



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
PROFEI

ESTÊVÃO BARBOSA DOS SANTOS

**OS SABERES DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ESCOLAR: A
PRÁXIS DO EDUCADOR EM CENA PELA HISTÓRIA DE VIDA NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

SINOP/MT
2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processamento Técnico da Divisão de Biblioteca da UNEMAT Catalogação de Publicação na Fonte. UNEMAT - Unidade padrão

Santos, Estêvão Barbosa Dos.

OS SABERES DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ESCOLAR: A PRÁXIS DO EDUCADOR EM CENA PELA HISTÓRIA DE VIDA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO / Estêvão Barbosa Dos Santos. - Cáceres, 2024.

148f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Educação Inclusiva/SNP-PROFEI - Sinop - Mestrado Profissional, Campus Universitário De Sinop.

Orientador: Dr. Marion Machado Cunha.

1. Práxis. 2. Educação Inclusiva. 3. Atendimento Educacional Especializado. 4. Formação Permanente. I. Cunha, Dr. Marion Machado. II. Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 37.02

ESTÊVÃO BARBOSA DOS SANTOS

**OS SABERES DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ESCOLAR: A
PRÁXIS DO EDUCADOR EM CENA PELA HISTÓRIA DE VIDA NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Regionalizada de Sinop, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientador: Prof. Dr. Marion Machado Cunha

SINOP/MT
2024

ESTÊVÃO BARBOSA DOS SANTOS

**OS SABERES DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ESCOLAR: A
PRÁXIS DO EDUCADOR EM CENA PELA HISTÓRIA DE VIDA NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Regionalizada de Sinop, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Defesa em 31 de julho de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Marion Machado Cunha (UNEMAT/SINOP)
Orientador

Profa. Dra. Sumaya Ferreira Guedes
(UNEMAT/SINOP)
Avaliadora Interna

Profa. Dra. Paola Cardoso Purin (IFRS)
Avaliadora Externa

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, aos que me importam e aqueles que se importam comigo, mesmo estando distante, mas ao mesmo, tempo tão perto. Em especial, à minha amada Cristina, minha mãe, *in memoriam*, minha filha amada, Ester, e ao meu eterno filho querido Wesley, *in memoriam*, por tantos momentos nos quais oportunizou-me uma visão ampla do amor. Dedico também a todos os trabalhadores que resistem diariamente no árduo cenário do modo de produção capitalista.

Estêvão.

AGRADECIMENTOS

À Vania Cristina Marques, amada e amiga de todos os momentos, que esteve junto e comigo para além do tempo cronológico.

À minha filha, Ester Barbosa dos Santos, por ser filha.

Ao meu amigo, Marion Machado Cunha, por ser ele e por seu eu, construindo saberes e experiências.

À minha família, compreendida como todos aqueles que se importam e que são importantes pelo fato de se importarem, e serem importantes para um lugar que só cabe aqueles que de fato importam.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marion Machado Cunha, para além das contribuições formais, mas com rigor e amor que só a ele é possível. Comprometido com a luta do trabalhador, fazendo as defesas nas trincheiras, causando tensionamento e, por vezes, sem ser compreendido.

À Edneuza Alves Trujillo e família, por serem essenciais e importantes em minha vida.

A todo o corpo docente do PROFEI, e aos colegas que fizeram parte da segunda turma do PROFEI/UNEMAT, em especial à Vania Cristina.

A todos os participantes da pesquisa, que se colocaram à disposição para contribuir com o processo investigativo.

Aos trabalhadores de todos os lugares, pois a vida como conhecemos só é possível pelo trabalho de muitas mãos.

À Professora. Dra. Sumaya Ferreira Guedes e a Professora Dra. Paola Cardoso, pelas contribuições e correções na banca de avaliação.

À Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT) e ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UNEMAT - Sinop), que me oportunizaram viver essa experiência acadêmica e conquistar o tão sonhado mestrado.

Agradeço às pessoas, que de uma forma direta e/ou indireta, colaboraram para que eu pudesse realizar essa experiência.

Este trabalho é o culminar de inúmeras experiências vividas e aprendizados compartilhados, pelos quais sou profundamente grato. Expresso minha gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio proporcionado ao longo do meu percurso de pós-graduação.

A todos, a minha gratidão !!!

EPÍGRAFE

[...] a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. (Bondía, 2002. p. 23).

Santos Barbosa Estêvão. **Os saberes de experiências na educação inclusiva escolar: a práxis do educador em cena pela história de vida no Atendimento Educacional Especializado**. Orientador: Marion Machado Cunha. 2024. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *Campus* Universitário de Sinop. Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Sinop, 2024.

RESUMO

Os saberes de experiências construídas são fundamentais para a práxis do educador. Neste estudo, investigamos as relações, os processos e os movimentos que qualificam a práxis do educador no Atendimento Educacional Especializado (AEE), com foco nas mediações históricas que influenciam a construção desses saberes. Nosso objeto de pesquisa é apreender os saberes da experiência e as formações teórico-práticas, tanto inicial quanto permanente, situando esses movimentos no trabalho docente no AEE diante da pluralidade e diversidade dos estudantes. Para a pesquisa, orientada pelos fundamentos da perspectiva qualitativa em seu caminho metodológico, utilizamos principalmente a História de Vida, valendo-nos de entrevistas para aprofundar nessas mediações. Também empregamos a técnica de coleta de dados por questionários para caracterizar os sujeitos de pesquisa, com análise documental cruzada. Participaram das entrevistas seis professoras e dos questionários trinta e oito professores que atuam em escolas públicas de Sinop. Quanto as categorias organizadoras de análises, orientamo-nos por constructos teóricos de Vilaronga e Mendes (2014), Piccolo (2022), Nóvoa (1992), Libâneo (2016), Freire (1996), Marx (1989) e Kuenzer (2002). Para o desenvolvimento do produto educacional, ainda em fase de construção, propomos um manifesto dos saberes organizadores da práxis educativa para o educador de AEE, com a finalidade de fomentar os lugares de historicidades que atuam e medeiam os processos educativos dos professores especialistas. Consideramos que é essencial reconstruir os saberes da docência para prática inclusiva na educação, valorizando a história de vida dos professores no Atendimento Educacional Especializado, considerando o estágio do capitalismo flexível excludente sob seu modelo neoliberal.

•
Palavras-chave: Práxis. Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Formação Permanente.

Santos Barbosa Estêvão. The Knowledge of Experiences in Inclusive School Education: The Educator's Praxis on Stage Through Life History in Specialized Educational Assistance. Advisor: Marion Machado Cunha. 2024. Dissertation (Master's). Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Sinop Campus. Graduate Program in Inclusive Education, Sinop, 2024.

ABSTRACT

Knowledge and experience are fundamental to the educator's praxis. In this study, we investigate the relationships, processes and movements that qualify the educator's praxis in Specialized Educational Assistance (SEA), focusing on the historical mediations that influence the construction of this knowledge. Our research object is to understand the knowledge of experience and theoretical-practical training, both initial and ongoing, situating these movements in the work of teachers in SEA in the face of the plurality and diversity of students. For the research, guided by the fundamentals of the qualitative perspective in its methodological approach, we mainly used Life History, using interviews to delve deeper into these mediations. We also used questionnaires to characterize the research subjects, and cross-referenced documentary analysis. Six teachers took part in the interviews and thirty-eight teachers working in public schools in Sinop took part in the questionnaires. As for the organizing categories of analysis, we were guided by the theoretical constructs of Vilaronga and Mendes (2014), Piccolo (2022), Nóvoa (1992), Libâneo (2016), Freire (1996), Marx (1989) and Kuenzer (2002). For the development of the educational product, which is still under construction, we propose We propose a manifesto of the organizing knowledge of educational praxis for the ESL educator, with the aim of fostering the places of historicities that act and mediate the educational processes of specialist teachers. We consider it essential to reconstruct the knowledge of teaching for inclusive practice in education, valuing the life history of teachers in Specialized Educational Assistance, considering the stage of exclusionary flexible capitalism under its neoliberalism model.

Keywords: Praxis. Inclusive Education. Specialized Educational Assistance. continuous training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

PROFEI - Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MT – Mato Grosso

UAB- Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: da inquietude ao objeto de pesquisa	11
1.1 ESTÊVÃO: DAS LUTAS À LUZ, UMA TRAJETÓRIA INCANSÁVEL	14
2 A PESQUISA E O OBJETO DE PESQUISA: da escolha ao desenvolvimento da pesquisa	19
2.1 ETAPAS DA PESQUISA	22
2.3 UNIVERSO	23
2.4 PARTICIPANTES E PROCEDIMENTOS DE APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	24
3 A PRÁXIS E AS CONTRADIÇÕES DA FORMAÇÃO “FAST FOOD” DE PROFESSORES: UM DESLOCAMENTO POLISSÊMICO NECESSÁRIO.....	25
4 DO PROFESSOR AO EDUCADOR DO AEE: ENTRE A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PELA PRÁXIS.....	46
5 OS SABERES DE EXPERIÊNCIA: INTERSECÇÕES ENTRE O PROFESSOR E A PRÁXIS DO EDUCADOR DO AEE	55
5.1 OS SABERES DE EXPERIÊNCIAS PELA PRÁXIS	63
5.2 OS ENTRELAÇAMENTOS POR PROCESSOS DOS SABERES DE EXPERIÊNCIAS	71
6. O PROFESSOR DO ACASO: ENTRE A TEORIA E O IMPROVISO NO CONTEXTO NEOLIBERAL	78
7 O PRESCRITO E A PRÁXIS: DO OFICIOSO A HISTORICIDADE	101
8 PRODUTO EDUCACIONAL	114
PENSANDO NO ASSUNTO	115
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE A – EIXOS DE ENTREVISTA: TRAJETÓRIA E PRÁXIS DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	124
APÊNDICE B – MANIFESTO DA FORMAÇÃO CRÍTICA: narrativas em movimento para a formação permanente.....	125

1 INTRODUÇÃO: da inquietude ao objeto de pesquisa

Esta dissertação, denominada *Os saberes de experiências na educação inclusiva escolar: a práxis do educador em cena pela história de vida no atendimento educacional especializado*, qualifica-se por um objeto voltado para a área de educação inclusiva, como exigência do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional¹ (PROFEI), da Universidade do Estado de Mato Grosso “Carlos Alberto Reyes Maldonado” (UNEMAT), Campus Universitário de Sinop, inserido na linha de pesquisa Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva, sob orientação do Professor Doutor Marion Machado Cunha.

O trabalho de pesquisa visou como centralidade as mediações teóricas e práticas que se produzem no processo das relações/formações pedagógicas dos professores que atuam na educação especial na interconexão com os estudantes do Atendimento Educacional Especializado. Trata-se muito mais do que apreender as concepções, as orientações e as legislações pautadas na inclusão escolar, refere-se ao prioritário dos entrelaçamentos entre saberes de experiências produzidas pelos professores no contexto de sua história de vida, e das práticas educativas em sala de Atendimento Educacional Especializado com os processos formativos teórico-práticos da educação especial e educação inclusiva.

O problema de pesquisa fundamentou-se em compreender dois movimentos como base investigativa: os saberes da experiência e as formações teórico-práticas, tanto inicial quanto continuada, situando esses dois movimentos do trabalho docente do professor no AEE na pluralidade e diversidade de estudantes² do AEE.

Para compor o objeto de pesquisa, situamos a 'totalidade concreta' como um conceito organizador que facilita a compreensão dos aspectos e laços gerais da realidade, bem como suas conexões, de maneira metódica.

¹O PROFEI é um mestrado Stricto Sensu em Educação Inclusiva, semipresencial, oferecido em oito instituições pelo Sistema UAB. Abrange três linhas de pesquisa: Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva, e Práticas Formativas. Destina-se à formação continuada de professores da educação básica e superior, profissionais do AEE e gestores. Iniciado em 2020, a UNEMAT oferece o curso no campus de Sinop, MT. Informações extraídas do site <http://www.portal.unemt.br/profei>.

² Na mesma direção que Teodoro (2022), considerando os limites dos sentidos produzidos sobre os sujeitos-estudantes do AEE, entendemos ser fundamental, despojarmos das cargas de sentido que minimizam o lugar de existência do ser humano, principalmente daqueles que não atendem o ideário de normalidade imposto pela estrutura de dominações econômica e de relações capitalistas, fundadas na exploração do tempo de trabalho da força de trabalho e na produtividade dessa força pelo mercado capitalista. De acordo com Teodoro, “Apesar dos dispositivos legais e a literatura trazer a terminologia público-alvo, no decorrer da dissertação iremos empregar o termo público-envolvido, por considerarmos que a educação se faz com o sujeito e não somente para o sujeito” (2022, p. 19). Assim, recorreremos ao conceito de sujeitos-estudantes do AEE.

A proposta, ancorada na abordagem qualitativa de história de vida, visa investigar e refletir sobre as práticas educativas, baseando-se nas vivências e conhecimentos dos professores, tanto na formação inicial quanto na continuada, no contexto das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Podemos destacar as mediações que perpassam o fazer pedagógico ao rigor científico inerente às diversas nuances no movimento teórico metodológico-prático (ou do “prático-sensível no trato prático-utilitário” (Kosik, 2002), do fazer docente na educação especial em espaço pedagógico do AEE), que reveste os sentidos do instituir-se professor. Nesse sentido, Pimenta situa como práticas de significações sociais e de inscrição cultural:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir, de uma significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas [...] constrói-se também, pelo significado de cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente do seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, o sentido que tem em sua vida, o ser professor. (Pimenta, 1999, p. 19).

Esta dissertação também visa colaborar e ampliar as reflexões epistemológicas dos lugares prático-sensíveis no conjunto dos lugares prático-utilitários do docente do AEE e, assim, explicitar novas experiências nos/dos contextos educacionais de uma sociedade estruturada para a reprodução do modelo mercadológico. Em outras palavras, trata-se da totalidade concreta dos fazeres pedagógicos e da formação continuada (ou não) em uma sociedade de relações produtivas capitalistas, sob uma base econômica neoliberal e de mercado, como gestoras, também, dos lugares sociais, culturais e educacionais.

A estrutura desta dissertação inclui sete capítulos. O primeiro capítulo, a introdução, explica a escolha do tema, define os objetivos da pesquisa e descreve a organização do trabalho.

O segundo capítulo, intitulado 'A pesquisa e o objeto de pesquisa', discorre sobre o caminho metodológico da pesquisa. É sugerida uma compreensão metodológica para nortear e, em seguida, são propostos os tópicos com informações básicas na construção da metodologia de pesquisa, seguida pela etapa de desenvolvimento da pesquisa. E, por fim, descreve o estudo, as características e limitações do universo em que foi realizado, os participantes e como foi conduzido o processo de análise dos dados.

No terceiro capítulo, nomeado “A práxis e as contradições da formação *fast food* de professores: um deslocamento polissêmico e necessário” abordaremos a relevância da práxis na compreensão da educação inclusiva escolar, enfatizando a necessidade de ultrapassar visões simplistas e deterministas. Inspiramo-nos em Marx e Engels (2007), para analisar a práxis e

ressaltar a interação entre consciência e realidade social, visando desvendar os fundamentos reais da sociedade e transcender as aparências que encobrem essas dimensões essenciais. Também destacamos a complexidade inerente à vida social, que requer a abstração para apreender suas sutilezas.

No quarto capítulo, intitulado “Do professor ao Educador do AEE: entre a precarização do trabalho e a educação inclusiva pela práxis” discutiremos sobre a precarização do trabalho docente no AEE e a formação para a educação inclusiva, destacando a influência da ideologia das competências e as consequências do neoliberalismo na escola pública. Destaca-se a importância da formação continuada dos professores para enfrentar os desafios do cenário educativo atual. A inclusão excludente na escola é apontada como um reflexo das desigualdades sociais.

O quinto capítulo, intitulado “Os saberes de experiências entre o professor e a práxis do educador do AEE”, explora os saberes de experiências entre os professores e a prática educativa no Atendimento Educacional Especializado (AEE), destacando a importância da integração entre teoria e prática na educação especial. A prática pedagógica nessa área é marcada pela necessidade de uma reflexão crítica e contínua sobre a convergência entre conhecimentos teóricos e saberes adquiridos através da experiência profissional. Este capítulo ressalta o desafio da discrepância entre os conhecimentos formais e as realidades práticas, exigindo dos educadores uma revisão constante de suas estratégias pedagógicas para atender de forma efetiva, as necessidades específicas dos estudantes. A reflexão sobre estas práticas é vista como crucial para a construção de um ambiente educacional inclusivo e transformador.

No sexto capítulo, intitulado “O Professor do Acaso: Entre a Teoria e o Improviso no contexto neoliberal”, discutimos a figura do “professor do acaso”, como um produto do ambiente educacional neoliberal, destacando sua capacidade de adaptação e improvisação diante das pressões e limitações impostas por esse contexto. O capítulo explora como esses professores, frequentemente sem uma formação específica prévia, enfrentam a precarização da prática pedagógica e tornam-se agentes críticos dentro de um sistema que os marginaliza, mas também depende de sua capacidade de resposta rápida e eficaz às demandas do mercado educacional. Este capítulo serve como uma reflexão sobre as tensões entre a teoria pedagógica e a realidade prática, ilustrando como os ideais de eficiência e flexibilidade do neoliberalismo impactam profundamente a identidade e a prática dos educadores.

No sétimo capítulo, intitulado “O Prescrito e a Práxis: Do Oficioso à Historicidade”, exploramos as contradições entre as políticas de educação inclusiva e sua implementação prática, destacando como as intenções legislativas frequentemente se chocam com a realidade

enfrentada por educadores e alunos. Analisamos as narrativas de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), para revelar as discrepâncias entre o ideal normativo e as práticas diárias nas escolas. Este capítulo busca iluminar as barreiras estruturais e atitudinais que persistem no sistema educacional e discutir a influência do neoliberalismo nas políticas inclusivas, propondo reflexões críticas sobre a necessidade de uma educação verdadeiramente emancipadora.

Nosso produto educacional é um manifesto para a formação permanente dos educadores, articulando a prática inclusiva com a consciência crítica. Este documento convoca os professores a um contínuo processo de aprendizado, valorizando suas histórias de vida e experiências. Na sequência, há as seções, das considerações finais, e referências bibliográficas.

1.1 ESTÊVÃO: DAS LUTAS À LUZ, UMA TRAJETÓRIA INCANSÁVEL.

Somos atravessados por uma trajetória de lutas, nas quais, muitas vezes, temos a sensação de ser longa. As tristezas, angústias e o desespero, nos faz acreditar que o melhor é se fechar e não falar ao mundo sobre um universo que parece ser só nosso. No entanto, falar sobre minha trajetória parece ser o momento oportuno para ajudar no processo da minha cura e de outros que venham a ler um pouco da minha história.

Me chamo Estevão Barbosa dos Santos, nasci em 1986, sou casado e tenho dois filhos biológicos, Ester e Wesley (que guardo na memória) e dois que ganhei já crescidos, Diego e Gabriel. Sou o décimo terceiro filho de uma família que migrava de uma cidade para a outra com uma velocidade que eu não compreendia, na luta pela sobrevivência muitas vezes tornava a escola uma opção secundária, pois estudar significava deixar de trabalhar para ajudar no sustento familiar. Desde muito novo, o trabalho remunerado competia com a escola. Em muitas vezes, ao acordar e se o clima estivesse propício ao consumo de picolé, a única opção dada a mim era: "Vai vender picolé, pois hoje vai ser bom para vendas", e a escola ficava em segundo plano, essa situação era mais marcante em ocasiões festivas, de encontros familiares e confraternizações.

Minha vivência me ensinou a importância da inclusão desde cedo. Não apenas no sentido de acessibilidade física, mas inclusão no sentido mais amplo: o direito de cada criança a uma educação de qualidade, independentemente de suas condições econômicas.

Meu pai não via a escola como algo importante, mas como algo que poderia subverter a ordem que era só dele. Dos treze, apenas eu e uma irmã conseguimos formação em curso superior, sendo eu o primeiro a chegar ao mestrado. Portanto, não posso deixar de lembrar com

carinho da luta de minha mãe (*in memórian*), para que eu pudesse estudar, pois eu gostava de estudar. Não sei se por acreditar que poderia deixar de ajudar no trabalho doméstico ou deixar de vender picolé. O certo é que estudar era a única saída que eu imaginava e admirava.

Nos anos de 1990, a comunicação ainda dependia de carta, correio ou telefone público, meu pai era do tipo que dizia: "Quero ir embora, não quero nem saber", íamos e deixávamos tudo para trás". Assim, quando viemos do estado de Minas Gerais, não pegaram a transferência escolar e chegando aqui em Sinop, a escola perguntou se já tínhamos estudado. Minha mãe, ficava no dilema: mentir ou não mentir. A decisão foi não mentir, o que significava que eu não iria estudar. Foi então que uma irmã de um cunhado meu interveio, dizendo: "Deixa comigo, eu vou lá na escola e digo que eles nunca estudaram", assim, começamos a estudar eu e meu irmão.

Começou então minha luta para me equilibrar entre estudar e trabalhar. Já estávamos em meados do ano e para mim nada fazia muito sentido, então passei a ser o aluno bagunceiro, que só sabia copiar, e muito mal. Ainda era comum assinar o tal caderno negro e ir diversas vezes à sala da diretora. Naquela época era comum a professora sair e pedir para o estudante "mais esperto", nas palavras dela, o "mais inteligente", continuar escrevendo no quadro, seguramente essa foi uma das situações que me marcou e considero um divisor de águas na minha vida, nessa ocasião, um aluno, cujo nome não lembro, escreveu "EU SOU BURRO" no quadro e eu, sem fazer ideia do que estava escrito, copiei e ainda levei para a professora corrigir. Além de me dar uma bronca, ela me expôs, o que foi motivo de riso geral da sala. Isso me causou tristeza e ao mesmo tempo me deu forças para mudar aquela situação da minha vida. Daquele momento em diante decidi jamais copiar o que não sabia e comecei a ler tudo o que podia. Em menos de um mês, aprendi a decodificar as palavras, pois o mundo ao meu redor já havia me dado um vislumbre de como era a leitura. Mesmo assim, fui alfabetizado aos 11 anos de idade.

Mesmo sabendo ler, as notas não eram grandes coisas, e não me encaixava no padrão que a escola almejava, então fui passando de ano, às vezes ficando de recuperação ou ficando na última semana de aula. Aos 14 anos, enfrentei outro momento tenso no qual a decisão que meu pai me deu foi: "Você pode até continuar estudando, mas a partir de hoje a energia e o gás da casa é você quem paga". Meu mundo ruiu novamente. A resposta mais comum seria evadir da escola e seguir carreira igual à de todos os irmãos, ser soldador. Relutei o máximo possível, por ter sido desmotivado, inclusive, por precisar usar óculos, não ter muita força, entre outros predicados que não ajudavam muito. Após passar por horta, fazer diária de ajudante de pedreiro, de eletricista de automóvel, me rendi e fui pelo mesmo caminho que tinha tudo para dar certo. Dos seis irmãos homens, só faltava eu para trabalhar na mesma empresa e na mesma carreira.

E assim fui, com fascínio.

Nisto, eu encontrei uma disputa: trabalhar nove horas de segunda a sábado e seguir a carreira profissional dos meus irmãos, que eu já considerava uma carreira de sucesso. Assim fiz por um ano, consegui fazer cursos e ser o melhor de mim, mas o vazio existencial ainda me consumia, não era a perspectiva que eu havia estabelecido para mim.

Um certo dia, passei por uma escola e li uma faixa que dizia: “matrícula aberta para noturno”. Ufa, chegou a minha vez novamente. Então agora, a luta era entre trabalhar nove horas por dia e estudar quatro horas noturnas, mas desistir não era uma opção.

Houve ainda outra frase negativa do meu pai, com o objetivo de que eu desistisse: "Se de novo não come o ovo, de velho nem a casca". Persisti na minha jornada. Confrontado com a opressão do sistema que limita as oportunidades dos menos privilegiados, continuo a lutar, não apenas para sobreviver, mas para reivindicar o direito à educação que me era sistematicamente negado. Em vários favores, a possibilidade de desistir cruzou minha mente, especialmente quando obstáculos tangíveis, como o furto de minha bicicleta, me forçavam a ir a pé para a escola, enfrentando chuva e doença. No entanto, desistir não era uma opção, a escola representava a única via de escape da opressão e a única chance de um futuro. Não bastava trabalhar e estudar; aos 17 anos, precisei equilibrar tudo isso com um casamento, o que tornou ainda mais difícil perseguir meu sonho de concluir os estudos. Naquela época, eu estava cursando entre o quinto e o oitavo ano.

Tive dois educadores que foram fundamentais e mudaram minha percepção sobre a profissão docente. O professor Cícero, de História, me chamou um dia após a aula e disse: "Olha, você está muito ruim, mas se você quiser, eu me disponho a te ajudar." Aceitei a oferta, e assim, as aulas que começavam às 19h eram antecedidas por uma sessão de reforço das 18h às 19h, duas ou três vezes por semana. Este mesmo professor convidou uma colega, professora de Geografia, para se juntar a ele na árdua tarefa de me ajudar a compreender as palavras, pois, até então, eu decodificava, mas ainda não compreendia completamente. O trabalho desses professores marcou profundamente minha vida. Ele estava comigo nos momentos em sala de aula, e nas ocasiões em que era necessário fazer leitura coletiva ou individual, eu era o escolhido, com o objetivo de que eu melhorasse.

Pronto, ensino médio terminado sem saber o que fazer. Ser professor? Por quê? Sim, pelo acaso, e por uma não escolha, pedagogia era a única opção pois era à noite e de maneira gratuita. Então vamos a isso, comecei a fazer pedagogia sendo que nisto já estou em um segundo casamento, com muitos outros desafios. Agora não era só o gás e a energia, agora era prover as necessidades básicas de uma família, a minha.

Quando inicia o ano letivo no curso de pedagogia ofertado pela UNEMAT campus Sinop-MT, dos 40 acadêmicos, éramos poucos homens, somente eu e mais três. Para mim, foi como se eu tivesse levado um choque, pensei, acho que me enganei. Mas vamos que vamos, e bora que bora, desistir não é uma opção, as disciplinas faziam sentido, algumas mais do que outras, pois existiam alguns conceitos que só vieram fazer sentido muito tempo depois.

Pensei em desistir? Inúmeras vezes. A distância, uma média de 20 quilômetros, eu fazia de bicicleta, era apenas uma das barreiras físicas que refletiam as desigualdades estruturais de nossa sociedade. Desistir frequentemente rondava minha mente, contudo, as alternativas eram ainda mais desalentadoras. Nesse ínterim, tornei-me pai, e as disciplinas acadêmicas ganharam um novo significado. Cuidar, brincar, educar – essas ações se entrelaçaram com meu próprio processo de aprendizado.

Como em minha trajetória, nem tudo são flores. Em 2010, a perda de meu filho, que carrego na memória, marcava as ideias da minha vida, reafirmando que a pedagogia é inseparável do cuidar. Este evento me fez entender que a educação deve ser vista não apenas como transmissão de conhecimento, mas como um ato de cuidado integral, essencial para a transformação tanto individual quanto social.

No final de 2012, por ironia do destino ou pela inexorabilidade do devir, minha mãe veio a falecer, vítima de um tumor cerebral, mal que, em apenas cinco meses, também levou meu filho, Wesley. Durante os 11 meses de tratamento dele, estive ao seu lado. Sem hesitar, priorizei cuidar do meu filho, deixando a graduação em suspenso, mesmo frente às sugestões de amigos para que continuasse em regime domiciliar. Certamente, refletindo sobre a possibilidade de ter seguido outra trajetória, talvez em enfermagem ou outro curso técnico de curta duração, que me proporcionasse habilidades práticas para aliviar o sofrimento de meu filho nos seus momentos de dor. Contudo, o que dizer diante do silêncio angustiante desses períodos de dor intensa? Certamente este contexto revela as falhas profundas de um sistema que frequentemente deixa indivíduos à margem, sem o suporte adequado em momentos críticos, refletindo uma estrutura social que necessita de uma reformulação radical para que possa realmente servir às necessidades humanas.

E assim, é preciso voltar ao mercado de trabalho pois o mundo não para que possamos procurar os pedaços que nos faltam e agora sozinho, ou ao menos assim era como me sentia, então com auxílio e conexões de pessoas que se importavam comigo, volto para graduação de pedagogia para concluir e os desafios foram se somando, porque agora nos estágios de educação infantil, diversas vezes me deparei pensando em meu filho e quando alguma criança tinha o mesmo nome ficava muito difícil pensar em ser professor mas, como desistir não era uma

opção, continuei no curso que me fez conhecer a Vania Cristina, a quem amei, amo e sinto-me amado, esta que possibilitou ver o mundo com uma lente que até então não tinha.

Após me formar, enfrentei o desafio de ser um professor do sexo masculino nos anos iniciais da educação básica. A experiência inicial foi repleta de novidades e grandes desafios, marcada por inseguranças e ausências frequentes. Em busca de aprimoramento, realizei uma especialização em alfabetização e letramento, o que me consolidou como professor alfabetizador. No entanto, percebi que o desafio ia além da formação teórica, descobro que é essencial ver o aluno como um ser humano completo. Após concluir a especialização, retornei à UNEMAT para cursar Letras, buscando expandir minhas opções de atuação profissional. Ao concluir o curso de letras percebi que ainda faltava algo, então o mestrado é o lugar que procuro.

O que significa decidir ser mestre? Para além de um título, ser mestre para mim, é possuir as ferramentas necessárias para desafiar e transformar as estruturas pré-estabelecidas. É entender que, para muitos, nós representamos a última linha de defesa em uma sociedade frequentemente desigual, a última esperança de um futuro mais justo. Para muitos estudantes, o professor é a figura de um abraço seguro e um olhar carinhoso que transmite a certeza de que “vai dar tudo certo”. Neste contexto, ser mestre é assumir um papel essencial na luta por um mundo, em que, a educação é a chave para a emancipação e a realização humana.

2 A PESQUISA E O OBJETO DE PESQUISA: da escolha ao desenvolvimento da pesquisa

Inicialmente, cabe situar a categoria de totalidade como um campo de apropriação do objeto de pesquisa. A totalidade concreta tem um papel constitutivo das conexões da consciência e a materialidade da realidade objetiva e sobre a qual a prática social se configura. Para Marx (1989), a produção social humana, em seu movimento e desenvolvimento histórico, é resultado de processos e relações materiais da produção da vida que se organizam em formações socioeconômicas específicas e que dão origem as classes sociais representativas, corporificadas, dessas formações, dessa forma

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência (Marx, 2008, p. 47).

A categoria totalidade concreta, em Marx, ganha relevo e uma centralidade porque explicita a realidade apreendida pela consciência e mobilizada pelo pensamento metódico, pois como refere Kosik (2002), a realidade constitui-se, também, sob o lugar prático-sensível da consciência. A realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo polo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo, apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sob cujo fundamento surgirá a imediata instituição prática da realidade. “No trato prático-utilitário com as coisas [...] o indivíduo em situação cria suas próprias representações das coisas e a elabora todos um sistema correlativo de noções que capta e fixa os aspectos fenomênico da realidade” (2002, p. 13-14).

Esta abordagem teórica fundamenta a seleção de métodos qualitativos que capturam a complexidade dessas interações diárias entre professores e estudantes. Já a apreensão das conexões e ligações sob a ordem do pensamento metódico sobre a realidade, de apropriação da causalidade, da origem, da constituição das propriedades fundamentais e essenciais, o “fenômeno”, deparamo-nos com uma totalidade concreta:

Para a consciência - e a consciência filosófica é determinada de tal modo que para ela o pensamento que concebe é o homem real, e o mundo concebido é, como tal, o único mundo real –[...] o movimento das categorias aparece como o verdadeiro ato de produção - que apenas recebe um impulso do exterior - cujo resultado é o mundo, e

isso é exato porque (aqui temos de novo uma tautologia) a totalidade concreta, como totalidade de pensamento, como uma concreção de pensamento, é, na realidade, um produto do pensar, do conceber; não é de nenhum modo o produto do conceito que se engendra a si mesmo e que concebe separadamente e acima da intuição e da representação, mas é elaboração da intuição e da representação em conceitos. O todo, tal como aparece no cérebro, como um todo mental, é um produto do cérebro pensante, que se apropria do mundo da única maneira em que o pode fazer, maneira que difere do modo: a artístico, religioso e prático de se apropriar dele. O objeto concreto permanece em pé antes e depois, em sua independência e fora do cérebro ao mesmo tempo, isto é, o cérebro não se comporta senão especulativamente, teoricamente (Marx, 2008, p. 259).

Neste contexto, o sujeito histórico, como ser de ação e de consciência, apreende essa realidade pelo pensamento, representando abstratamente sua constituição, ou seja, trata-se de um pensamento investido da realidade, operando pela consciência metódica e teórica para capturar os elementos que produzem essa própria realidade. Nesse sentido, parte-se do princípio de que o sujeito não é mero receptor de uma realidade exterior a ele, pois produzido pela historicidade atua sobre ela pela ação e pelo pensamento.

Por isso, um objeto de pensamento também é um resultado das relações humanas historicamente produzidas e com as quais atua pela força das relações que a realidade imprime à existência. Um 'objeto pensado' refere-se à dinâmica entre sua manifestação e a apreensão cognitiva deste pela consciência, sublinhando a interação entre teoria e prática no contexto educacional. E quando investido de método e categorias científicas, torna-se uma totalidade concreta.

Assim sendo, “o pesquisador e o objeto explicitam um intrincado movimento histórico, potencializando-se a partir de concepções e as experiências prático-sensíveis de existência. Por isso, o pesquisador existe ativamente diante do fenômeno, problematizando a realidade pela pesquisa” (Cunha, 2010, p.19).

Perquirimos a partir de dados e ancorados em teóricos, a formação de professores em educação inclusiva, e quais os reflexos desta formação (eficiente, ineficiente ou inexistente) na prática no dia a dia, em escolas públicas.

Para subsidiar a proposta metodológica e o objeto investigativo, para operacionalizar a totalidade concreta, a pesquisa está fundamentada na abordagem qualitativa sustentada na concepção história de vida. Adotamos a metodologia de história de vida, conforme descrito por Moreira (2002) para explorar profundamente as experiências subjetivas dos professores no AEE. Especificamente, utilizamos entrevistas que permitiram aos professores discutir livremente suas trajetórias profissionais e impactos na prática pedagógica:

A história de vida busca a visão da pessoa acerca das suas experiências subjetivas de certas situações. Estas situações estão inseridas em algum período de tempo de interesse ou se referem a algum evento ou série de eventos que possam ter tido algum efeito sobre o respondente (Moreira, 2002, p. 55).

Assim, nossa pesquisa emprega a abordagem de história de vida para compreender as mediações entre os saberes produzidos pelas experiências de vida, objetivas e subjetivas, dos professores. Esta metodologia é escolhida por sua capacidade de revelar como as experiências pessoais e profissionais dos educadores moldam suas práticas pedagógicas no contexto do AEE. “[...] o estudo sobre a vida das pessoas, [de] sua trajetória histórica [para compreender a] dinâmica das relações que estabelece ao longo de sua existência (Spindola; Santos, 2003, p.121).

Ainda nesta vertente “Ao trabalhar com a história de vida dos indivíduos, as reminiscências de suas existências são trazidas para o tempo presente, ou seja, o processo de relembrar é realizado segundo as expectativas do presente”. (Cunha, 2010, p. 31). Assim sendo, a história de vida que perpassa o sujeito histórico nos dará um entendimento para refletir a realidade vivida e vivenciada pelos professores que atuam em sala de AEE visto que a:

História de vida é definida como relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que nele considera significativos, através dela se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar. Desta forma, o interesse deste último está em captar algo que ultrapassa o caráter individual do que é transmitido e que se insere nas coletividades a que o narrador pertence (Queiroz, 1988, p. 20).

Neste sentido, e com base na citação supracitada, o pesquisador perquiriu as relações que ultrapassam a visão da factualidade da vida centrada no indivíduo para situá-los nas práticas sociais e no campo da consciência social para o coletivo. Disso, o superar o determinismo:

Voltemos, finalmente, à nossa colocação inicial: a história é um processo finalístico, um processo objetivamente teleológico? Devemos responder a essa pergunta com um "não" inequívoco. As alternativas históricas são sempre reais: sempre é possível decidir, em face delas, de um modo diverso, daquele em que realmente se decide. Não era obrigatório que o desenvolvimento social tomasse a forma que tomou; simplesmente foi possível que surgisse essa configuração (ou outra) (Heller, 1970, p. 15).

O objeto desta pesquisa visa extrair alternativas históricas e decisões em relação a elas, conforme propõe Heller (1970), superando concepções e práticas enraizadas em uma visão determinista e teológica da história. A análise das mediações, conexões, ligações e correlações entre os saberes de experiências e a formação teórico-prática do professor está situada na diversidade dos estudantes do AEE, entendidos como sujeitos de existência histórica e de

historicidades. A busca de caminhos metodológicos constituiu desafio para desenvolver novas formas de pensar e agir, conduzindo pelo referencial da pesquisa qualitativa, que se delineia através de:

Uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora (Chizzotti, 1991, p. 102).

A abordagem metodológica da pesquisa qualitativa, proporciona ao pesquisador a possibilidade de uso de questionários entrevistas e observação para uma maior interação com objeto de estudo que segundo Triviños, (1987, p.131), “Na pesquisa qualitativa, de forma muito geral, segue-se a mesma rota ao realizar uma investigação. Isto é, existe uma escolha de um assunto ou problema, uma coleta e análise das informações”. E ainda as etapas da pesquisa qualitativa, conforme Triviños consistem:

a) A “contemplação viva” do fenômeno (sensações, percepções, representações). É a etapa inicial do estudo. Nela se estabelece a singularidade da “coisa”, de que esta existe, que é diferente de outros fenômenos. [...] b) Análise do fenômeno, isto é, a penetração na dimensão abstrata do mesmo. [...] estabelecem-se as relações sócio-históricas do fenômeno. Elaboram-se juízos, raciocínios, conceitos sobre o objeto. Aprecia-se sua situação no tempo e no espaço. [...] c) A realidade concreta do fenômeno. Isto significa estabelecer os aspectos essenciais do fenômeno, seu fundamento, sua realidade e possibilidades, seu conteúdo e sua forma, o que nele é singular e geral, o necessário e o contingente etc [...] (1987, p. 90).

Conforme Triviños (1987), a metodologia de pesquisa qualitativa passa por três etapas fundamentais: a "contemplação viva" do fenômeno, a análise e a compreensão da realidade concreta. Essas etapas são cruciais para a nossa pesquisa, pois permitem uma compreensão abrangente das experiências dos educadores no contexto do AEE, revelando tanto os desafios quanto as potencialidades de suas práticas pedagógicas.

2.1 ETAPAS DA PESQUISA

A pesquisa foi estruturada a partir das seguintes etapas:

a) **Estudos de Material Teórico:** Esta fase envolveu uma análise crítica de literatura especializada em educação inclusiva, com ênfase na compreensão das estruturas sociais e econômicas que influenciam o sistema educacional. A leitura de obras teóricas permitiu identificar contradições e desafios no campo da inclusão, fundamentando a pesquisa em uma perspectiva dialética.

b) **Convites para Participação na Pesquisa:** Foram elaborados convites para seis

professoras, três com mais de dez anos de experiência e três com menos de três anos de trabalho no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além disso, foi disponibilizado um formulário no *Google Forms* a todos os professores da rede municipal de Sinop para responderem a um questionário relevante aos dados coletados. Dos 46 professores que atuavam na rede em 2023, 38 responderam ao questionário.

c) Assinatura do Termo de Consentimento para Entrevistas: Antes de cada entrevista, foi solicitado aos participantes que assinassem o Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Esse termo assegurava que os participantes compreendiam os objetivos da pesquisa, os procedimentos envolvidos e as implicações éticas. Isso refletiu nosso compromisso com o respeito às subjetividades dos sujeitos envolvidos, garantindo transparência e responsabilidade ética no processo de coleta de dados.

A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética sob o número do parecer: 6.079.028. Com os eixos temáticos das entrevistas delineados e as datas definidas, as entrevistas foram realizadas de maneira presencial.

d) Interpretação dos Dados: A interpretação dos dados coletados foi conduzida de forma crítica e dialética, considerando as relações sociais e as práticas educacionais observadas. As reflexões resultantes buscaram evidenciar as contradições inerentes ao sistema educacional, delineando os objetivos do projeto à luz de uma prática transformadora e consciente das realidades dos sujeitos pesquisados.

2.3 UNIVERSO

A pesquisa teve como proposta de trabalho o contato com professoras de seis escolas públicas distintas do município de Sinop. O objetivo foi realizar entrevistas voluntárias para levantar dados e descrever como ocorrem as mediações entre a formação inicial e continuada e a práxis dos professores das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação inclusiva.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas gravadas e posteriormente transcritas. Foram entrevistadas professoras que atuam nas salas de AEE. O foco dessas coletas estava nas mediações produzidas pelos saberes advindos das experiências de vida de cada professora, destacando como essas vivências influenciam suas práticas pedagógicas e os efeitos dessas no cotidiano escolar.

A coleta de dados foi concebida com base no método da história de vida. Foram elaborados eixos semiestruturados, e durante as entrevistas abertas, as entrevistadas puderam

narrar suas vivências livremente, proporcionando um relato detalhado de suas experiências.

Durante as entrevistas, novas perguntas surgiram naturalmente, enriquecendo e permitindo uma compreensão mais profunda das experiências das professoras. As entrevistas foram realizadas entre agosto de 2023 e dezembro de 2023.

2.4 PARTICIPANTES E PROCEDIMENTOS DE APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Participaram desta pesquisa seis professoras da educação básica que trabalham como docentes em salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Destas, três professoras atuam no AEE há até três anos e outras três têm mais de dez anos de experiência na mesma função. Para melhor investigar e compreender os fenômenos inerentes ao AEE no município de Sinop, foi disponibilizado um formulário no Google Forms para todos os professores de AEE responderem a um questionário relevante para os dados levantados.

A fase de análise foi conduzida com base no materialismo histórico-dialético, fundamentando-se em teóricos como Marx (1978), Tardif (2014), Gramsci (2002) e Cunha (2010). Considerou-se as contradições do capital e a práxis docente. A análise dos dados ocorreu durante e após o processo de pesquisa, envolvendo entrevistas, questionários e reflexões sobre as informações coletadas, buscando evidenciar as mediações e as práticas pedagógicas das professoras na educação inclusiva.

3 A PRÁXIS E AS CONTRADIÇÕES DA FORMAÇÃO “FAST FOOD” DE PROFESSORES: UM DESLOCAMENTO POLISSÊMICO NECESSÁRIO

O foco de nossa pesquisa incide sobre as alternativas históricas, explorando seus movimentos e totalidades concretas, conforme detalhado na seção anterior. Essa discussão refere-se a um desafio, considerando a dominância de concepções finalísticas e deterministas que se apresentam como uma espécie de apreensão da realidade³, como se fossem o próprio real, estabelecendo conexões, ligações e correlações entre os saberes de experiências. No entanto, a ideia de uma consciência capaz de se apresentar, sendo a própria realidade por si mesma, atua como ocultamento das bases reais nas quais essa própria consciência atua, Marx argumenta em *Contribuição à Crítica da Economia Política* que “não é a consciência dos homens que molda sua existência; ao contrário, é a sua condição social que forma sua consciência” (Marx, 2008, p. 47).

Dessa posição, somos interpelados a colocar em suspensão, inicialmente, a ideia de uma educação inclusiva escolar como sendo o produto de uma consciência que se apresenta apta a reorientar a sociedade para atender aos parâmetros de justiça social com aqueles que sofreram longos processos de exclusões. Assim, para superação da pseudoconcreticidade.⁴ Assim, capturar a própria razão de consciência que atua nos níveis de aparência sem transpassá-la é o viés central que se organiza nesse capítulo.

Desse modo, essa seção busca problematizar e entender o movimento entre o explicitar e o ocultar no que se refere à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, tomando como prioritário o sujeito professor do mundo do trabalho da educação básica, que, em termos gerais, parece conter todas as propriedades gerais que são exigidas para desempenhar essa função e atuar sobre seu objeto formativo, nesse caso, o professor de atendimento educacional especializado: o professor de AEE.

Contudo, quando realizamos comparações das propriedades gerais das atribuições do professor e a especificidade do professor de AEE somos levados a situar uma relação distinta das atribuições do professor de sala comum. A questão central: por quê? Só é possível responder

³ Portanto, a realidade no movimento aparência e essência exige apreender as mediações com as quais uma realidade se torna apreendida e representada (Kosik, 2002). As partes que compõem a realidade não são isoladas e fixas, mas sim organizadas e conectadas em um movimento de relação e conexão. Esse movimento é o que constitui a totalidade, que não é algo estático e definido, mas sim dinâmico e complexo. A totalidade reflete os processos que se estabelecem entre as partes, que envolvem transformações, conflitos, contradições e possibilidades.

⁴ A 'pseudoconcreticidade' é um conceito crítico que descreve a aceitação de superfícies de fenômenos como a realidade completa, ignorando as dinâmicas subjacentes que os formam.

essa inquietude se, inicialmente, capturar os fios desse processo, que revelam um nível aparentemente prático-sensível⁵, trilhando a formação teórica e a prática do professor de AEE. Mapeemos suas propriedades gerais, sem deixar de apreender as singularidades desse processo para, aí sim, desvelar sua particularidade em uma estrutura de base real em uma unidade do diverso que o traduz o professor e o estudante do AEE, de existência histórica.

Sobre a existência histórica, Marx e Engels (2007), referem a contradição da consciência com a práxis, como de uma consciência independente do real e do fazer humano, como sendo ela mesma, a afirmação da realidade, e o lugar da consciência como sendo o próprio real tem na divisão social do trabalho a base histórica:

A partir desse momento, a consciência pode realmente imaginar ser outra coisa diferente da consciência da práxis existente, representar algo realmente sem representar algo real – a partir de então, a consciência está em condições de emancipar-se do mundo e lançar-se à construção da teoria, da teologia, da filosofia, da moral etc “puras” (2007, p. 34-35).

Desse modo, opõem-se antagonicamente quanto a consciência e a práxis. A práxis, nesse sentido, constitui-se como:

O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (2007, p. 33).

Sobre ato histórico, para além de sua forma natural, a atividade humana é a condição primeira da constituição do ser social humano, a produção objetiva e subjetiva da própria vida material.

A produção da vida, tanto da própria, no trabalho, quanto da alheia, na procriação, aparece desde já como uma relação dupla – de um lado, como relação natural, de outro como relação social –, social no sentido de que por ela se entende a cooperação de vários indivíduos, sejam quais forem as condições, o modo e a finalidade (2007. p. 34).

Sigamos os pressupostos históricos de Marx e Engels (2007) sobre a práxis,

Além do mais, é completamente indiferente o que a consciência sozinha empreenda, pois de toda essa imundície obtemos apenas um único resultado: que esses três momentos, a saber, a força de produção, o estado social e a consciência, podem e devem entrar em contradição entre si, porque com a divisão do trabalho está dada a possibilidade, e até a realidade, de que as atividades espiritual e material – de que a fruição e o trabalho, a produção e o consumo – caibam a indivíduos diferentes, e a

⁵ No contexto deste estudo, 'prático-sensível' refere-se à percepção imediata da realidade, que muitas vezes oculta as estruturas subjacentes profundas que a forma.

possibilidade de que esses momentos não entrem em contradição reside somente em que a divisão do trabalho seja novamente suprasumida [aufgehoben¹⁵] (2007, p. 36).

A práxis, nessa direção, ganha um território categorial para além da análise e discussão. Ela se refere como um reagente abstrato de apreensão das bases reais do ser social para enfrentar as aparências que atuam como prático-sensível, que ocultam suas dimensões essenciais e os fundamentos internos dos fenômenos e que se refletem na consciência.

Esse ocultamento pela aparência é característico do reflexo e da constituição objetiva de uma realidade exterior à consciência humana. A dificuldade se intensifica ao analisarmos os fenômenos sociais. Em *O Capital*, Marx (2008) já alertava que o recurso à abstração dos fenômenos humanos é essencial para apreender suas sutilezas. No prefácio da primeira edição, ele problematiza:

Por quê? Porque é mais fácil estudar o corpo desenvolvido do que a célula que o compõe. Além disso, na análise das formas econômicas não podemos nos servir de microscópio nem de reagentes químicos. A força da abstração [*Abstraktionskraft*] deve substituir-se a ambos. Para a sociedade burguesa, porém, a forma-mercadoria do produto do trabalho, ou a forma de valor da mercadoria, constitui a forma econômica celular. Para o leigo, a análise desse objeto parece se perder em vãs sutilezas. Trata-se, com efeito, de sutilezas, mas do mesmo tipo daquelas que interessam à anatomia micrológica (2008, p.113).

Da apreensão por abstração pela sutileza, para o real abstraído, como uma totalidade concreta, destaca-se que o superar da consciência independente requer ainda mais um alerta quando propomos mergulhar na sutileza da singularidade do professor de AEE para situar no campo de bases reais⁶ na qual ele encontra particularidade na divisão social do trabalho:

Com a divisão do trabalho, na qual todas essas contradições estão dadas e que, por sua vez, se baseia na divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em diversas famílias opostas umas às outras, estão dadas ao mesmo tempo a distribuição e, mais precisamente, a distribuição desigual, tanto quantitativa quanto qualitativamente, do trabalho e de seus produtos (2008, p. 36).

Nosso objeto está situado na especificidade da educação básica escolar, em que a busca da sutileza se focaliza no processo de formação teórica e prático de sua atividade, ou seja, de situar sua práxis. De um sujeito de propriedades gerais, mas que só se revelará situando, explicitando, descrevendo e analisando as singularidades desse processo: uma singularidade

⁶ Dessa medida, as práticas educativas representam múltiplas determinações já que elas constituem uma totalidade com a qual sua centralidade explicita processos, mediações, relações que são mobilizadas pela consciência social. Refere-se a um movimento objetivo e subjetivo em conexões e ligações com uma realidade que se estrutura. Ou seja, partindo de Kosik (2002), uma representação da realidade produzida pelo lugar prático-sensível da consciência em razão de uma dimensão do fazer humano e de sua natureza prática com a realidade.

que permitirá abstrair as particularidades em sua unidade para conectar e relacionar com o diverso do fenômeno educativo escolar, que se traduzem e figuram no professor da educação especial e no estudante do AEE.

Disso, partimos, inicialmente, nessa direção, para problematizar a formação de professores, correlacionando com a educação especial e situar a unidade elementar desse movimento.

Parafraseando Freire (1989), a formação de professores precede aquela vivenciada em espaços formais. É fundante considerar que os conhecimentos de mundo e as experiências vivenciadas pelo sujeito professor influenciam todo o seu fazer docente, como direciona Nóvoa (1992), ao afirmar que a atividade educativa consiste em uma relação que atua para além dos “muros” da escola. Ensinar é mais que a soma das partes que vai compondo o todo dos saberes de e da experiência que adquirimos ao longo de nossas vidas.

Um dos desafios da educação escolar é a formação contínua dos professores, que precisa levar em conta não apenas os aspectos técnicos e pedagógicos da profissão, mas, também, os aspectos pessoais e coletivos que envolvem as concepções e a prática docente. Desse contexto:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas da própria formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos da escola, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo a referência do desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (Nóvoa, 1992, p. 24).

Assim, as formações ocorrem de forma ampla sem preocupação com as necessidades específicas do sujeito histórico⁷, entre as particularidades que se produzem no campo individual do sujeito, como ser de ação e de consciência. Assim, as formações de professores, sobre esse lugar comum e sem uma vinculação com os lugares dos sujeitos se apresentam antagônicas,

⁷ Sobre o fazer humano em uma realidade objetiva, sublinha-se que o ato histórico pela atividade humana na produção da vida material o sujeito se institui, se faz história e se subjetiva. Essa compreensão torna-se mais apreensível quando Freire, em seu livro “Educação como prática de liberdade”, situa sinteticamente o sujeito histórico, seu fazer humano, do sujeito que se historiciza: “A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em ternos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas” (Freire, 1967, p. 43).

pois inviabiliza o projeto de emancipação do sujeito, que, inclusive, reflete uma sociedade organizada na reprodução da desigualdade e sob uma visão de um sujeito abstrato, sem conexão com seu real, vinculado a padrões comuns de uma ideia de modelo de professor.

Trata-se de um modelo de formação em íntima relação com a organização social do trabalho no modo de produção capitalista, de forma a naturalizar a expropriação do tempo de trabalho.

As formações de professores, a partir dessa afirmativa, apesar de parecer genérica, carrega o universalismo do modo de produção do capital, cuja relação social se viabiliza apenas pela forma mercadoria. Nesse sentido, há uma correspondência mediada entre o capital, o professor, como sujeito de historicidade, a educação escolar, e, desta, seu papel nessa manutenção, cujo prioritário de seu processo não leva em consideração os saberes de experiência dos professores Cunha (2010). Assim:

O trato com o saber no tempo presente sofre em ser brutalmente simplista. Tudo deve ser aprendido ao toque de um clique e feito para ser compartilhado em fração decimal de segundo. Vivemos em um tempo que, ao encurtar as distâncias e comprimir espaço e tempo, estreitou a amplitude dos saberes (Piccolo, 2022, p. 25).

Com base nas afirmações de Piccolo (2022), a velocidade com que as informações são disseminadas e consumidas levam a uma simplificação excessiva do conhecimento, as quais o processo formativo teórico e prático assume o caráter de formação aligeirada, superficial e sem conexão pelo sujeito. Dessa forma, com base em Marx (2008), temos uma formação sustentada em um lógico estrutural da viabilidade do capital, de uma contradição central, entre a produção coletiva e a apropriação privada.

Esse fenômeno de aligeiramento e simplificação são reflexos do atual estágio societário denominado de capital flexível⁸ e que está em íntima relação com o neoliberalismo⁹. Deparamo-nos com o que Libâneo (2016), já denominou de o “desfiguramento” das escolas públicas e dos

⁸ O capital flexível, na perspectiva de Antunes, refere a um “[...] padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo frequentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas etc. Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das “células de produção”, dos “times de trabalho”, dos grupos “semiautônomos”, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o “envolvimento participativo” dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado. O “trabalho polivalente”, “multifuncional”, “qualificado”, combinado com uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive nas empresas terceirizadas, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho. (Antunes, 2009, p. 54)

⁹ No capítulo seis, aprofundaremos nossa compreensão dos conceitos e discussões relacionadas ao neoliberalismo, visando um aprofundamento dessa complexa relação que existe dentro do contexto de suas propriedades.

professores. Ainda associando essa organização e estrutura produtiva, emerge uma concepção de gestão, peculiar força de trabalho, “do trabalho em equipe, das “células de produção”, dos “times de trabalho”, dos grupos “semiautônomos” (Antunes, 2009, 54).

O processo produtivo do capital flexível, que medeia o trabalho dos professores, resulta em uma constante batalha pela busca de certificações. Essa busca está diretamente ligada à competição e à lógica meritocrática, em que os docentes precisam acumular pontos em suas carreiras. Esse fenômeno reflete a desfiguração da escola, caracterizada por uma formação continuada composta de pacotes segmentados e rápidos. Esses pacotes, promovidos pelo mercado como produtos de consumo, condicionam o professor a uma posição de "semiautônomo". Essa condição atende às exigências idealizadas e universalistas do sistema educacional neoliberal, onde a formação se torna mais uma mercadoria do que um verdadeiro desenvolvimento profissional. Assim, a certificação valida as competências do professor e também se torna uma necessidade imposta pela competição no ambiente educacional.

Entre tantas outras situações desafiadoras, os programas de formação acelerada são comparáveis a um *fast food* educacional¹⁰. Os *fast food*'s atuam e permeiam o processo formativo dos professores e atuam na modulação dos saberes docentes, alienando as percepções humanas e, conseqüentemente, influenciam diretamente a prática pedagógica e sua confluência com a reprodução das formas de espoliação e exploração do capital sobre o trabalho (Apple, 2001).

Sob esse viés, buscando dar visibilidade à singularidade do AEE nesse movimento do atual estágio do capital flexível, situamos, a partir do que a participante Beatriz menciona, o lugar concreto do nosso objeto:

¹⁰ Para situar o termo *fast food*, Oliveira e Freitas caracterizam como sendo um “O termo fast da língua inglesa corresponde atualmente a uma temporalidade significativa de um estilo de vida moderno e urbano (Elias, 1998). Ao reunir fast e food nasce uma regulação do tempo da conduta do comer em que a sensibilidade humana pode formular (2008, p.240). Apesar de referir de estilo alimentar orientador de “modos e gostos”, de acordo com Oliveira e Freitas (2008, p. 241) esse termo nos parece válido. Se compararmos, em termos mais gerais, a mercantilização da educação e o seu regimento sob uma base empresarial, a educação é objeto de novos nichos mercantil. Essa apropriação mercadológica dos sistemas de ensino e das instituições escolares, a regulação da atividade docente está intrincada com as competências definidas pela modelação das exigências econômicas mundiais, como referiu Libâneo (2016). É inegável que as escolas, na relação pública e iniciativa privada, são nichos de mercado, nas quais o funcionamento, planejamento, avaliação, tipos de competências resultam na compra e venda de pacotes formativos, controlados e gestados para o consumo interno, e que acabam por definir prioridades pedagógicas para as ações docentes em seus processos de atividades docente, que, sub-repticiamente, regulam não somente a prática docente, mas o resultado de sua atividade. O *fast food*, aqui, é empregado com essa definição como representação dos resultados das políticas educacionais que fortalecem a educação como objeto de mercado sob a gerência do tempo do fazer e da experiência docente. O *fast food* traduz, em última instância, nesta Dissertação, esse processo de pacotes de formação continuada, como efeito das políticas neoliberalismo. Ou seja, de uma nova temporalidade de saberes e experiências empacotadoras dos sujeitos escolares, ditadas pelas relações do capital flexível.

*Eu sempre gostei de aprender, porque aqui, eu sou professora da Educação Especial, mas se eu precisar pintar, eu pinto, se eu precisar lixar, eu lixo, se eu precisar, eu costuro, todas as coisas. A gente foi para o desfile, os aventais foi eu que fiz. Então, assim, eu aprendi a fazer um monte de coisa. Eu sempre falo para os meus filhos, eu nunca vou morrer de fome, porque, tipo assim, na roça, a gente fazia um pouco de tudo. [...] são trinta horas, mas eu consigo fechar os horários deles nessas vinte horas, lógico que diminui um pouco, porque pra você atender o que exige a lei, eu tenho que ter menos alunos. Mas aí não vem professor, a gente teve salas que agora que entrou o professor, tá no fim do ano já. Então assim, a gente também vai **adaptando, porque outra coisa, tem pais que moram longe, só tem uma bicicleta pra trazer menino, a gente tem um período seco, calor, vai obrigar menino ir embora às onze horas, voltar uma hora da tarde. Até porque os que vêm de manhã vão dormir, os que vêm à tarde, eles geralmente acordam mais tarde de manhã, então assim, a gente adapta, faz a nossa parte, faz o nosso trabalho, mas é um trabalho que eu gosto muito** (Entrevista com Beatriz, 2023, grifos nossos).*

Nossa participante da pesquisa, Beatriz, situa sua prática docente aos processos de uma organização de vida em que as dificuldades não se imprimem como impeditivos do seus fazeres no espaço escolar. Ancora sua posição no “gostar de aprender”, associado a ser professora da Educação especial. A professora Beatriz tem mais de dez anos de experiência docente e expõe em sua narrativa as necessidades dos docentes em produzir as condições para o processo de ensino e aprendizagem de seus estudantes: “*se eu precisar pintar, eu pinto, se eu precisar lixar, eu lixo, se eu precisar, eu costuro, todas as coisas. A gente foi para o desfile, os aventais foi eu que fiz*”. Sua posição, a de uma pessoa disposta a aprender, é a mesma disposta a fazer. Na sequência Beatriz, se refere a organização da jornada de trabalho com seus estudantes na escola.

Dessa narrativa, a chave de leitura de sua prática, se situa no que segue: “*são trinta horas, mas eu consigo fechar os horários deles nessas vinte horas*”, “*porque pra você atender o que exige a lei*”, “Então assim, a gente também vai adaptando”. Percebe-se um movimento significativo no exemplo narrativo de Beatriz: o ato de fazer pelo gosto de aprender e recriar no espaço da educação infantil, em contraste com as exigências legais, que demandam adaptação às normatividades e regramentos. O que isso pode, de início, nos revelar?

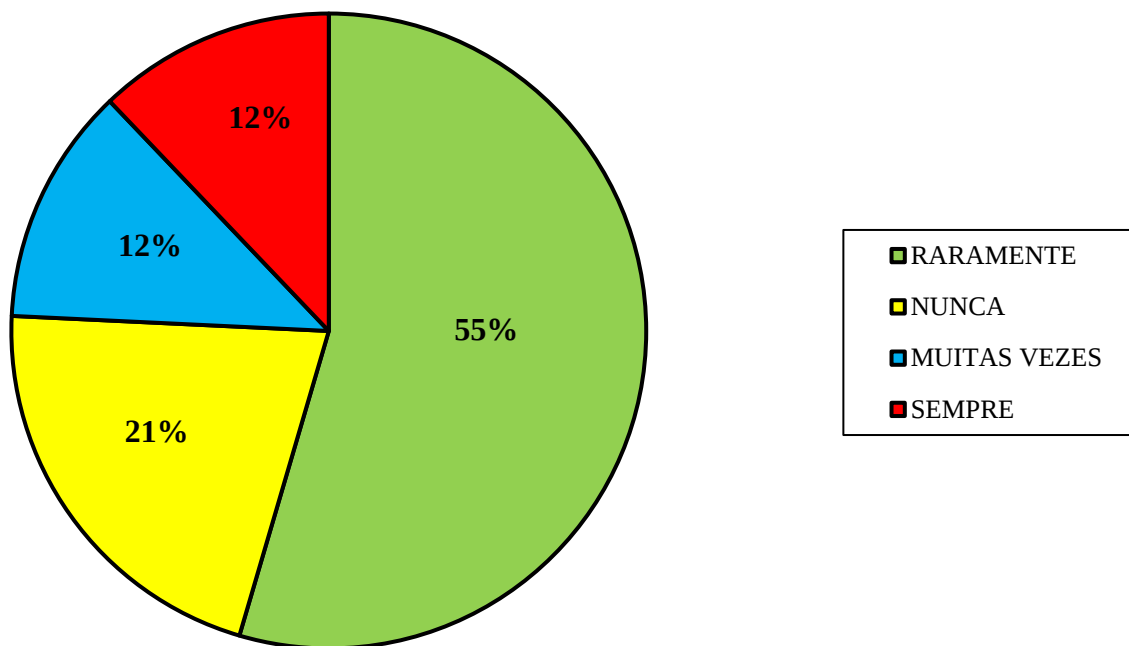
Há um sujeito professor em uma especificidade, de um lado, de uma constante criação e recriação, uma propriedade inerente de uma atividade humana, e, de outro, uma propriedade de exigência que se produz na medida da reprodução das relações e cumprimento do desempenho do papel do professor na divisão social do trabalho e da própria divisão interna do trabalho da escola. Mas situemos mais de perto essa análise do lugar de exigência de uma escola sob o capital flexível.

Do questionário aplicado com 38 docentes¹¹ de AEE da Rede Municipal de Educação de

¹¹ De acordo com a coordenadoria da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Sinop, em 2023, a Rede tinha 46 professores atuando no AEE. O questionário foi enviado para o total de professores. Destes, 38

Sinop em 2023, situando as principais formações continuadas realizadas para ingresso/atuação na educação especial, temos a seguinte disposição na Figura 1.

Figura 1. Cursos de formação realizados por professores para ingresso na educação Especial da Rede Municipal de Educação Sinop, MT, considerando a graduação realizada.



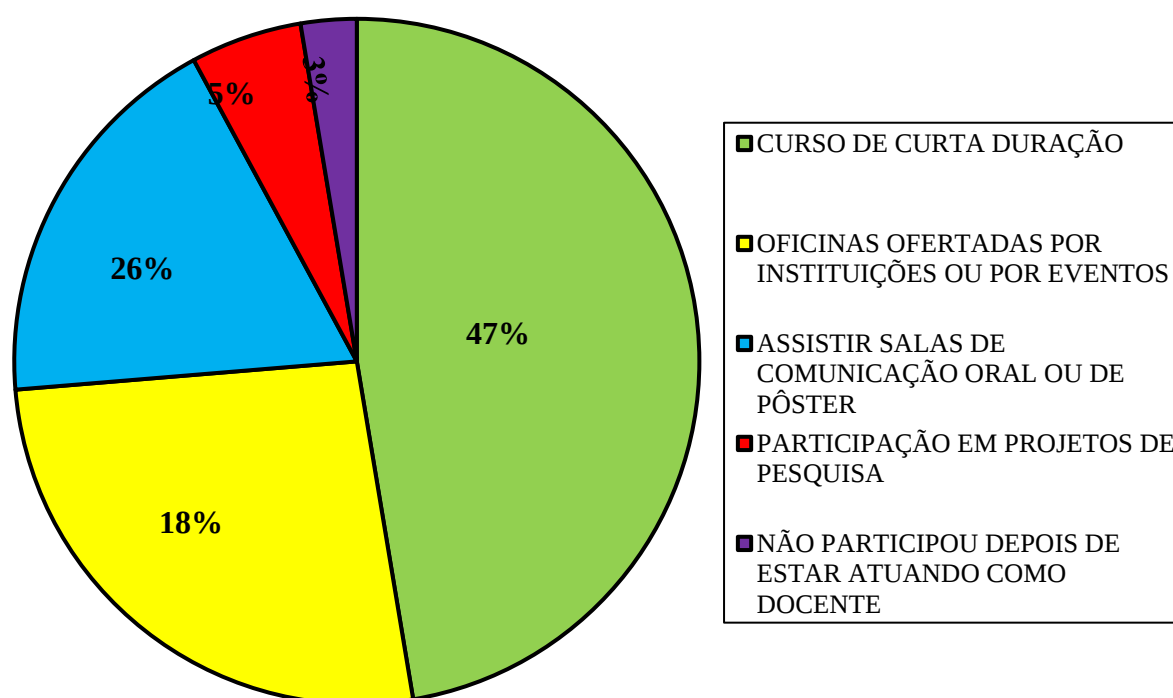
Fonte: Pesquisa. SANTOS, Estevão Barbosa dos. “Os saberes de experiências na educação inclusiva escolar: a práxis do educador em cena pela história de vida no atendimento educacional especializado”, 2024.

De acordo com os dados apresentados na Figura 1, 24% dos participantes afirmam que participaram sempre ou muitas vezes de estudos relativo a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e apenas 12% responderam que sempre participaram. Os demais participantes, correspondente a 67% dos entrevistados, raramente ou nunca tiveram acesso a formação a temática da Educação Especial durante a Graduação.

Agora, quando orientamos para destacar quais formações foram realizadas pelos participantes que responderam ao questionário, considerando a condição de docente em exercício, a figura 2 nos oferece um panorama das formações continuadas, com as seguintes informações.

Figura 2. Cursos de Formação continuada para continuar trabalhando como professores no desempenho do cargo na Educação Especial da Rede Municipal de Educação de Sinop, MT.

retornaram. Tivemos uma adesão de aproximadamente 82%, em termos aproximados, de participação com esse instrumento de coleta de dados.



Fonte: Pesquisa. SANTOS, Estevão Barbosa. “Os saberes de experiências na educação inclusiva escolar: a práxis do educador em cena pela história de vida no atendimento educacional especializado”, 2024.

Da figura 2, os cursos de curta duração foram recorrentes entre os professores, sendo marcado por 47% dos professores. Sequencialmente 18% participaram de oficinas ou eventos.

Se considerarmos os professores que participaram de cursos de curta duração e eventos como ouvintes em comunicações orais, pôsteres e oficinas em seminários e conferências organizados por Instituições de Ensino Superior, temos um total de 35 docentes, ou seja, 91%. Esses professores dependeram, principalmente dessas iniciativas, para acessar conteúdos relevantes à formação continuada e à prática da educação inclusiva, evidenciando a necessidade de uma oferta mais estruturada e constante nessa área.

Para aprofundar a análise, a exceção de um único docente que não participou de formações aceleradas destaca a tendência predominante de adesão a cursos rápidos e superficiais entre os demais educadores. Essa prática reflete a lógica do capital na educação, onde a formação docente se torna um produto de consumo imediato, sem o aprofundamento necessário. Essa superficialidade compromete a capacidade crítica e a práxis dos professores, perpetuando a alienação e a reprodução das estruturas existentes no contexto da educação inclusiva no AEE.

A figura 2, é expressiva quanto à formação continuada porque considera a Educação Especial. Na figura 1, observa-se uma formação inicial centrada em atividades extracurriculares concomitante à acadêmica, em licenciaturas realizadas. Há uma posição comum entre as

figuras: a formação ligada a Educação Especial é fortuita, ocorre ao “acaso”. Seria essa uma realidade recorrente quando se trata da Educação Especial quando o ideário Inclusão parece um bastião fundamental para novas relações de uma sociedade que exige da escola novos parâmetros e novas competências?

Sigamos as pistas empíricas do acaso das formações dos professores (inicial e continuada). Sobre isso, é necessário tecer uma reflexão organizadora para situar nossa análise. Elegemos o Decreto nº 305/2022, que institui os critérios para pleitear o trabalho em sala de AEE:

Art. 3º São critérios para a inscrição de atribuição de aula na Sala de AEE: I - Ter feito a opção na ficha de contagem de pontos para sala de AEE; II - Ter Especialização em Educação Especial; III - Ter formação continuada do Atendimento Educacional Especializado - AEE e/ou áreas afins da Educação Inclusiva (Sinop, 2022).

O Artigo 3º destaca os critérios específicos para educadores atuarem em salas da Educação Especial e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nota-se, pelo Decreto, que uma das exigências é o de ter formação continuada. No entanto, perguntamos: que formação? Estamos diante de um Decreto de 2022, que apresenta três eixos: a) opção; b) especialização; c) formação continuada ou áreas afins da Educação Inclusiva. Outras questões emergem desses eixos: os professores do AEE atendem a esses eixos de forma combinada e articulada? Será um fenômeno exclusivo dessa realidade sinopense? De que sujeito de AEE estamos nos referindo se tomarmos os critérios do Decreto n. 305/2022?

Contudo, voltemos a Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Deste Documento nos valem de dois artigos: o Artigo 10 em seu Inciso VII, que refere ao dever de institucionalizar a oferta do AEE e Artigo 12 que trata da exigência para atuar no AEE:

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: [...] VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. [...] Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial (Brasil, 2009, p. 2-3).

Entre o Decreto 305/2022 e a Resolução n.04 temos um intervalo de treze anos. Se retornarmos as figuras 1 e 2, o que está representado inevitavelmente: formações que ocorreram ao acaso na formação inicial e que se repetem durante a atividade de professores que atuam no

AEE? De que formação estamos de fato referindo, quando tomamos a Resolução n. 04?

Por quê incidências a Resolução n. 04 promoveram na organização curricular da formação inicial para futuros professores da Educação Especial? Ainda, partindo da Resolução n. 04, quais redes de apoio foram estruturadas, financiadas? De que recursos, serviços e equipamentos estão se referindo? Qual foi de fato o processo de construção de experiências teóricas, metodológicas e pedagógicas para os futuros profissionais da educação do AEE e quais são as ofertadas para os que estão (ou estavam) atuando?

Os dados apresentados nas figuras 1 e 2 mostram as porcentagens de professores que participaram de formações continuadas e cursos relacionados à Educação Especial. Esses números não traduzem as exigências estabelecidas pelo Decreto 305, de 2022, evidenciando uma desconexão entre a teoria normativa e a prática real dos docentes no AEE. Como explicar o professor que se apresenta como não tendo realizado nenhum curso ou formação ligada a temática da Educação Especial?

O que observamos são combinações e articulações que se impõem aos professores, cujas relações são fortuitas e se organizam sobre uma base mínima de formação. Contudo, as exigências de suas atividades para atender às competências assume o papel delineador de suas atividades.

Nossa análise e interpretação dos dados, inicialmente, põe em relevo o fato de que as funções pedagógicas dos professores do AEE refletem as exigências de um espaço escolar capturado pelas políticas neoliberais e que vem paulatinamente, aligeirando o processo de formação inicial e/ou continuada do professor, como esvaziando o campo de suas decisões e domínio do objeto de sua atividade, que se situam em seus saberes de experiências e conhecimentos acumulados (teórico e metodológicos) para “regulação do tempo da conduta” Libâneo (2016), pelos pacotes do mercado do força dominante do neoliberalismo, de imprimir um sujeito em confluência com as demandas empresariais para o ocultamento da base real das desigualdade sociais e econômicas do mercado globalizado, como refere Libâneo (2016):

Estudos recentes indicam, por exemplo, que uma das orientações mais presentes nos documentos do Banco Mundial é a institucionalização de políticas de alívio da pobreza expressas numa concepção de escola como lugar de acolhimento e proteção social, em que um de seus ingredientes é a implementação de um currículo instrumental ou de resultados. Tais políticas trazem junto o desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo (2016. p. 40).

Como política de contenção da pobreza, a escola é apresentada como responsável para atuar enquanto inclusiva, sob um ideário inclusão. Nesse processo, de acordo com Libâneo

(2016), a escola acaba por se desfigurar: um desfiguramento traduzido em inúmeras políticas educacionais no qual:

A definição de objetivos e funções da escola incide diretamente no projeto pedagógico, no currículo, nas formas de organização e gestão, na formação continuada de professores, nos modos de assistência pedagógica aos professores, na dinâmica da sala de aula, nas formas de avaliação do sistema, na avaliação escolar, etc. São objetivos, também, que orientam a definição das políticas e diretrizes da educação nacional (Libâneo, 2016. p. 41).

Desse modo, a escola e os professores são levados pelas incertezas de modulação universalista dirigidas pelos organismos multilaterais internacionais:

Com a intensificação da globalização econômica [o Banco Mundial], passou a fazer empréstimos a países em desenvolvimento para implementar sua infraestrutura e impor políticas de controle nas políticas econômicas e sociais desses países. No campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei etc. (Libâneo, 2016, p. 43).

Essa modelação dos sistemas e das instituições educacionais que vem sendo implementadas desde a década de 1990, fundamentam-se sob o crivo da racionalidade econômica mundializada. A modelação se orienta por dois movimentos: a) o mercado como regridor das políticas educacionais baseadas nas competências educacionais, organizando uma formação escolar de cunho produtivo; e, b) o processo de ensino e aprendizagem reduzido aos parâmetros empresariais. Há uma relação intrincada dessa orientação e parametrização entre o mercado e a empresa, fazendo com que as políticas educacionais se modelem sob essa medida. Ela faz parte das políticas neoliberais (Gramsci, 2002).

No contexto do neoliberalismo, que preconiza a redução da intervenção estatal e uma maior autonomia para o mercado, a educação reduz sua função ao atendimento mercadológico e organização sob o prisma empresarial. Por consequência, os professores encontram-se em relações de trabalho de muitas incertezas, sujeitos às flutuações das políticas educacionais que podem ser revistas, ou substituídas. Ou seja, a prática docente e a organização de sua atividade tornam-se variáveis dependentes das demandas de mercado e do poder econômico empresarial.

Essas diretrizes e a organização do trabalho docente, assim como as relações pedagógicas, estão intrinsecamente comprometidas pela dominância neoliberal. Esse comprometimento afeta negativamente a qualidade do ensino e enfraquece uma prática docente que deveria ser sustentada por um processo permanente de formação, tanto para os professores quanto para os

estudantes.

Esta organização do trabalho docente e sua base formativa imprimem ao sujeito professor a condição de um professor de adequações para atender a uma prática de *fast food* educacional, sob legislações e documentos oficiais que atuam como remendos, debilitadoras, não somente do processo de formação inicial e continuada, mas dos saberes organizadores da vida profissional dos professores. Não podemos deixar de considerar que essas relações se tornam mais agudas na Educação Especial¹². Neste sentido:

Com uma formação debilitada no que tange à educação especial, com cursos que na maioria das vezes não correspondem à realidade das escolas e sem troca efetiva com os professores especialistas em educação especial (quando fazem parte do corpo de profissionais da escola (Vilaronga; Mendes, 2014, p. 141).

Percebe-se que a formação, tanto a inicial quanto a continuada, com ênfase na inclusão, tem se mostrado ineficiente para dar conta ou respostas, minimamente satisfatórias, para os sujeitos da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Sobre essa afirmação: de que inclusão está sendo promovida por novo estágio societário?

Em Freire (1996), o conceito de formação de professores está relacionado à ideia de que os professores estão em um processo constante de ensinar e aprender, de ação-reflexão-ação. Ele problematiza a urgência da mobilização de historicidades pelas necessidades das transformações humanas e da realidade social. Desse modo, ele parte da concepção historicidade organizada sob o lugar da autonomia. E, ainda, a premissa Freiriana parte da concepção da dimensão do ser humano e das urgências de humanidades reais. Nessa direção, a formação em Freire refere-se ao processo permanente como oposição às formações de cunho reprodutivista e sob o objetivo de treinamento ou uma reparação da formação inicial. Esse processo permanente situa-se na defesa do professor como sujeito da curiosidade, com disposição e condições materiais para a vocação de humanidade.

Dessa posição, não podemos ignorar a formação em serviço, com uma perspectiva de atender estas demandas em serviços. A formação docente enfrenta desafios inegáveis no cenário educativo atual. Os processos formativos, que, à luz de Freire (1967), deveriam nos posicionar em nossa historicidade e impulsionar transformações voltadas para o bem humano e suas relações dialógicas, nos interpelam sobre o contexto da formação humana. É fundamental que esses processos abordem as mediações com a realidade e promovam uma atuação consciente,

¹² Neste momento, referimo-nos a uma condição mais geral. No entanto, aprofundaremos a análise para apreender as particularidades da modalidade de Educação Especial na singularidade da atividade das docentes do AEE, representadas pelas nossas participantes de pesquisa.

integrando conceitos, vivências, procedimentos e atitudes:

Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade. E há também uma nota presente de criticidade. A captação que faz dos dados objetivos de sua realidade, como dos laços que prendem um dado a outro, ou um fato a outro, é naturalmente crítica, por isso, reflexiva e não reflexa, como seria na esfera dos contatos (1967, p. 40).

Podemos inferir, mesmo que parcialmente, a existência de uma polissemia no conceito de formação de professores, revelando conceitos de pura figuração abstrata em uma perspectiva do “dever” e da “responsabilização”, por tentativas de refletir fórmulas e aplicações técnicas, desvinculadas das relações processuais do espaço escolar, como forma de orientar a prática docente.

Em contraste, há aqueles que se evidenciam pela práxis em seu processo efetivo e contraditório: dos antagonismos de classes sociais, como Marx (2008), situa as efetivas relações entre os dominadores, detentores dos meios de produção e controle do produto de trabalho, e a classe trabalhadora, que tem sua vida expropriada pelo valor mercadoria e relações privadas de produção, os assalariados. Frigotto (2009), em seu artigo “A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe”, oferece uma análise consistente sobre a batalha das “ideias e conceitos”. Ele sublinha que a polissemia atua para ocultar o fundamento das relações econômicas, pois está em jogo a natureza da reprodução do poder e da dominação de classe na sociedade do capital:

Diz-se que um termo é polissêmico quando é utilizado com várias significações. Por exemplo, ao examinar as relações sociais de produção na especificidade da sociedade capitalista, Marx mostra que produtivo é o trabalho que produz mais-valia. Este, todavia, não é o sentido dado pelo pensamento liberal nem pelo senso comum. No pensamento econômico liberal, é uma relação entre os insumos aplicados e o resultado da produção. No sentido dicionarizado, usualmente trabalho produtivo é aquele que rende mais, que produz mais ou é mais eficaz. [...] No primeiro, busco sinalizar que a polissemia da categoria trabalho resulta de uma construção social e, em nossa sociedade, com o sentido de dominação de classe (2009, 168-170).

O trabalho sobre o qual se produz um necessário modo de expropriação tem na polissemia um resultado das contradições, que se lança no tecido social entre a força da classe social dominante, a detentora dos meios de produção, e a força da classe trabalhadora, como efetiva produtora de riqueza, mas expropriada do produto de trabalho e do controle dos meios de produção, como já explicou Marx (2008). Frigotto, ainda, destaca que:

Essa compreensão conduz-me ao pressuposto de que os sentidos e significados do trabalho resultam e constituem-se como parte das relações sociais em diferentes épocas históricas e um ponto central da batalha das ideias na luta contra hegemônica à ideologia e à cultura burguesas. Esse pressuposto, como consequência, leva-me ao mesmo tempo a compreender e tratar as relações de produção e de reprodução sociais, a linguagem, o pensamento e a cultura de forma histórico dialética e, para não cairmos numa discussão abstrata, atemporal ou – nos termos de Marx – escolástica, que o sentido do trabalho, expresso pela linguagem e pelo pensamento, só pode ser efetivamente real no campo contraditório da práxis e num determinado tempo e contextos históricos (2009, p. 169).

Da práxis, deparamo-nos com uma realidade que precisa ser apreendida em seu movimento real. E a superação da polissemia que a formação de professores encerra e oculta, encobre as mediações que produzem e se estabelecem entre o lugar abstrato e a atemporal, de uma lado, que atua no intenso desfiguramento da escola – em razão do processo acumulação flexível, dado aos compromissos com a agenda neoliberal – e, de outro lado, um sujeito professor sob o termos históricos de trabalhador assalariado, expropriado e condicionado às contradições: de uma luta de classes que subtrai sua posição na ordem coletiva de sua existência e de seus saberes de luta de classes (2009).

Nesta linha, os saberes de experiência destacam-se nas práxis, comparado a própria (de)formação, visto que, em muitos casos, os professores, sob a esteira da ideologia da competência e de uma consciência despregada de historicidade, exibem seus títulos *fast food* de empacotamentos de suas práticas pedagógicas. Certificados de cardápios que nada mais imprimem que a negação dos saberes de experiências do sujeito individual e coletivo dos professores: receitas prontas para serem aplicadas independentemente do contexto, da realidade, do pensamento crítico, sem imersão nas práticas, ou seja, no campo da produção da existência que se situa na escola e fora dela, contudo em plena conexão. Não se dá ao acaso que os sujeitos professor, como trabalhador assalariado, se vê cansado de tantos discursos retóricos, mas que não superam o discurso ideológico: “na prática a teoria é outra” (Tardif, 2014).

Nesta perspectiva, a educação formal tende a refletir os valores e interesses dominantes, imprimindo a cada sujeito, individualmente, na figura de “um indivíduo” para que adote as metas de reprodução do sistema capitalista como suas próprias. Ancorado nos teóricos tomados como referência para nossas reflexões, o sistema educacional situa-se e reflete as contradições de uma sociedade de luta de classes. E, no movimento dos novos ideários promovidos de forma hegemônica, o papel de ser inclusivo (Freire, 1996)). A inclusão escolar deve ser repensada em todos os aspectos para garantir acesso e participação crítica dos estudantes. Conforme Libâneo:

A escola precisa ser repensada em todos os sentidos, porque ela continua sendo insubstituível e quem, não usufrui dela não tem acesso às condições intelectuais e

políticas de avaliação crítica da informação de produção de conhecimento, de participação nos processos decisórios da sociedade (2007, p. 45).

A questão central é como o professor pode ser um agente de transformação em um sistema educacional que o submete ao controle para reproduzir os valores e práticas da classe dominante. Essa dinâmica, enraizada nas relações de poder, requer uma análise crítica das condições materiais que perpetuam essa hegemonia. Frigotto (2016), nos oferece uma análise histórica que, embora recalcitrante, se mostra essencial para essa compreensão:

O que nos parece intrigante e paradoxal é que chegamos ao final do século – cujo balanço nos traz as mais candentes e brutais contradições e violências do capital em escala global (Hobsbawm, 1995 e 2000; Jameson, 1996; Mészáros, 1996) – mostrando que as análises de Marx e Engels sobre a natureza violenta e excludente do capital não tiveram evidências tão candentes como no final do século XX, e o que sobressai é um domínio quase absoluto do pensamento e teorias conservadoras que tentam nos convencer de que o capitalismo é eterno. Trata-se de teorias e de um corpo ideológico que opera num duplo sentido: mascarando a especificidade e a profundidade da crise do capital e sua violência na destruição de direitos, a mutilação da vida da grande maioria dos 6 bilhões de seres humanos que habitam o planeta (Forrester, 1997) e a própria ameaça das bases da vida; e afirmando os horizontes ético-políticos utilitaristas que sustentam o ideário do mercado autorregulado como parâmetro das relações sociais e impõem a ditadura da razão única – a razão do capital. O ideário que se afirma de todas as formas, mormente mediante as poderosas redes de informação, é o de que estamos iniciando um novo tempo, para o qual devemos nos ajustar de modo irreversível – o tempo da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva e de reengenharia – e do qual estamos defasados e devemos nos ajustar. Este ajustamento pressupõe conter e restringir a esfera pública e efetivar-se de acordo com as leis da competitividade do mercado mundial (2016, 51-52).

A pista para situar e qualificar os papéis sociais, políticos e econômicos da classe trabalhadora no enfrentamento à reestruturação do capital e à violência tácita e explícita da classe dominante encontra-se na esfera pública. É nesse espaço social e político que a classe trabalhadora deve resistir e afirmar suas posições, relações e perspectivas históricas. Esse domínio público deve ser usado para enfrentar as tentativas de ajustar a sociedade aos ditames econômicos e ideológicos do capital, proporcionando uma base para a construção de uma resistência organizada e consciente.

Sob essa compreensão, a escola pública se torna um referencial político e social de luta, promovendo sujeitos como forças constituintes da história. Esse papel talvez explique os constantes ataques e o desmonte das instituições de ensino, bem como a tentativa de mercantilizar a educação. No interior dessas escolas, em sua pluralidade histórica e diversidade de saberes, forma-se uma coletividade de relações comuns da classe trabalhadora, com vivências e enfrentamentos similares, além do debate de perspectivas distintas e urgentes.

Se, por um lado, o ideário de inclusão tenta deslocar a escola para a contenção da pobreza,

por outro, especialmente na Educação Especial, emerge uma realidade marcada por profunda violência e negação do sujeito de existência. Pessoas que vivem sob os efeitos mais agudos de exclusão são marginalizadas por não atenderem à ordem produtiva e por não possuírem as competências exigidas pela eficiência da reprodução social dominante, sendo assim estigmatizadas como pessoas com (d)eficiência (Frigotto, 2012).

Para que possamos romper com a lógica do capitalismo, ir além das aparências rumo a educação emancipadora, há a urgência histórica de fraturar a lógica preestabelecida, de situar a história e experiências no campo do cotidiano da escola: um espaço público para estabelecer conexões e trocas de saberes, como possibilidades para criar alternativas. Um dos desafios da educação inclusiva é romper com a ideia de um pensamento limitante de obrigação de incluir:

O discurso de obrigatoriedade da matrícula e o enfraquecimento da prática pedagógica desse professor que não encontra espaços efetivos de troca e de formação faz com que a política real da inclusão se torne cada vez mais distante e mais utópica nas escolas públicas do país (Vilaronga; Mendes, 2014, p. 141).

Com base nas afirmações das autoras, é o refletir e agir conscientemente sobre a história dos sujeitos superando os protocolos das competências, pela ação, crítica, criatividade sob o recorte da luta de classes. Neste sentido, a formação docente da Educação Especial numa perspectiva da educação inclusiva, pode ser uma mola propulsora para elegermos práticas educativas de base integral do sujeito (Freire, 1996). No entanto, temos que considerar a seguinte problematização: a Educação Especial a partir do AEE, apenas por ela, pode nos gerar condições e força histórica para reposicionar o sujeito no espaço societário das relações humanas, cujas práticas sociais são de ordem estruturantes de exclusão?

E, é neste contexto e terreno contraditório da escola, da formação de professores, dos sujeitos da Educação Especial, que a educação inclusiva surge, pela posição de classe, como potência emancipatória e transformadora, compreendida como processos de formação de sujeitos engajados na sociedade que buscam soluções viáveis para as exclusões (Frigotto 2016).

Pensando nos fazeres instituídos da realidade apreendida e nas relações de complementariedade, esse movimento permitirá tensionar, problematizar, situar historicamente os sujeitos e seus processo para o produzir, como refere Frigotto (2016) a uma “candente” consciência coletiva comprometida com a transformação e mediações e as condições nas quais a vida se produz, ou seja, de transcender o mundo fenomênico percebível e/ou de visões mistificadoras:

O desafio da consciência ou do pensamento é o de transcender o mundo fenomênico imediatamente perceptível, ou as visões mistificadoras da ideologia burguesa, e

apreender as mediações e/ou as determinações que estão trazendo mudanças na forma social que hoje assume o capital (2016, p. 56).

Esse é um entendimento, em consonância com o papel da educação inclusiva no reconhecimento de novos saberes, do tensionamento entre o imediato perceptível e as medições que atuam tanto na produção quanto na reprodução. E sobre essas mediações e apreensão das determinações, o papel do saber de experiência como uma das posições organizadoras para o apreender permanente, na qual deve impor o sujeito educando e educador para superar os limites os significados que a palavra professor, aluno, pessoa com deficiência que seus sentidos contêm e restringem. Como bem destaca Freire sobre o lugar ético-humano no processo do instituir-se humano pela educação: “se impõe a mim, escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele” (Freire, 1996, p. 135).

Para isso, é fundamental resgatar a relação entre teoria e prática com mediação na sociedade, na natureza e na subjetividade, para tanto:

É necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (Gatti, 2010, p. 1375).

Percebe-se que, na perspectiva do modelo neoliberal, impõe-se ao professor um dever de estar em constante formação – e ainda para melhor situar – podemos afirmar que esta formação se dá não das condições reais que os professores sem encontram, mas em uma perspectiva *fast food* (de)formação, em um movimento de esvaziamento para dissimular este sujeito ao que se refere ao seu lugar de classe social, tendo na inclusão uma nova política realmente ético-humana. O lugar do professor é de um dever regrado pelas práticas de reproduzir a escola em íntima relação com a modelação das políticas educacionais do neoliberalismo. Já o educador é chave de um significado de ruptura e de ocupação da escola pública por sua posição pública: resistência e oposição ao mercado e a mercantilização da educação (Cunha, 2002)

Na especificidade da polissemia da formação de professores, é necessário que tenhamos uma nova indicação e valorização da realidade apreendida e atenção ao processo de formação para inclusão. O pensar sobre o lugar do professor como sujeito histórico significa mobilizar ações e formações teóricos e práticas pela práxis: uma possibilidade real para novas reflexões

e novas ações aos quefazeres dos professores, na posição de educador. A base dessa compreensão se ancora em constituir novos referentes sobre uma realidade historicizada e para problematizar quem é o professor na ordem do ideário neoliberal (Frigotto 2016).

O envolvimento orgânico com/na e da escola pública consiste na mediação pela atividade como práxis, e de uma articulação pela práxis como educador. Dessa concepção, construir democraticamente¹³ práticas de educação inclusiva que se sustente a formação permanente do professor para imprimir os lugares do educador. Para isso, é necessário que se incorpore o caráter crítico das relações, respeitando as diferenças e experiências diversas em um processo contínuo de ação, reflexão e ação, em busca de avanços e construções coletivas:

A formação de professores especializados em Educação Especial sob o lugar do empacotamento de saberes se opõe diametralmente à formação permanente do educador pela organicidade com a escola pública e a inclusão: da negação pela práxis da formação dos empacotamentos *fast food*.

Portanto, é uma questão importante e atual, que merece ser discutida e profundada na área da educação. Neste sentido, torna-se fundamental trabalhar as relações de historicidade com os professores no movimento mediador do educador em formação permanente pela práxis, bem como, de priorizar novos consenso sobre o papel da escola pública e a inclusão, como novos referenciais sobre o lugar da sua história na sociedade.

Além disso, torna-se necessário, considerar as vivências sujeito, partindo de seu papel de professor para mobilizar sua inscrição historicizada como educador, que tem os espaços de vivências fora dos espaços formativos convencionais. Essas vivências se apresentam como uma realidade percebida e com potencias de revelar as contradições que se produzem na luta de classes em razão da particularidade do trabalho humano na sociedade do capital e das condições em que ele é realizado.

E, sobretudo, das relações de existência que são negadas pelo capitalismo. Assim, o professor pode se deparar com os desafios de interpretações e ressignificações das suas ações, práticas e formações. Isso implica em uma postura crítica, reflexiva e transformadora diante da realidade educacional. Assim, a formação de professores voltada para educação inclusiva pode ser ponto de partida e se revela como indispensável instrumento para promover e mediar o

¹³ Para Chauí (2014), a democracia é uma forma de organização política que se baseia na soberania popular, na igualdade de direitos e deveres, na participação e no pluralismo de ideias. A democracia não se reduz a um regime de governo ou a um sistema eleitoral, mas envolve também uma cultura política que valoriza a liberdade, a diversidade, a solidariedade e a justiça social. A democracia é, portanto, um projeto histórico que está sempre em construção e em disputa, e que depende da mobilização e da conscientização dos sujeitos políticos.

conhecimento: “Deve-se pensar [...] em espaço de diálogo entre os formadores (no caso, a universidade) e a escola” (Vilaronga; Mendes, 2014, p. 142).

Neste sentido, podemos inferir que, embora, existem muitas iniciativas que regulamentem esses direitos, tais como: leis, marcos regulatórios, diretrizes e declarações para educação inclusiva, ainda precisamos pensar em igualdade para termos uma sociedade inclusiva como uma disputa à sociedade de crivo neoliberal e de capital flexível:

Igualdade, um dos fundamentos da Educação Inclusiva, não é, de forma alguma, tornar igual. Incluir não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas. Portanto o “aluno-padrão” não existe: cada integrante deste cenário deve ser valorizado como é, e todo o processo de ensino-aprendizagem deve levar em conta estas diferenças (Santos; Paulino, 2008, p.12).

Pensando nas contradições que a educação inclusiva permite questionar como novos referenciais, é fundamental considerar o lugar dos sujeitos que atuam nesse campo. Além dos limites tradicionais da compreensão da educação inclusiva, devemos promover a centralidade do educador através de práticas reflexivas, validando a historicidade da pluralidade e da diversidade. E, também, colocar no centro do debate os *fast food* que capturam o professor para a mera reprodução. Para tanto, podemos pensar e agir para além do capital e das estruturas econômicas, sob uma base real de formação permanente, de sujeitos reais, de saberes de experiências ou partir do conhecimento prático dos professores e amalgamar com as teorias na práxis da realidade concreta (Marx, 1996).

Além disso, para alcançar uma educação inclusiva de real inscrição histórica, o educador é mais que um papel de historicizar a realidade concreta como superação dos limites e opressões que o capital impõe, trata-se de um sujeito transformador, sob o prisma da valorização humana como diversidade e produtor da realidade. Se assim for, a escola passará por uma nova organicidade histórica porque será tensionada para um papel fundamental de subversão da lógica capitalista e na promoção da educação emancipadora.

Ao mergulharmos nas contradições que a práxis revela e explicita neste contexto neoliberal e luta do capital contra o trabalho pela maximização da exploração histórica pela particularidade do capital flexível, não estaríamos aqui diante da precarização de uma escola sobre as improvisações do AEE, que acabam explicitando, as formações em *fast-food* que conjugam a formação teórico-prática dos professores?

Esses questionamentos nos levam a refletir sobre o impacto das políticas neoliberais na educação, particularmente no contexto do AEE. A precarização das escolas e a superficialidade

na formação dos professores são expressões da lógica do capital flexível, que valoriza a exploração e a eficiência.

4 DO PROFESSOR AO EDUCADOR DO AEE: ENTRE A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PELA PRÁXIS

Para subsidiar nossa discussão, partiremos de três hipóteses, tomando como referência a análise e a discussão da seção anterior. Neste capítulo, situamos como hipóteses chave as seguintes afirmações: a) as formações teóricas e práticas dos professores no AEE são instituídas por improvisações que são resultados das imposições e do controle da ideologia das competências; b) A competência é apresentada como uma ação pedagógica de eficiência, orientada para produzir os resultados de produtividade e qualidade exigidos pelas políticas neoliberais de gestão econômica. c) a ação de mercantilização da educação e o esvaziamento da escola pública e do sujeito professor refletem uma particularidade da luta de classes pelo prisma empresarial de plena conexão com a reestruturação produtiva e reorganização do trabalho pelo capital flexível.

Em síntese, as três hipóteses referem-se ao terreno histórico de análise da reestruturação econômica e política que se manifesta na escola pública e, por consequência, no coletivo dos professores. Esses educadores se encontram em relações de trabalho marcadas por incertezas, sendo reduzidos a sujeitos de flutuações e improvisações, devido à precarização tanto do trabalho docente quanto da escola pública.

A política de formação docente para educação inclusiva produz um conjunto de aparatos legais e institucionais atrelada às políticas neoliberais sob dois movimentos: intensificação das obrigações docentes pela ideologia das competências no mesmo movimento que esvazia o papel docente dos fazeres pedagógicos, formação teórico-metodológica *fast food*, dificultando as relações escolares de efetivas dimensões inclusivas dos estudantes do AEE (Chauí, 2022).

O sucateamento e o esvaziamento da escola pública, estão relacionados à visão homogeneizadora e excludente de uma sociedade que tem como contradição central o trabalho e o capital (Marx, 2008). A ideologia dominante que, como refere Frigotto, “cindem o gênero humano” (2009, p.189). Sob a ideologia como um campo das definições sociais para reprodução dos interesses da classe dominante, Eagleton (1997) aponta que:

Com efeito ainda, **cada nova classe que toma o lugar** da que dominava antes dela é **obrigada**, para alcançar os fins a que se propõe, a apresentar seus interesses como sendo o interesse comum de todos os membros da sociedade, isto é, para expressar isso mesmo em termos ideais: é obrigada a emprestar às suas idéias [sic] a forma de universalidade, e apresentá-las como sendo as únicas racionais, as únicas universalmente válidas. **A classe revolucionária surge**, desde, não como classe, mas como representante da sociedade, **porque já se defronta com uma classe** (1997, p.74, grifos nossos).

A ideia de universalidade, de uma sociedade sob um prisma de concepção universalista de homem e de mundo, de existência, de entendimentos e percepções estão sob a força da ideologia da classe dominante, que tenta apagar as reais condições e as causas das desigualdades existentes. Essa visão não reconhece as diferenças reais e concretas e faz de todas as necessidades e carências serem figuradas como resultados de variáveis sociais e econômicas, como financiamentos, má distribuição de recursos, endividamento, questões de planos de governos, políticas malsucedidas, oferta e demanda de mercado. A ideologia, nessa direção, opera no nível da consciência e congrega referentes que legitimam sua abstração e justifica as distintas posições que os indivíduos, grupos, coletividades e classes sociais estão engendradas pelo poder econômico da reprodução da desigualdade como fundamento e organização da sociedade capitalista.

A ideologia é, assim, uma consciência produzida sob um falso universalismo de interesses comuns, falseando a realidade concreta: de maneira mistificada, fantasmagórica, enviesada, as ideologias expressam situações e interesses radicados nas relações materiais, de caráter econômico, que os homens, agrupados em classes sociais, estabelecem entre si (Marx, 1996, p. 30).

Nesta perspectiva a ideologia visa distorcer a realidade social e ocultar os conflitos de classe. Sendo um instrumento de dominação e alienação dos grupos sociais subalternos, que são levados a aceitar as condições impostas pelo sistema capitalista como naturais e imutáveis. Sob esse enfoque, a escola, como uma instituição social, não está isenta de reproduzir as ideologias dominantes, que se manifestam nos currículos, nos métodos pedagógicos, nas relações entre professores e estudantes, entre outros aspectos (Chauí, 2022).

A escola, portanto, pode ser vista como um espaço de inclusão excludente, ou seja, um espaço que acolhe formalmente todos os estudantes, mas que não garante nem a permanência, e menos ainda, a igualdade e o respeito à diversidade. A escola, assim, contribui para a manutenção das desigualdades e das injustiças sociais, ao invés de promover a emancipação e a transformação dos sujeitos (Cunha, 2023).

A formação de professores em serviço ou formação continuada tem sido cada vez mais esvaziada e aligeirada com ênfase no utilitário. A possibilidade de formação em serviço poderá ser forte aliada dos profissionais da educação, frente aos inegáveis desafios que o cenário educativo e capitalista nos interpela. Poderíamos enumerar uma diversidade destes, no entanto, destacaremos o contexto da aprendizagem de conceitos, a vivência de procedimentos e de atitudes (Libâneo, 2016).

Ao adentrarmos na modalidade de Educação Especial e apreendermos o lugar concreto

das relações pedagógicas, somos ideologicamente convidados a fixar uma realidade de inclusão para pessoas denominadas como com deficiência, ou público-alvo, conforme define a Resolução n. 4 de 2009:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2009, p. 1).

Mas de qual posição ideológica o AEE faz parte? De que sujeitos a Resolução n. 04 de 2009, realmente, inscreve na realidade concreta? Por que os estudantes do AEE são referidos como público-alvo? Para essas questões e sem a intenção de responder a todas, elas nos servem de elementos problematizadores para partimos para o papel do Estado sob o crivo neoliberal, que avança desde a década de 1990:

O que se apresenta nessa referência é um Estado como empreendedor da iniciativa privada [desde a década de 1990], de tal forma que o mercado seja o objeto central das ações Estatais. As questões que parecem inovadoras, na verdade, expõem o reordenamento político no qual inexiste o novo, mas o recrudescimento e a expansão dos critérios mercantis de validação, ainda que sob os slogans da democratização e da globalização (Tavares; Purin; Cunha; Machado, 2023, p. 63).

E os autores seguem descrevendo o Estado neoliberal e o impacto na educação escolar a partir das reformas educacionais:

A educação, tratada como serviço no qual os investimentos devem ser canalizados para a máxima eficiência e qualidade com o “menor custo” da qualidade e competência, seja por consenso, ou seja, por regulamentação a institucionalização do mercado por dentro das instituições do ensino básico ao superior, nos setores públicos e privados (Tavares; Purin; Cunha; Machado, 2022, p. 63).

O Estado atua como Gestor das políticas neoliberais, uma força política legal para garantir e obrigar as experiências educativas que incorporem às demandas de mercado e às orientações empresariais. Da particularidade da Educação Especial, embora ela objetive atuar como um amparo legal para a inclusão no sistema de ensino da educação básica, a segregação não deixa de revelar sua face sob duas terminologias combinadas: a) público-alvo e, b) “alunos com

deficiência”. Não estamos diante de um fenômeno que oculta a exclusão pela aparência de inclusão escolar? Não se trata de segregar incluindo os diferentes dos grupos nomeadamente não (d)eficientes? O lugar que a Educação Especial ocupa na educação básica nos revela exatamente o que?

A escola e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) reproduzem a lógica excludente da sociedade ao não considerarem o sujeito-envolvido¹⁴ do AEE e a diversidade dos estudantes. O que naturaliza as desigualdades sociais e culturais e impede a construção de práxis transformadoras.

Assim, a escola, como um espaço formativo em disputa, parece estar comprimida à força do princípio de utilitário¹⁵, no qual seus sujeitos necessitam se enquadrar nos padrões dominantes. Portanto, o conceito de utilidade tem sido usado para as arqueações¹⁶ dos sistemas educacionais e das instituições de educação básica.

Neste sentido, as arqueações das reformas e suas exigências legais sobre o fazer docente, em específico, do professor que trabalha em AEE, tem uma função ideológica de despregá-lo de suas relações concretas e promover um desligamento de sua posição de educador, enquanto sujeitos históricos e ideológicos. Ou seja, o professor e o educador são representações

¹⁴ Partiremos do sentido sujeito envolvido como uma posição de ruptura ideológica com as terminologias “público-alvo” e “estudantes com deficiência”. A terminologia público envolvido expressa também combate a ideologia opressora que os termos representam na Resolução n. 04 de 2009 (Brasil, 2009). Nossa orientação segue o que Cunha, Souza, Rohenkohl, Figueredo, Teodoro destacaram, partindo de Teodoro, sobre a urgência do sujeito: “Seguimos a mesma definição de Teodoro (2022, p. 19): ‘Apesar dos dispositivos legais e a literatura trazer a terminologia público-alvo, no decorrer da dissertação, empregaremos o termo público envolvido, por considerarmos que a educação se faz com o sujeito e não somente para o sujeito’. Para dar mais amplitude a caracterização, nos valeremos de sujeito prioritário (2022, p. 31-32).

¹⁵ Para Tavares, Purin, Cunha e Machado, em uma descrição amparada em uma revisão de literatura sobre formação de professores e as reformas neoliberais, afirmam que: “A formação de professores, a partir dessa Resolução, é concebida como adequação e capacitação de diplomados, sob um enfoque utilitarista de acordo com o ‘ajuste estrutural’, seguindo o princípio do ‘enxugamento dos recursos do Estado’ (Freitas, 2016). Em 2003, o CNE designou uma Comissão Bicameral formada pelos Conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com objetivo de formular as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia. Assim, em 2005, foi apresentado o Parecer 05/2005, aprovado pelo Conselho Pleno do CNE, que, por fim, resultou na Resolução CNE/CP n.01/2006. Conforme Freitas (2016), a década de 1990 inaugurou primeira onda neoliberal. Após o golpe de 2016, o Estado passa pela intensificação dessas reformas que resultam na segunda onda neoliberal, caracterizada pela retomada ao tecnicismo característico das décadas de 1960/70, no Brasil: um ‘novo tecnicismo, revigorado tecnologicamente e violento politicamente, um neotecnicismo. A nossa capacidade de resistência depende também do entendimento destas novas características. Não se combate o neotecnicismo de hoje, como se combateu o tecnicismo de ontem’ (Freitas, 2016, s/p). A epistemologia presente nas políticas educacionais contemporâneas está sustentada no fortalecimento de um viés pragmatista e reducionista nas propostas formativas, orientadas pela Pedagogia das competências (Ramos, 2006).

¹⁶ Arqueações: O termo é empregado aqui em um sentido metafórico, referindo-se ao processo de medição e avaliação sistemática das reformas educacionais e suas implicações práticas. No contexto desta discussão, “arqueações” alude à forma como as reformas educacionais são analisadas em termos de sua utilidade e eficácia, bem como ao impacto ideológico dessas medidas sobre a prática docente. Especificamente, destaca-se como essas avaliações podem influenciar e, por vezes, distanciar os professores de AEE de suas práticas educativas enraizadas e de sua autocompreensão como educadores integrados em contextos históricos e sociais mais amplos.

ideológicas e históricas em disputa pelas contradições entre o ser assujeitado e o ser sujeito:

O assujeitamento é a própria possibilidade de ser sujeito. Essa é a contradição que o constitui: ele está sujeito à (língua) para ser sujeito de (o que diz), a ideologia interpela o indivíduo em sujeito e este submete-se à língua significando e significando-se pelo simbólico na história [...] outro modo de dizer isso, é que decorre do vínculo radical do sujeito ao simbólico, é dizer que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia (Orlandi; Rodrigues, 2015, p. 22).

Assim, o assujeitado e o sujeito se expressam e se constituem em um processo de interpelação quais são os papéis a desempenhar em uma instituição em disputa e constantes conflitos de classes sociais. Se de um lado, há a escola esvaziada e excludente pela arqueação neoliberal, de outro, há uma escola de historicidade e a ser historicizada permanentemente. Essa escola opressora silencia e marginaliza os sujeitos, negando-lhes sua posição histórica, portanto, na promoção do assujeitamento. A escola do sujeito é o de emancipação dos sujeitos: um antagonismo interno da escola.

Na direção de inscrevermos as posições contraditórias entre o assujeitamento do professor e o sujeito de historicidade do educador, que se desdobram em diversas nuances do fazer docente, voltamo-nos para as narrativas das singularidades das participantes da pesquisa¹⁷. Ao aprofundarmos a discussão sobre a educação inclusiva e ouvirmos a posição das nossas entrevistadas, fica evidente que a formação docente, os saberes de experiência e a sala de AEE desempenham um papel fundamental nesse processo.

Estando sob o terreno da produção capitalista e à sua reprodução, a inclusão escolar ocupa um espaço prático-sensível, como perceptível das concepções mistificadoras da ideologia da classe dominante, que atuam para fixar os aspectos fenomênico da realidade e que iludem às apreensões das práxis na realidade concreta da escola em disputa.

É possível agora, sob uma investida problematizadora, apreender elementos contraditórios atuantes e organizadores entre a posição do professor, de precarização da escola pública, e do educador, da práxis da realidade transformadora.

Situemos, como exemplo um fragmento narrativo de uma de nossas entrevistadas sobre a educação inclusiva, nesse movimento do produto do *fast food* e da historicidade – contradição

¹⁷ Para situar sobre as conduções metodológicas realizadas – e que já foram explicitadas –, foram entrevistadas seis participantes professoras. Assim, das nossas participantes, três possuem entre um e três anos de atuação no AEE, e as demais, dez anos ou mais de experiência na educação especial, especificamente em AEE. As participantes têm suas atividades docentes desenvolvidas em escolas públicas da Rede Municipal de Sinop, Mato Grosso (MT). Para situar o leitor, vale ressaltar que o método de história de vida consiste em um diálogo aberto no qual o pesquisador e as entrevistadas não contam com um roteiro fechado, mas sim com eixos que permitem discorrer a partir de suas memórias vividas e experiências concretas.

inerente do atual estágio societário do capital flexível e de política neoliberal:

Vai evoluindo , a gente acredita sempre que possa evoluir, mas tem casos que não evoluem, a gente sabe que vai trabalhando o planejamento sempre está ali A letrinha A, tem alunos que já trabalhei o ano inteiro com a letrinha A e chegou ao final do ano mostra A e ele falava que era B, então assim o ano seguinte se ele estiver aqui na escola você vai tentar trabalhar de novo a letrinha A tem alunos que vão avançar assim, que você não vai nem acreditar de como é a evolução, que nem a gente tem alunos aqui que evoluíram assim, que não sabia nem o alfabeto direito, sabe? Que não reconhecia, e hoje está lendo, autista, e assim, e isso também demanda muito do professor sabe? (Entrevista com Alice, 2023).

Nossa participante da pesquisa, Alice, situa sua prática de uma formação que vai na direção de ocultar um movimento por dentro da educação inclusiva escolar e sua relação com a educação especial, e as posições contraditórias entre o assujeitamento do professor e o sujeito de historicidade do educador tomando como prioritário o sujeito do mundo do trabalho da educação básica. Em termos gerais, parece conter todas as propriedades que são exigidas para desempenhar a função de atuar sobre seu objeto formativo como produto *fast food*, revelando uma concepção de educação. Estamos diante de uma professora despreparada?

Na ideologia da competência o professor além de não estar “preparado” torna se culpado por não possibilitar o desenvolvimento do estudante. Sobre esta formulação Marilena Chauí (2022) em seu livro intitulado “A ideologia da competência” remete ao discurso do competente:

O discurso competente pode ser assim resumido: não é qualquer um que tem o direito de dizer alguma coisa a qualquer outro em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente, portanto, é aquele proferido pelo especialista, que ocupa uma posição ou um lugar determinado na hierarquia organizacional, e haverá tantos discursos competentes quantas organizações e hierarquias houver na sociedade (2022, p.57).

Assim como a ideologia do competente que ocupa uma posição ou um lugar determinado na hierarquia organizacional, a política de formação docente para educação inclusiva produz um conjunto de aparatos legais e institucionais atrelado a políticas neoliberais que intensificam as obrigações do professor para uma escola pública precarizada.

A ideologia das competências esvazia o papel dos fazeres pedagógicos dificultando as relações escolares de efetivas dimensões inclusivas dos estudantes do AEE. Vale ressaltar que o atendimento educacional especializado como afirma a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (PNEE-EI/08) visa:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a

plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p. 9).

Notemos que o texto oficial afirma que o AEE precisa “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”.

Aqui direcionamos as categorias explicitadas nas narrativas de Alice, os implicadores da ideologia da competência na educação especial: “que não evoluem”, “tem alunos que vão avançar”. Desta forma para problematizar a lógica excludente nas narrativas de Alice, nos serve como balizador o que Chauí chama de afirmações contraditórias:

Esse discurso opera com duas afirmações contraditórias. Numa delas, enquanto discurso da própria Organização, afirma que esta é racional e que é ela o agente social, político e histórico, de sorte que os indivíduos e as classes sociais são destituídos e despojados da condição de sujeitos sociais, políticos e históricos (2022, p. 57).

Na particularidade do nosso objeto de pesquisa, a relação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a ideologia que imprime a posição do professor como um agente reprodutor e limitante pode ser analisada sob várias perspectivas.

A ideologia que sustenta a prática de inclusão escolar enfatiza, a individualização do ensino que perpetua uma posição limitante, o AEE, nesta vertente, reflete as dinâmicas de relações do capital sob a perspectivas das improvisações. Neste contexto, tornam-se meras soluções temporárias, como parte integrante de uma prática pedagógica que esvazia e destitui professor e estudante. Para melhor situar traremos para nossa discussão um recorte de nossa participante:

Porque lá na APAE, você falava assim, o aluno tem que estar pronto para fazer essa inclusão. Não é todos que nós estamos atendendo hoje, eu não posso ir contra a lei ou contra nada, eu só estou falando o que acontecia na época. Falavam assim, o aluno tem que estar pronto para ir para o ensino regular. E aqui nós vamos preparar eles. Claro, a se alimentar, trocar fralda, muitos não tinham essa sabedoria. E aí também entra muito o PC, que eles falam, paralisia cerebral. E esses alunos nunca foram para as escolas. Até hoje tem uns que estavam lá na época e ainda estão hoje lá. [...]. Pra mim, eu vou falar a verdade. Eu acho o melhor lugar lá. [...] Deficiência, cada um no seu nível e idade. E aí eu falo assim, estamos fazendo a coisa certa? A lei nos impõe, então a gente assumiu (Entrevista com Flávia, 2023).

Das narrativas de nossa participante Flávia, surge alguns questionamentos. Estamos diante de uma situação isolada, ou estamos diante de uma situação recorrente? Então vejamos por que Flávia afirma “Eu acho o melhor lugar lá”. Ou ainda que “o aluno tem que estar pronto

para ir para o ensino regular”. Estamos falando de uma professora¹⁸ que está há mais de 10 anos no trabalho de AEE, e acredita que o melhor lugar para a criança é estar na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, (APAE). Partindo do princípio de que o sujeito não é mero receptor de uma realidade exterior a ele, pois produzido pela historicidade atua sobre ela pela ação e pelo pensamento, outra participante afirma:

Para você ter ideia. Nós temos um outro aluno lá, na escola. Numa salinha... Atrás da escola... Que fica lá na aulinha de reforço lá nos fundos (Entrevista com Clarice, 2023).

Se nossa participante Clarice diz que o estudante fica “na aulinha de reforço lá nos fundos” e, nessa mesma linha, Alice afirma que “tem casos que não evoluem e [...] o ano seguinte se ele estiver aqui na escola você vai tentar trabalhar de novo a letrelinha A”. E, ainda, Flávia também, na mesma direção, diz que “Eu acho o melhor lugar lá. [...] Deficiência, cada um no seu nível e idade”. Assim, o que é possível notar a partir das narrativas das três participantes acima citadas, são pautadas em ações do e no AEE, e partem de posições comuns: elas referem a atos instituídos por improvisações no campo de relações educativas movimentadas por contradições que são ocultadas pelo ideário inclusivista e, em razão dessa natureza neoliberal, assumem no sujeito professor um fazer improvisado.

O que esses fenômenos nos revelam da escola em disputa? Revelam contradições sobre a inclusão escolar e a exclusão social, econômica, política e cultural. Nesta direção, Kuenzer (2002), discute a problemática contemporânea nas contradições escolares, em um espaço social-educativo no qual os estudantes podem ser simultaneamente incluídos e excluídos dentro de sistemas e estruturas sociais de base econômica. Esta dualidade é evidente no contexto de inclusão escolar no qual o regulamento disciplinar pode, paradoxalmente, incluir o estudante no ambiente educativo ao mesmo tempo em que o exclui por dentro¹⁹, limitando sua participação efetiva e, além de marginalizar as experiências, as impede de se viabilizar pela práxis e para a práxis. Assim, podemos nos perguntar: Estamos diante de uma escola

¹⁸ Ao focar a figura da professora, não se objetiva atribuir culpa individual, mas sim contextualizar e analisar criticamente as estruturas e práticas que podem contribuir para a exclusão no ambiente educacional. É fundamental reconhecer que os professores atuam dentro de um sistema mais amplo, muitas vezes sujeito a limitações e desafios que ultrapassam o controle individual. Nesse sentido, é importante promover um esforço conjunto para identificar e superar as barreiras que dificultam a efetivação de uma educação inclusiva. O termo “professora” utilizado neste contexto refere-se não à responsabilidade individual da docente, mas sim à análise das dinâmicas estruturais que permeiam o ambiente educacional.

¹⁹ “Excluir por dentro” refere-se à prática de aparente inclusão de alunos no ambiente escolar, sem, no entanto, atender às suas necessidades específicas, o que resulta em uma forma de exclusão velada. Essa situação ocorre quando os estudantes são impedidos de participar plenamente da vida escolar devido a barreiras estruturais, sociais ou atitudinais que persistem dentro do ambiente educativo

transformadora ou estamos diante de uma escola, que só cumpre a força do dominador?

Estas discussões apontam para a necessidade de compreender a inclusão escolar para além da modulação das forças econômicas capitalistas, que dissimulam as reais exclusões sociais e atuam como entraves produzidos tanto materialmente quanto no estágio da consciência social. Tratamos de um processo que envolve a transformação das estruturas e práticas educacionais, e não como um resultado que depende da adaptação dos estudantes às condições existentes (Frigotto, 2009).

Assim, a inclusão escolar não pode ser reduzida a um caso isolado, a um estudante específico ou a uma situação particular, mas deve ser entendida de uma realidade cuja a força dominante reflete sua posição na apropriação privada da política pública que apenas quer dissimular as causas reais que ofuscam a face de uma sociedade sustentada na exploração e espoliação da classe produtora, de discursos centrados apenas no acesso e na permanência de estudantes pertencentes a classe trabalhadora na escola, promovendo a ideia de respeito e valorização das diferenças e potencialidades sem alterar em nada as causas que os tornam estruturalmente excluídos das condições de organização da vida e acesso aos bens e serviços (Cunha, 2023).

Quando verticalizamos a nossa análise para essa realidade do AEE, nos inquietamos com os saberes dos professores e os saberes da práxis. Seria possível apreendê-los? Seria possível destacar e apresentar quais as contradições que se assetam na prática educativa e atuam antagonicamente? Neste contexto, surge o questionamento, quais os saberes se produzem e se organizam no e para o fazer pedagógicos e experiência na e para a sala AEE?"

Fica evidente a complexidade e a urgência de transformações no cenário educacional. A inclusão excludente (Kuenzer, 2002), nos interpela sobre a urgência e a necessidade não somente de repensar, mas, sobretudo, de atuar pelas contradições para novas práticas pedagógicas que se insinuam e que brotam nas e pelas práxis, mas que são rapidamente subsumidas pela força do dominador. Como podemos construir uma prática pedagógica que verdadeiramente promova a inclusão e a emancipação dos sujeitos?

5 OS SABERES DE EXPERIÊNCIA: INTERSECÇÕES ENTRE O PROFESSOR E A PRÁTICA DO EDUCADOR DO AEE

Iniciamos este capítulo mergulhando nos intricados desafios que permeiam o cotidiano dos educadores envolvidos no Atendimento Educacional Especializado (AEE), examinando as complexas relações entre teoria e prática na educação especial.

A prática educativa nesse âmbito, destaca-se pela sua singularidade, impondo aos professores a necessidade de uma reflexão crítica acerca da convergência entre os saberes adquiridos por meio da experiência profissional e os conhecimentos teóricos obtidos durante a formação acadêmica. Tal processo reflexivo é fundamental para a elaboração de uma prática pedagógica inclusiva, eficaz e alinhada aos princípios norteadores da educação especial, convocando um olhar atento para as nuances da inclusão sob a égide do neoliberalismo. A reflexão sobre as práticas pedagógicas, permeadas por experiências ricas e diversas, convida a um reconhecimento da complexidade da inclusão, em que cada vivência se configura como aprendizado essencial na construção de um ambiente educacional acolhedor e diversificado (Saviani, 1996).

A discrepância entre os conhecimentos teóricos e as realidades práticas constitui como um dos principais desafios para os educadores do AEE. Essa dicotomia exige um esforço contínuo na revisão das estratégias pedagógicas, com o objetivo de alinhá-las às necessidades específicas dos estudantes atendidos, garantindo uma prática mais eficaz e inclusiva.

Para refletir sobre os saberes advindos da experiência, recorreremos à obra "Experiência e Pobreza" de Walter Benjamin (1987), que nos fornece uma poderosa metáfora para esta discussão. Benjamin, descreve a herança não como uma acumulação de bens, mas como o reconhecimento do valor do trabalho e do esforço humano. Essa concepção encontra eco significativo no contexto da educação inclusiva, onde o verdadeiro "tesouro" não reside em metodologias ou estratégias pedagógicas pré-definidas, mas sim, no engajamento contínuo e na reflexão dos educadores sobre sua prática com os estudantes.

Inspirados por Benjamin, assim como pelos princípios dialéticos de Marx e Engels (2007), percebemos que a prática pedagógica no AEE é marcada por uma tensão constante entre os saberes teóricos e as realidades práticas. Nessa intersecção, emerge o saber autêntico do educador, forjado através do trabalho, do relacionamento humano e da dedicação à transformação social.

Antunes (2015), nos lembra da importância fundamental do trabalho como categoria central na análise da prática educativa, onde o labor do educador transcende a simples

transmissão de conhecimentos, configurando-se como um ato de criação e resistência diante das adversidades impostas pela lógica do capital. Essa perspectiva é ampliada pela pedagogia de Paulo Freire (1996), que valoriza a educação como prática da liberdade, situando o diálogo e a problematização como essenciais na construção do conhecimento significativo.

Neste contexto, para entender os saberes de experiência no AEE, enfatizamos a necessidade de uma práxis que integre teoria e vivência de forma crítica e transformadora. A prática educativa especializada, vista sob essa perspectiva, não se limita à aplicação de técnicas, mas se afirma como um campo de luta e possibilidade, no qual o educador se engaja na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipatória.

Dessa forma, é possível compreender que a verdadeira experiência está no fazer e no trabalho enquanto atividade da produção da vida material: a experiência é essencial para a apreciação e compreensão do trabalho para além do valor, tempo de trabalho,

Com base em Walter Benjamin (1987), percebemos que os saberes de experiência transcendem a simples acumulação de eventos ou conhecimento, não sendo uma progressão linear, mas um encontro transformador com a própria existência. Ele critica o que chama de “experiência mascarada”, a fachada inexpressiva do adulto que esconde um envolvimento genuíno com a vida. O autor também argumenta que a experiência constitui um modo de conhecimento da produção da vida, de narrativas de uma sabedoria vivida, que transcende conceitos ou fórmulas simples.

A experiência não reside na aprendizagem mecânica, mas em encontros vividos e vivenciados. Quando alguém conta uma história profunda, chocante ou deprimente, das façanhas da experiência, ou em outras palavras, que algo lhe aconteça ou lhe toque, a partir do tempo de vida apreendido. Pode lhe tocar ou não, mas as chances são maiores quando é contextualizado com o que lhe passa ou lhe toca.

Benjamin (1987), também, afirma que a experiência é um modo de conhecimento que se baseia na perspectiva do vivido pensado, sentido no movimento objetivo e objetivo de existir. Bondía (2002), por sua vez, defende que a experiência é uma forma de relação com o mundo que se abre à alteridade e à novidade.

Nesta direção, a experiência se constitui na organização de um conhecimento representativo, que se transmite de geração em geração, através da narração oral ou escrita. A experiência é algo que se vive, sente e se compartilha, não algo que se aprende de forma abstrata ou teórica. Para Bondía (2002), a experiência é uma forma de relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo, que implica uma transformação do sujeito que a vive.

De forma geral, a experiência é algo que nos afeta, interpela e convida a pensar e agir de

maneira diferente. Os saberes de experiência ocorrem de forma dialógica, criativa e transformadora, valorizando a narração, a relação e a prática como formas de conhecimento. Esses saberes não se entregam facilmente e não oferecem respostas prontas ou fáceis, mas propõem desafios e perguntas que estimulam o pensamento crítico e a busca pessoal.

Os saberes de experiência são uma forma de conhecimento construída na relação entre o sujeito e o mundo, envolvendo afeto, memória, imaginação e linguagem. É na intersecção entre a experiência vivida e a reflexão sobre ela que encontramos a possibilidade de transformação e aprendizado (Bondía, 2002).

Nossos achados indicam que os conhecimentos adquiridos pelos professores de AEE são construídos a partir da interação com estudantes, colegas, famílias, comunidade e das experiências pessoais desde a infância. Esses conhecimentos são fundamentais para o planejamento e a execução das atividades pedagógicas, bem como para as decisões e práticas nos espaços escolares. Além disso, são influenciados pelo contexto social, político e econômico, cujas relações são estruturadas, mas também estruturantes do sujeito que, ao fazer, transforma.

Da estrutura, referimo-nos ao mercado capitalista que dita o lugar social, de um modo de produzir para a atuação do valor expropriado do trabalho.

Do objeto de pesquisa, portanto, é fundamental apreender os processos contraditórios e que se produzem nas experiências quanto as definições para o professor enquanto sujeito para a escola de arqueações neoliberais e a do educador que se historiciza pela práxis.

Além disso, devemos criar/lutar por espaços de formação permanente pela práxis, pela atividade como constituição das relações mundo-homem (Freire, 1967), de formação de coletivo de experiências para crivarmos a educação especial na perspectiva de superar os limites que se impõem a vida dos sujeitos do mundo do trabalho.

Assim essa reflexão sobre a natureza da experiência e seu papel na educação é fundamental para compreendermos a complexidade da inclusão escolar. A experiência não se limita ao que simplesmente ocorre externamente, mas também inclui o que nos toca internamente, envolvendo nossas emoções, percepções e conexões com o mundo ao nosso redor assim:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (Bondía, 2002. p. 21).

A citação de Bondía (2002) traz uma reflexão sobre o conceito de experiência, especialmente no contexto da educação inclusiva e da prática pedagógica no Atendimento

Educacional Especializado (AEE). Ao considerar a experiência como aquilo que "nos passa, o que nos acontece, o que nos toca". O autor destaca a dimensão pessoal e transformadora das experiências, contrastando com a passividade de **simplesmente observar eventos** que "se passam". Esta reflexão é particularmente relevante ao discutir a prática pedagógica inclusiva, que desafia os educadores a não apenas transmitir conhecimentos, mas a engajar-se profundamente com os estudantes tocando suas vidas em processo.

Ao enfatizar que "quase nada nos acontece", Bondía (2002) critica a estruturação dos ambientes educacionais que limitam os processos de experiências que se produzem e se metamorfoseiam nas vivências escolares e não escolares. Os limites se produzem no atual estágio particular do capital em sua égide neoliberal em razão da lógica neoliberal na educação, que prioriza métricas de eficiência e resultados em detrimento das experiências qualitativas e do desenvolvimento humano integral.

Portanto, partindo da reflexão de Bondía (2002), no contexto do AEE, torna-se evidente a necessidade de uma práxis educativa que se assente em narrativas, como situou Benjamin (1987), que transcenda a reprodução de informações protocolares e de caráter *fast food*.

Os saberes que, em vez disso, incite, provoque e conecte o sujeito à sua historicidade no tempo e no espaço de sua produção existencial e consciência de sua posição em mundo de profundas contradições: da emergência de saberes de experiência, forjados nas relações dialógicas entre educadores e educandos. Isso requer uma mudança radical pela práxis, deslocando o foco das exigências curriculares padronizadas e de formações *fast food's* para o historicizar os sujeitos em processo nas lutas contra as exclusões, tomando o referente a inclusão escolar, mesmo de ideário neoliberal, imprimindo a posição das experiências em construção dialógica.

Ao promover uma educação pela práxis que verdadeiramente nos conecta, trata-se de engajar-se com a realidade em disputa para organizar o que é significativo pela experiência na formação humana e na construção de uma sociedade de transformações. Nesse contexto, a escola sob influência do neoliberalismo visa os estudantes para se tornarem trabalhadores produtivos em uma economia globalizada, que valoriza habilidades técnicas e competências específicas em detrimento do desenvolvimento integral dos indivíduos. Na sociedade de capital flexível, a ênfase está na eficiência, na padronização e na avaliação baseada em testes que negligencia a riqueza da experiência humana (Antunes, 2009).

Da especificidade da educação escolar, os estudantes são submetidos a uma série de atividades e tarefas sem considerar como essa arqueação da escola atuam em organização pessoal apenas de teor mercadológica e na reprodução das relações sociais dominantes, pela

repetição e restringido a capacidade do sujeito em agir e transformar a realidade na qual e para qual se constituiu.

A escola para o neoliberal se institui por um espaço de esvaziamento das potências históricas e transformadoras do sujeito trabalhador.

Nesta mesma direção, Tardif (2014), referindo ao sujeito professor, considera que os saberes docentes são algo pessoal e contextualizado. Para o autor, esses saberes não podem ser reduzidos a fórmulas ou técnicas universais; eles são intrinsecamente humanos. Nesta direção Tardif afirma que:

Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc (2014, p.11).

Portanto, Tardif (2014), ressalta a complexidade dos saberes docentes e sua conexão intrínseca com a história de vida pessoal e profissional dos professores. Que, não sendo individual, não há culpa ou responsabilidade individualizada, mas dentro do modo de produção capitalista o objetivo principal é reduzir o papel do professor a um transmissor de conteúdo.

Em síntese, os saberes docentes são intrinsecamente ligados à identidade e à experiência pessoal dos professores. A escola neoliberal²⁰ e excludente pretende minar esses saberes ao priorizar resultados quantificáveis.

Ao apreender os processos antagônicos, os saberes de experiência são aqueles que emergem da vivência do movimento professor-educador, e que permitem situar pela práxis a realidade educacional em que trabalha em que sua atividade da produção da vida se objetiva e se materializa, da negação do adaptar-se ao transformar, do imprevisto pela eficácia ao inacabamento em processo transformador pelo sujeito historicizado, da escola modulada a escola em disputa (Frigotto, 2009).

No entanto, os saberes de experiência AEE também estão sujeitos às contradições entre o ideal e o real, entre o prescrito²¹, o vivido e o praticado, que se manifestam especialmente no

²⁰ A escola neoliberal refere-se a uma doutrina econômica que defende a mínima intervenção do Estado na economia e a máxima liberdade de mercado. No contexto educacional, o termo "escola neoliberal" pode ser interpretado como um modelo de educação que incorpora os princípios de competição, eficiência e a responsabilidade individual, em vez de foco no coletivo e na igualdade.

²¹ O conceito de "prescrito" para nossas discussões refere-se a algo que é estabelecido por uma autoridade ou por uma norma como um procedimento ou regra a ser seguida. Já o termo "praticado" está relacionado àquilo que é realizado, executado ou levado a cabo na prática, ou seja, as ações que são efetivamente desempenhadas no mundo real, independentemente do que é prescrito teoricamente. A distinção entre o prescrito e o praticado é particularmente relevante para a inclusão escolar, na qual o que é teoricamente estabelecido é diferente do que é realmente feito.

contexto atual da sociedade capitalista de globalização de mercado, em que a escola está inserida em um mercado competitivo e que valoriza mais os resultados quantitativos pela demanda produtiva pela exploração quantitativa do tempo de trabalho e, necessariamente, de vida. De uma realidade em que o individualismo se opõe ao solidário, consumo de mercadoria a organização da dignidade da vida.

Nesse cenário, a inclusão escolar real expõe o lugar das exclusões reais, mas, ao mesmo tempo, deslocadas pela força ideológica e as relações neoliberais. Quanto aos estudantes com deficiência cabe destacar que:

O ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, constitui o trabalho educativo que é próprio do educador, afirma que sendo o processo educativo um fenômeno complexo, os saberes nele envolvidos também o são (Saviani, 1996, p.147).

Saviani (1996), defende que o educador tem a tarefa de produzir, em cada indivíduo, a humanidade que é fruto da história e da cultura coletiva dos homens. Para isso, ele precisa conhecer os saberes que são necessários para a formação humana, que são complexos e variados. Esses saberes incluem os conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos, morais, políticos etc., que são produzidos pela humanidade ao longo do tempo. “De fato, é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (Gauthier, 2013, p. 28). Neste contexto, o ensino é uma atividade complexa e contextualizada com o qual o sujeito de saberes plurais. Portanto:

Ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar, ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém (Freire 2002, p. 25).

Esta concepção valoriza a interação, a criatividade e a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Para Freire (2002), ensinar não é uma transferência de conteúdo, mas uma relação dialógica entre quem ensina e quem aprende, na qual se transformam e se constituem como sujeitos históricos e sociais. Nessa perspectiva, o ensino não pode ser visto como uma ação unilateral, mas como uma construção coletiva e contextualizada.

Nesse sentido, os saberes de experiência tornam-se essenciais na formação docente. Esses saberes se referem às vivências pessoais e profissionais dos professores, que são incorporados

e mobilizados na prática educativa. Os saberes de experiência são construídos ao longo da trajetória profissional do docente, por meio do contato com as situações reais de sala de aula, das reflexões sobre suas práticas e dos diálogos estabelecidos com outros profissionais da educação.

Para melhor delinear os saberes de experiência, um dos questionamentos feitos às nossas participantes foi sobre o processo de formação (inicial e continuada). Algumas narrativas das participantes da pesquisa ratificam os saberes de experiência no constituir da história de vida e do fazer docente:

*Eu acredito que ambas caminham juntas. Porque assim, hoje, **não sou aquela recém-formada 15 anos atrás**. E acredito que daqui uns anos porque a gente vai buscando mais, então acredito que uma complementa a outra. [...] E daí tem situações que a gente pensa assim, tá, mas **como que eu vou ajudar essa criança?** Autista e Todd junto. [...] Foi muito carente. A minha formação com relação a educação especial, **digamos que foi o quê? Em 5%**. A gente quase não ouviu falar. Não foi feito estágio, voltado para a educação especial. Então assim, **foi bem superficial mesmo**, com relação a isso. **Aí quando eu vim para cá, eu falei, não, pera aí, a gente precisa** (Entrevista, com Elisa 2023, grifos nossos).*

***Ninguém sai preparado da faculdade pra entrar numa sala de AEE, nem preparado o suficiente pra alfabetizar. Você sabe disso... você consegue isso através da experiência[...]**A experiência é o caminho, não existe nem um trabalho, um trabalho bom, ou que eu possa melhorar sem a experiência (Entrevista com Flávia, 2023, grifo nossos).*

Essas três entrevistas são reveladoras sobre os saberes de experiência e as mediações no fazer docente no AEE. Ao serem analisadas conjuntamente, evidenciam as fragilidades formativas relacionadas aos fazeres na educação especial.

A alegoria citada por Michael Löwy (2013), referenciada por Behring (2016), sobre Karl Marx contra o Barão de Munchausen, ilustra de maneira emblemática a luta constante contra as condições adversas impostas pela areia movediça do neoliberalismo e da ideologia das competências no contexto educacional, particularmente no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A imagem do Barão de Munchausen tentando se salvar, puxando-se pelos próprios cabelos, reflete o esforço hercúleo e, em certa medida, das lutas dos educadores para reconciliar os saberes experienciados e os conhecimentos teóricos em uma prática pedagógica inclusiva, sob as pressões do capitalismo contemporâneo.

As narrativas das entrevistadas, Elisa e Flávia revelam a complexidade e profundidade dos desafios enfrentados pelos educadores no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Integrando essas perspectivas com a alegoria do Barão de Munchausen, é possível perceber a luta dos educadores do (AEE) como um esforço para se elevar acima das limitações impostas por um sistema educacional que muitas vezes valoriza a competência teórica em

detrimento da experiência prática e da adaptação às necessidades individuais dos estudantes. A tentativa de "puxar-se pelos cabelos", fora da areia movediça simboliza o desafio de transcender as barreiras do neoliberalismo educacional, que favorece a eficiência, a competência e a uniformidade em vez de reconhecer e valorizar a diversidade de experiências e saberes que os educadores trazem para o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, essas narrativas revelam uma política de educação especial cujo diálogo entre teoria e prática, entre saberes experienciados e conhecimentos teóricos, na construção de práticas pedagógicas inclusivas estão subsumidos às pressões do neoliberalismo e da ideologia das competências:

Esse saber é social porque é partilhado por todo um grupo de agentes, os professores que possuem uma formação comum (embora mais ou menos variável conforme os níveis, ciclos e graus de ensino), trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis, entre os quais programas, matérias a serem ensinadas, regras do estabelecimento, etc. Desse ponto de vista, as representações ou práticas de um professor específico, por mais originais que sejam, ganham sentido somente quando colocadas em destaque em relação essa situação coletiva de trabalho (Tardif, 2014, p.12).

Neste sentido, ao considerar o saber, é socialmente partilhado tanto na esfera das representações singulares quanto na coletiva. No entanto, tal realidade é marcada por um conjunto de normativas, expectativas e recursos que tanto possibilitam quanto restringem suas ações educativas. Isso evidencia a importância de compreender a educação, não apenas como um ato isolado do educador, mas como um fenômeno intrinsecamente ligado às políticas educacionais e às condições materiais da escola.

A inserção em uma "mesma organização" e a submissão a "condicionamentos e recursos comparáveis", conforme descrito por Tardif (2014), sinalizam para a padronização das práticas pedagógicas que, sob a égide do neoliberalismo, podem levar a uma homogeneização da educação. Este cenário apresenta desafios significativos para a realização de uma educação inclusiva genuína, a qual requer uma atenção particular às necessidades e particularidades de cada estudante, especialmente aqueles atendidos pelo AEE.

Assim, ao refletir sobre a prática pedagógica no contexto do AEE, é crucial reconhecer e problematizar as influências do neoliberalismo nas políticas educacionais. Esta análise crítica é fundamental para que possamos buscar caminhos para uma educação que verdadeiramente valorize o saber docente como um saber social, coletivo e, sobretudo, comprometido com a inclusão e a transformação social.

As práticas pedagógicas, imersas num contexto coletivo e dinâmico, refletem não apenas a síntese das experiências e saberes teóricos dos educadores, mas também as influências e

tensões provenientes de variadas forças políticas, econômicas, de classe e ideológicas que moldam o cenário educacional. Essa interação complexa destaca a inseparabilidade da pedagogia da realidade social mais ampla na qual o neoliberalismo, com sua tendência à mercantilização da educação, desempenha um papel crítico. Este sistema econômico frequentemente marginaliza aqueles estudantes que não atendem aos critérios de eficiência e produtividade valorizados pelo mercado, desafiando a noção de escola como um espaço de formação crítica e emancipatória (Saviani, 1996).

Nesse esforço, os educadores são chamados a tecer uma rede de colaboração que possibilite uma educação que reconheça e valorize a diversidade de experiências e saberes, desafiando as estruturas de poder que perpetuam desigualdades. O caminho para uma prática educativa emancipatória reside na capacidade de vislumbrar além dos limites impostos, cultivando um ensino que seja simultaneamente reflexivo e revolucionário, capaz de romper com as amarras do determinismo neoliberal e pavimentar o caminho para uma sociedade justa e equitativa.

Concluimos esta seção com a compreensão de que os saberes de experiência dos educadores, enraizados profundamente nas suas vivências cotidianas e interações humanas, são significativos para a elaboração de práticas pedagógicas inclusivas e eficazes. Os diálogos entre teoria e prática revelam-se como fundamentais na construção de uma educação que responde às necessidades diversificadas dos estudantes, desafiando as estruturas neoliberais que permeiam o ambiente educacional atual. Como a práxis, ou seja, a reflexão e ação dos educadores sobre o mundo para transformá-lo, pode ser enriquecida pelos saberes acumulados através da experiência?

Ao refletirmos sobre essa questão, percebemos que a educação se torna um espaço de resistência e potencialização, em que os saberes de experiência se entrelaçam com o conhecimento teórico para desafiar as limitações impostas pelo sistema.

5.1 OS SABERES DE EXPERIÊNCIAS PELA PRÁXIS

Ao mergulharmos na essência da práxis, exploramos como os saberes adquiridos na prática educativa e a teoria que sustenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se entrelaçam. Esta análise visa discutir os mecanismos pelos quais a práxis, enraizada na e pela historicidade, como um processo intencional, voltado à transformação social. Reconhecendo a riqueza das experiências dos educadores. O foco se delineia em descrever e apreender as práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade humana, enfatizando a

necessidade de um diálogo contínuo entre a experiência vivida e o conhecimento teórico.

Desses balizadores, e por meio de narrativas das participantes, especialmente, a prática de fundamento na atividade do mundo do trabalho escolar, os desafios encontrados no Atendimento Educacional Especializado (AEE) são vivenciados e refletidos pelo educador. As contribuições das participantes podem servir para exemplificar como os saberes são instituídos pela experiência direta no campo educacional e integrados e mobilizados pela práxis, oferecendo *insights* valiosos sobre a intersecção entre a teoria e a prática, bem como sobre o compromisso do educador com a inclusão efetiva:

Olha, acho que assim, quando a gente está estudando ali na teoria, é importante porque você aprende ali né, um conhecimento tudo mais, mas o que realmente vai... você vai falar assim é, 'eu estou compreendendo o que é trabalhar com educação inclusiva é na prática'. [...] É na prática que faz toda a diferença, sabe? É o convívio, é a experiência, não é você lendo um livro, você estudando, não. Você pode até ouvir eu falar aqui, mas quando você se depara lá com o aluno, é outra realidade (Entrevista com Alice, 2023).

Em síntese, os saberes de experiências pelas práxis representam, expressão, movimentos e processos das relações sociais que se instituem na educação. A valorização dos saberes dos sujeitos da atividade do mundo escolar, centralmente a dos educadores, não apenas enriquece a experiência educacional, mas também contribui para a construção de uma pedagogia sob uma base de luta, resistência e da urgência das transformações necessárias. Ao reconhecer os saberes da experiência, a educação se potencializa em direção a práxis como um pilar central da promoção do sujeito dialógico e de historicidade. Eles oferecem conexões entre a realidade e a consciência, que constituem o sujeito histórico em processo, como ser de ação para orientar a ação, avaliar os resultados e propor soluções.

Vale colocar em relevo que a capacidade de produzir algo novo, original ou diferente, que tenha valor pode ser favorecida pela experiência, no entanto, pode ser limitada por ela, se a experiência se tornar um hábito, uma rotina ou uma repetição. A criatividade requer abertura, curiosidade e flexibilidade para explorar novos caminhos, arriscar-se e aprender com os “erros.”

A prática no processo de formação humana e sob uma proposição pedagógica escolar, enraizada na experiência e no conhecimento da vivência, oferece perspectiva para a compreensão e no exame crítico não somente da posição do indivíduo, mas, sobretudo, da sua condição histórica coletiva e como sua existência singular se produz no movimento histórico. A experiência é frequentemente subestimada nas discussões sobre inclusão escolar.

Neste sentido quais são os critérios para definir o que é uma experiência válida e relevante? Podemos qualificar os saberes de experiências pela práxis e em seus antagonismos com o professor que atua sob o regramento do capital flexível e política neoliberal? Poderão

ser descritos esses saberes sob a perspectiva emancipatória?

O trecho destacado revela aspectos da realidade vivida na posição de indivíduo professor e do sujeito educador e que se movem em direções antagônicas, incluindo as motivações pessoais, os desafios enfrentados e as adaptações necessárias na abordagem educacional.

No AEE, é porque eu trabalhava no Estado, né? e, em sala regular, já faz 13 anos que eu sou professora. Aí eu, você sabe, sempre tem os alunos especiais que fazem parte da... E aí eu comecei a me identificar. Eu fazia um trabalho que eu via que era um pouco a mais do que geralmente os professores faziam. E eu sempre me identificava com esse público. Aí eu fiz a pós na área, mas não atuava, dava aula na sala regular, fiz a pós, tal. E eu fui trabalhar em uma escola no ensino médio, lá eu conheci um assessor pedagógico... que se tornou assessor logo no ano seguinte. E apareceu um caso lá pra eles na assessoria, de uma aluna. Que ela precisava de um atendimento domiciliar porque ela não podia ir para escola por questões de agressividade, ela era do orfanato ela até chegou estudar nesta escola está aluna... E eles me chamaram lá. Aí veio o pessoal da assistência social, conversou comigo. E falou que eu tinha o perfil para fazer esse atendimento, pois eu tinha a pós na área tudo se encaixava. No começo eu fiquei meio assim, ela era deficiente intelectual com vários outros transtornos e muito agressiva. E aí eu comecei, me perguntaram onde podia ser, na verdade teria que ser na casa dela. Mas como os pais trabalhavam fora, aí, montaram uma sala para mim no CRAS e eu fiquei dois anos fazendo este atendimento. Então começo ali eu fiz esse atendimento dela por dois anos. Aí depois eu fiz uma prova no estado, teve uma banca, eu fiz uma apresentação nessa banca. E eu fiquei em primeiro lugar nessa apresentação. Teve várias pessoas (Entrevista com Alice, 2023).

A transformação de professor para educador do AEE envolve um intrincado processo de reconfiguração da práxis educativa pelo educador que é profundamente influenciado pelo contexto socioeconômico e pelas políticas educacionais neoliberais. Essa transição é ilustrada nas palavras de Alice, uma educadora do AEE, cuja experiência pessoal reflete tanto os desafios quanto as potencialidades dessa jornada. Alice relata o início de sua carreira na educação especial não como um plano inicial, mas como resultado de uma série de eventos: "No AEE, é porque eu trabalhava no Estado neh... E aí eu comecei a me identificar. Eu fazia um trabalho que eu via que era um pouco a mais do que geralmente os professores faziam".

Essa narrativa evidencia o caráter frequentemente contingente da entrada no campo da educação especial, destacando a importância das experiências e percepções individuais que atuam na organização e estruturação do profissional, além de oferecer um vislumbre da posição sobre a complexidade que a educação inclusiva vai se instituindo em forma e conteúdo a partir da educação especial.

Além disso, reflete sobre as condições estruturais e políticas que, se de um lado, se impõe como determinações pelas relações sociais dominantes sobre o lugar do professor, mas, por outro, também ganha terreno histórico de um sujeito se historicizando pela posição da atividade

como movimento da experiência e o saber, que se imbricam, se combinam, atuam na e pela atividade: de uma realidade vivenciada nos antagonismos entre o professor e o educador (Frigotto. 2016).

O comprometimento emocional e ético com os estudantes, destacado por Freire (1989), como essencial para uma educação transformadora, é evidenciado na abordagem de Alice, que busca constantemente melhorar o ambiente de aprendizagem dos seus estudantes, apesar dos desafios estruturais.

A experiência de Alice exemplifica não apenas sua jornada pessoal, mas também os desafios da luta de classes que ressoam e se produzem em escolas em disputas sob a cena histórica do ideário da inclusão e de uma escola pública como contenção da pobreza e a posição que o sujeito educador toma como referência aos sujeitos para além da ficção ilusória do neoliberalismo. Seguindo a análise, nos voltemos para nossa participante Débora, quando ela também vivifica seu processo formativo:

*Aí, fui estudando, aí fui fazer formação. E o município, a gente tem a formação, entendeu? Você, a partir do momento que você entrou no município, você tem a formação. Por exemplo, de 15 em 15 dias, **a gente tem formação com o pessoal no AEE**. Mas, aí, assim, eu fui ler muito, você tem que entender a legislação, porque tem muita lei. [...] **Não, eu preciso estudar, eu preciso aprender**, eu preciso... E, às vezes, **a formação só fornecida pelo município não é o suficiente**. Às vezes, você tem que fazer muito cursinho fora. Eu fiz muito cursinho fora, tá? (Entrevista com Débora, 2023).*

A individualização dos processos formativos, nesse caso, do indivíduo em uma realidade na qual sua posição tem uma função de reprodução das forças dominante porque imputa ao indivíduo uma falsa totalidade de sua existência, figura em si mesmo, expressão duas combinações: a ideologia da competência e a dificuldade que muitos professores enfrentam para se qualificar e se atualizar em sua área de atuação. O depoimento revela que a formação continuada oferecida pelo município é um reflexo da insuficiência de formação teórico e prática para a complexidade de uma “pedagogia inclusivista”. Assim, denominamos de pedagogia inclusivista o esforço individualizado com uma das propriedades da ideologia da competência na prática das relações do trabalho do professor, que o figura na posição individuação para reproduzir a escola de ideário neoliberal.

Uma pedagogia inclusivista cujas propriedades se evidencia no papel que o professor tem de cumprir pelas determinações do mercado e na dinâmica que esse papel tem de atender em toda a modelação das políticas educacionais e arqueação forçada pela concepção da eficácia e produtividade da escola. Isso se demonstra uma intensificação e precarização do professor à luz

da política neoliberal, de uma insuficiência diante dos que fazeres da atividade docente e formação permanente.

Essas causalidades estão intimamente imbricadas com um modo de produção, o capitalista, que, ao mesmo tempo, espolia o trabalhador em seu tempo de vida, e dissimula as relações reais, sustentadas na responsabilização do trabalhador, individualizado. Uma combinação sutil, mas produto da reestruturação do trabalho no capital flexível (Antunes, 2000). O controle da vida está condicionado pela dominância produtiva sustentada pela mercadoria, e dela, a mercadoria força de trabalho, de um controle do tempo de trabalho com o possível tempo livre. Neste sentido, o docente está sempre em plena disposição o tempo das determinações regulatórios que se põem como determinação pedagógica do professor. Situemos essa relação na entrevista de Flávia:

Você assiste um filme e você pensa, meu Deus, eu posso fazer isso com esse aluno? Eu posso interagir assim? (Entrevista com Flávia, 2023).

Com base no relato de Flávia, percebe-se que, mesmo em seu momento de descanso e/ou lazer, o professor está organicamente aprisionado às exigências produtivas das novas reorganizações do trabalho docente, expressando um sentimento de responsabilização individual quanto os seus fazeres com o estudante, e, ainda, manifestando-se insuficiente com seu tempo de trabalho.

Neste sentido, é correto afirmar que o empenho do capital mobilizou inclusive o tempo livre de estar com a família, lazer, para se ressentir e se sentir incompetente diante das inúmeras incertezas do fazer docente.

As condições de trabalho do professor no e pelo AEE em Sinop são construídos a partir de três fontes principais: " I- Ter feito a opção na ficha de contagem de pontos para sala de AEE; II - Ter Especialização em Educação Especial; III - Ter formação continuada do Atendimento Educacional Especializado - AEE e/ou áreas afins da Educação Inclusiva, como exigido pelo Decreto Nº 305 (Sinop, 2022). A experiência profissional do professor adquire uma determinação formal para o exercício da sua função.

A experiência profissional se torna movimentada sobre uma posição formal de acordo com necessidades atribuídas pelas políticas educacionais, de articulação municipal, estadual e nacional. O AEE, quanto ao conhecimento prático sobre as estratégias e os recursos didáticos pauta-se uma lógica cuja forma oculta o conteúdo real das contradições e desenvolvimento dos sujeitos históricos. Para entendimento mais verticalizado dessas combinações que atuam e

orquestram o professor como trabalhador em expropriação para além do tempo de trabalho, vale recorrer a Apple (2001), quando problematiza a crise do capitalismo e seus reflexos no movimento da vida social:

Daqui inferimos de que não é apenas através de uma determinada abstração como a economia que podemos encontrar a génese dos tempos difíceis que vivemos. Pelo contrário, as palavras-chave são luta e modelação, que nos remetem para questões estruturais. Os nossos problemas são sistémicos, construindo-se uns nos outros. Cada aspecto do processo social no Estado e na política, na vida cultural, nos modos de produzir, distribuir e consumir serve para afectar as relações com (e entre) os outros (2001, p. 41).

As investidas na vida social das determinações económicas e sua impossibilidade de viabilização social e coletiva em razão de funcionalidade e leis produtivas e determinações para a reprodução da capital refletem em variáveis questões de amalgamento e interseções na vida pessoal em todas as instâncias do existir humano. Assim a experiência social vai se produzindo como efeito e como causa, em uma simultaneidade, interagindo e incorporando, sob e com essas determinações, na mesma medida, em que a lógica da estrutura económica dão sinais de profundas crises e imprecisões, diante das recorrentes crises, dada a natureza sedenta da força de acumulação do capital:

As escolas, enquanto instituições culturais e económicas, "reflectirão" tais mudanças no processo de trabalho, na cultura e na legitimidade. Em parte, devido a isto, as escolas têm estado e continuarão a estar expostas ao mesmo género de críticas que se têm vindo a verificar, actualmente, em relação a outras instituições situadas nas esferas política, cultural e económica. Não é em vão que o foco crucial da crítica radical em relação às instituições, nesta última década, se tenha centrado na escola. Ainda ao longo desse mesmo período, tem-se tornado cada vez mais evidente que as instituições educativas não são os mecanismos de democracia e de igualdade que muitos de nós gostaríamos que fossem. Em muitos aspectos esta posição crítica tem sido salutar, dado que tem instigado a nossa sensibilidade para o papel importante que as escolas - e o conhecimento explícito e oculto nelas inserido - exercem na reprodução de uma ordem social estratificada que persiste acentuadamente desigual [...] (Apple, 2001, p. 49).

Podemos seguramente afirmar, de acordo com Apple (2001), a forma histórica do capital atua vigorosamente nas instituições escolares, portanto, na posição dos sujeitos para conter a pura reprodução em oposição à historicidade à medida da intensificação que essas relações se desenvolvem da crise do capital. A crítica se apresenta “salutar”, diríamos, fundante para sensibilidade histórica para uma consciência de empoderamento social e coletivo.

Assim, na especificidade dos saberes de experiência do docente de AEE, as chaves de leitura da realidade não podem ser isoladas ou independentes do conhecimento teórico. Pelo contrário, eles se relacionam de forma dialética e complementar com os saberes científicos,

filosóficos e pedagógicos que sustentam a educação especial. Esses conhecimentos, baseados em estudos sistemáticos, rigorosos e fundamentados sobre um determinado objeto ou fenômeno, fornecem conceitos, princípios, leis e modelos que explicam ou interpretam a realidade educacional. Desenvolvidos ao longo do processo de constituição das bases para a atividade escolar, eles se articulam com as vivências pessoais e objetivas dos educadores.

Os saberes docentes consistem em uma das propriedades do saber de experiência, como processo historicizado da vida, que se articula, combina, conflitua, se antagoniza, se comprime e se estende, se repete e se transforma. Dessa totalidade dos saberes de experiência, os saberes docentes envolvem, também, diferentes dimensões, incluindo o conhecimento disciplinar, pedagógico, curricular, didático, relacional e ético. Esses saberes são dinâmicos, reflexivos e aplicados no contexto em que os professores trabalham. São fundamentais para a práxis na e para a educação, uma práxis educativa que se manifesta na e pela existência do educador no espaço escolar (Bondía, 2002).

Os saberes de experiência para o AEE, em princípio, estão amalgamados às realidades concretas e efetivas para além de uma concepção universalista, situados nas vivências de estudantes na particularidade da educação especial.

Nessa medida, torna-se necessário reconhecer a pluralidade das vivências que compõem o tecido social e que são negligenciadas por uma organização e reprodução social e econômica orientadas para manutenção das desigualdades e das opressões que marcam a divisão social, do fazer humano. É sobre esses horizontes que Herrera (2009), sobre a ruptura com o “[...] universalismo abstrato, que tem no mínimo ético um ponto de partida e não de chegada” (p.58). O universalismo é insuficiente e limitado, pois não leva em conta as diferenças e as especificidades de cada contexto histórico e social.

Assim, os saberes tornam-se “produto cultural que persegue determinados objetivos no marco dos processos ‘hegemônicos’ da divisão social, sexual, étnica e territorial do fazer humano” (Herrera, 2009, p. 58). Portanto, não é algo neutro, os sentidos, as representações, os saberes não são homogêneos ou estáticos, mas sim um produto histórico e cultural que se constrói e se transforma a partir das relações entre os sujeitos e os grupos sociais. A esse processo, entendemos como luta hegemônica, ou seja, as disputas e os conflitos para determinar os sentidos, representação e as posições dos sujeitos, tanto associados às concepções quanto às práticas sociais que organizam a vida coletiva. Nesse sentido, a realidade é objeto de intensas disputas e revisões, tensões, conflitos e contradições, porque explícita as diversas formas de divisão e de desigualdade, que se manifestam nas diferenças de classes sociais.

Isto posto, o papel dos professores torna-se necessário, pois eles podem contribuir para

tomadas de posições de lutas hegemônicas, que aponta para as relações de força no movimento das classes sociais. A hegemonia, para Gramsci (2002), consiste na capacidade de uma classe exercer o consenso quanto à sua existência. Desse consenso, a organicidade entre a existência, as práticas, as concepções e os novos referentes de uma consciência crítica e emancipatória.

Desses fundamentos, entendemos que os saberes de experiência representam propriedades históricas e sociais que explicitam organicidade da práxis, ou seja, “[...] a partir do vivido e do sabido, discuti-los, criticá-los, ampliá-los, não só para mudar a visão de mundo, mas transformá-lo” (Fávero, 2010, p. 99).

As ações, reflexões e ações dos professores, portanto, consistem em conexões e combinações entre os saberes de vivências, que orientam as concepções e as práticas, as bases epistemológicas e metodológicas, organizadoras dos saberes docentes para os desenvolvimentos das atividades profissionais docentes. Os saberes de experiências dos professores (de vivências amplas e de docência como restrita ao trabalho docente) traduzem-se em combinações e em conexões na e para a prática educativa e pedagógica. Tardif explicita uma problematização de complexidade dos sujeitos professores e seus os saberes quanto aos papéis e os pesos dos sabres dos professores:

Qual é o papel e o peso dos saberes dos professores em relação aos outros conhecimentos que marcam a atividade educativa e o mundo escolar, como os conhecimentos científicos e universitários que servem de base às matérias escolares, os conhecimentos culturais, os conhecimentos incorporados nos programas escolares, etc.? (2014, p. 9).

O professor, é apreendido, como um sujeito de vivência que se apreende e aprende com as suas experiências, contudo, contido pelas forças operantes da reprodução do capital e sob égide neoliberal. Na dinâmica das práticas do educador, contrariadas pela práxis, os saberes encontram-se em constante movimento e são compostos: a) os que se edificam pelo conjunto de leituras de mundo e da vida e valores (concepções e conhecimentos socioculturais), tanto os produzidos pela prática humana individual, de caráter singular, quanto os incorporados, herdados ou recriados das práticas sociais e culturais no terreno histórico em sua existência ocorre; b) Os saberes docentes são constituídos e organizados por conhecimentos teóricos e práticos sistemáticos e direcionados para os fazeres docentes e orientam o conjunto de suas atividades intencionais como planejar, desenvolver e avaliar suas atividades educacionais e pedagógicas.

Esses saberes são dinâmicos, situados e contextualizados, e se modificam conforme as demandas e as circunstâncias que o professor enfrenta. Os saberes de experiência são também

peçoais e singulares, pois refletem a história de vida, a formação, os valores, as crenças e as emoções do professor.

5.2 OS ENTRELAÇAMENTOS POR PROCESSOS DOS SABERES DE EXPERIÊNCIAS

Nesta seção adentramos o universo dos educadores que trabalha no Atendimento Educacional Especializado (AEE), explorando as nuances dos saberes construídos através de suas vivências e práticas pedagógicas. Assim, se dedica a colocar em relevo como as experiências profissionais, pessoais e acadêmicas se entrelaçam, formando o tecido da identidade docente no contexto da educação especial sob a perspectiva da inclusão.

Em meio às contradições e desafios impostos pelo sistema educacional no contexto neoliberal, observa-se a dedicação e a transformação contínua que marcam a trajetória dos professores, contribuindo para a construção de uma prática educativa significativa.

Trata-se do antagonismo vivido no sujeito do trabalho do mundo escolar, de um indivíduo que na correspondência com as forças dominantes é o professor e, no mesmo espaço de suas relações, investe-se pela práxis enquanto educador, que luta, resiste às opressões e às dominações que condicionam sua existência para reproduzir às forças de dominação no contínuo processo de exploração do tempo de trabalho e de acumulação de riquezas pela apropriação privada capitalista.

Existem diferenças causais e relacionais entre o professor e o educador, diametralmente opostas. O educador é o que este engaja-se em uma luta constante pela inclusão verdadeira, redefinindo o que significa ensinar e aprender em um mundo diverso e plural neste sentido, tomamos como referente nossa participante sobre seu fazeres e narrativas de vida:

Em 2000 eu terminei. Em 2002, entrei no concurso. [...] Essas lutas, elas fortalecem a gente. Esses desafios. A gente se fortalece e segue em frente. [...] Quando eu comecei a estudar na UNEMAT, eu comecei a trabalhar na APAE. [...] Começou naquela época, foi criado a inclusão. Teve o início da inclusão. [...] Eu achava sempre, no início, que era como babá, mais ou menos, um auxílio. Mas depois eu entendi que aquilo não era só. [...] Tudo isso a gente aprende na pedagogia, são fases que a criança passa e precisa passar. E aquilo ali me deu, assim, uma segurança. Eu acabei gostando daquilo. [...] Porque lá na APAE, você falava assim, o aluno tem que estar pronto para fazer essa inclusão. [...] E aqui nós vamos preparar eles. Claro, a se alimentar, trocar fralda, muitos não tinham essa sabedoria. [...] Eu, é muito assim, até hoje muitos profissionais não se comprometem, você já percebeu quando eles fazem as avaliações, possivelmente isso, possível aquilo, possível, às vezes não tem CID. [...] E muitas dessas crianças elas sanavam mesmo e saíam da sala de recurso. [...] os desafios sempre estão aqui, sempre vão existir, e esses principais, eu não vou dizer, desafio de cada aluno que vem e você vê a diferença, e ele precisa de você. [...] Precisa querer trabalhar, querer trabalhar em primeiro lugar e gostar, aprender a gostar. [...] uma escolha que eu fiz e aí as pessoas têm que fazer uma escolha se querem isso

(Entrevista com Flávia, 2023).

Esses saberes compostos são incorporados, construídos, reproduzidos, recombinaados, recriados e/ou superados durante toda a vida do professor, mesmo antes da formação escolar e perpassa por toda a vida da pessoa do profissional.

Na análise das experiências relatadas por Flávia sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva, é imperativo situá-las dentro do contexto neoliberal atual, em que prevalece a ideologia da competência e uma formação docente ao estilo "*fast food*", apressada e superficial. Esta abordagem tem sido criticada por diversos pensadores, entre eles Chauí (2022), que argumenta que a ideologia neoliberal promove uma visão mercadológica da educação, subordinando-a às lógicas de mercado e competitividade, ao invés de priorizar a formação crítica e emancipatória dos indivíduos.

Paulo Freire (1996), já alertava para a necessidade de uma educação que transcendesse a transmissão de conteúdo, propondo uma prática pedagógica dialógica capaz de fomentar a criticidade e a transformação social. No entanto, as experiências de Flávia revelam uma realidade sua composição conflitante, se de um lado, a formação docente é situada fora realidade, de outro, o promove a condição de sujeito para desafios da inclusão. Mészáros (2008) descreve como uma "educação para a submissão", que visa mais a adaptação dos indivíduos às exigências do mercado de trabalho do que ao desenvolvimento de suas capacidades críticas e criativas.

A narrativa de Flávia, sobre sua experiência na APAE, ilustra bem a complexidade do trabalho em educação especial, desafiando a visão reducionista que muitas vezes se tem dessa prática. Conforme Flávia descreve, sua percepção inicial sobre o trabalho ser "como babá" evoluiu para um entendimento sobre a importância e a riqueza da educação especial. Este relato pode ser apreendido como um *habitus*, um conceito forjado por Pierre Bourdieu²² (1989), de uma posição de mundo em que a representação social é assegurada pela reprodução das estruturas sociais e as práticas estruturadas pelas classes dominantes ou suas frações. Para nossa discussão, fizemos recorte das narrativas de outra participante na mesma direção do lugar prático-sensível:

Da alfabetização foi uma professora, que era deficiente, ela não tinha um braço, eu

²² Habitus (Bourdieu, 1989): Um conceito que se refere aos padrões de pensamento, percepção e ação socialmente adquiridos e inculcados nos indivíduos. O *habitus* orienta a maneira como as pessoas percebem o mundo social ao seu redor e reagem a ele, sendo produto das condições sociais e históricas de sua formação, mas também agindo sobre essas condições para perpetuá-las ou transformá-las.

lembro como se fosse hoje, professora Helena²³. E aí como ela era deficiente, ela só tinha metade do braço, eu a achava fantástica assim, e eu admirava, e aí eu falava que eu ia ser professora igual ela. A letra dela era maravilhosa, muito carinhosa, muito amorosa. E eu não sei se foi pela deficiência que eu me afeiçoei a ela, ou se foi porque eu realmente tinha amor, paixão por ela. [...] Sou pedagoga com especialização em educação especial e planejamento e projetos. [...] Precisei de formação continuada dentro do AEE, entendeu? Por quê? Porque ali não trabalha no específico, a formação trabalha no geral, né? E aí a gente precisa ter esses momentos, entendeu? Específico, pra você entender o que é uma deficiência intelectual, você tem que estudar, pra você entender o que é um aluno TEA, que não é um igual ao outro, que a pessoa fala, que só olhar no olho, já é autista. Não, hoje você tem que entender que o autista é um diferente do outro, um come polenta, outro não come polenta, um come arroz, outro não come arroz, uma dança ali na frente, faz gesto, outro já não dança, entendeu? Então, assim, é tudo diferente, por isso que eu falo que o atendimento educacional especializado já fala, atendimento educacional especializado. Tanto que o nosso planejamento, o José é um, a Maria é outro, o Francisco é outro, entendeu? A Gabriela é outro, cada um é um planejamento, que eu vou adequar aquele conteúdo de acordo com cada aluno (Entrevista com Débora, 2023).

A inspiração de Débora pela professora Helena ressalta o impacto transformador dos educadores, conteúdo da luta pelo reconhecimento social, político e ético. Essa admiração reflete não apenas um apreço pessoal, mas sublinha a capacidade de apreender uma chave de leitura de realidade do educador.

Essa abordagem personalizada contrasta fortemente com as tendências homogeneizantes da educação neoliberal, que tendem a ignorar as necessidades o sujeito no vivido comum.

A reestruturação das bases materiais de produção no contexto neoliberal impõe novos desafios aos trabalhadores, exigindo uma adaptação contínua às demandas do mercado. A lógica do capital, agora mais polarizada e esvaziada de significados, demanda um tipo de trabalhador que consiga operar dentro desse sistema, sem questioná-lo:

Mudadas as bases materiais de produção, é preciso capacitar o trabalhador de novo tipo, para que atenda às demandas de um processo produtivo cada vez mais esvaziado, onde a lógica da polarização das competências se coloca de forma muito mais dramática do que a ocorrida sob o taylorismo/fordismo (Kuenzer, 2002.p.3).

Neste sentido, a transformação das bases materiais de produção, conforme analisado por Kuenzer, demanda a capacitação de um novo tipo de trabalhador, um que esteja alinhado às exigências de um processo produtivo cada vez mais despojado de significado. Essa lógica de polarização das competências, ressalta a necessidade de uma formação continuada especializada e sublinha o abismo crescente entre a formação oferecida e as necessidades reais dos estudantes no AEE. Ainda nesta direção, destaca-se a urgência da luta na e para a ruptura

²³ Nome fictício para manter o anonimato.

da dualidade estrutural na educação “a partir da qual se definem tipos diferentes de escola, segundo a origem de classe e o papel a elas destinado na divisão social, técnica e trabalho” (Kuenzer, 2002, p. 7).

Neste cenário, a educação se vê em uma encruzilhada, entre adaptar-se às demandas do mercado, conforme delineado pela ideologia da competência, e atender às necessidades educativas especiais de seus estudantes, promovendo uma inclusão efetiva. A dualidade estrutural descrita por Kuenzer (2002) se manifesta na segregação velada dentro do próprio sistema educacional, no qual, diferentes tipos de escolas e, por extensão, de atendimentos educacionais especializados, refletem e reforçam as desigualdades sociais e de classe.

O trabalho pedagógico, então, enfrenta o desafio de transcender a sua função tradicional de disciplinamento para a vida social e produtiva, tentando responder às necessidades individuais dos estudantes em um contexto de educação para todos. O paradigma atual exige uma reconfiguração das práticas pedagógicas, em que o educador precisa não apenas de formações específicas, mas também de uma profunda compreensão das dinâmicas sociais que possibilita o acesso e a qualidade da educação oferecida aos estudantes do AEE.

A inclusão efetiva, portanto, não pode ser alcançada sem uma crítica contundente às bases sobre as quais o sistema educacional está construído e sem um compromisso renovado com uma educação que seja emancipadora, conforme proposto por pensadores críticos da educação.

Em síntese, a luta por uma educação especial na perspectiva da educação inclusiva é também uma luta contra as estruturas de poder que perpetuam a exclusão e a desigualdade. Cabe a nós, enquanto educadores, em coletivo, buscar caminhos para uma prática pedagógica que seja ao mesmo tempo reflexiva e transformadora, capaz de atender às necessidades de todos os estudantes em sua diversidade e complexidade.

No entanto, o descompasso entre a formação docente e as necessidades reais da educação inclusiva apontado por Débora evidencia um problema estrutural no sistema educacional.

Diante deste panorama, é urgente uma revisão crítica das políticas e práticas de educação inclusiva, inspirada nos ideais freirianos de emancipação e na conscientização de que a educação deve servir como ferramenta de transformação social, e não apenas de reprodução das estruturas existentes.

É necessário resistir à ideologia neoliberal na educação e reafirmar o valor da educação como prática de liberdade, em linha com a visão de Freire (1967), para atender às necessidades de todos os estudantes e promover uma sociedade justa e igualitária. Assim como bem afirma Mészáros:

Isto se deve à natureza interna do processo de tomada de decisões do sistema. Dado o antagonismo estrutural inconciliável entre capital e trabalho, este último está categoricamente excluído de todas as decisões significativas. Isto não se dá apenas no nível mais geral, mas até mesmo nos ‘microcosmos’ constituintes deste sistema, em cada unidade de produção. Pois o capital, como poder alienado de tomada de decisão, não pode funcionar sem tornar suas decisões absolutamente inquestionáveis (pela força de trabalho) em cada unidade produtiva, pelos complexos produtivos rivais do país, em nível intermediário ou, na escala mais abrangente, pelo pessoal de comando de outras estruturas internacionais concorrentes. É por isto que o modo de tomada de decisão do capital – em todas as variedades conhecidas ou viáveis do sistema do capital – há forçosamente de ser alguma forma autoritária de administrar empresas do topo para a base. Entende-se, portanto, que toda conversa de dividir o poder com a força de trabalho ou de permitir a sua participação nos processos de tomada de decisão do capital, só existe como ficção, ou como camuflagem cínica e deliberada da realidade (Mészáros, 2002 p. 27-28).

Baseando-se na análise crítica de Mészáros (2002), sobre a estrutura autoritária inerente às relações de poder no capitalismo, podemos trazer à tona reflexões importantes sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva dentro desse contexto. O autor destaca a exclusão do trabalho nas decisões significativas, um paralelo que se estende ao campo educacional, em que a voz dos educadores muitas vezes é marginalizada nas políticas que definem os currículos e as metodologias de ensino.

No ensino especializado, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o saber docente é frequentemente construído sob pressões que refletem a lógica capitalista de eficiência e produtividade. Esta lógica, conforme argumentado por Mészáros (2002), manifesta-se em uma estrutura que exclui a força de trabalho das decisões críticas, relegando os educadores a executores de políticas educacionais desenhadas de cima para baixo, sem a devida consideração por suas experiências e saberes práticos. Da entrevista de Débora temos na sua narrativa a seguinte construção, já apresentada no fragmento acima, mas que vale destacar novamente:

o José é um, a Maria é outro, o Francisco é outro, entendeu? A Gabriela é outro, cada um é um planejamento, que eu vou adequar aquele conteúdo de acordo com cada aluno (Entrevista com Débora, 2023).

Por mais que o capital, como assinalou Mészáros imprima as escolas um lugar de reprodução da luta de classes operando sob uma hierarquia que limita os professores as ações utilitaristas, não exclui a constituição das referências históricas da luta que se produzem no educador, de sua intrincada conexão o vivido coletivo e seus desafios. A posição reprodutivista da pedagogia inclusivista é confrontada pelo conteúdo real da vida processual e contraditória do educador que vê na inclusão uma exigência histórica que contradiz os princípios da inclusão escolar de ideário neoliberal.

A discussão de Mészáros (2002), abre espaço para questionarmos: de que forma os

saberes de experiência dos educadores podem ser historicizados e mobilizados para desafiar e transformar as estruturas existentes? Na práxis, essa luta pela inclusão se materializa na reivindicação por voz ativa na criação e implementação de estratégias pedagógicas que reconheçam e valorizem as particularidades de cada estudante, resistindo às imposições de um sistema que prioriza a uniformidade e a conformidade em detrimento das necessidades individuais.

Por isso, se trata de saberes produzidos sob condições das vivências, singulares e coletivas, do sujeito em processo e contradição, do professor e do educador. No entanto, indivisíveis e antagônicos, eles são possíveis de serem apropriados em seus elementos e correspondências de forma metódica: objetividade enquanto manifestação por organização categorial por distinção e similitudes, ou seja, as distinções entre correspondências da genérica da vida e as relações específicas nas quais eles incidem.

Débora, a exemplo das demais participantes da pesquisa, nos revela que as categorização e representações dos sujeitos da educação especial se apresentam tensionados porque centram na figura do indivíduo com deficiência, refratando seus lugares como sujeitos de historicidades.

É justamente, nesse movimento das práxis, sob essa particularidade da educação especial, que os saberes das atividades pedagógicas explicitam o estabelecimento uma realidade de transcendência pedagógica inclusivista. Não eximir a realidade de crítica com o qual sujeitos de coletividade produzem-se, reforçam-se, se apropriam, produzem-se e reproduzem-se, como força de luta hegemônica para novos consensos e direções:

Indo mais além, no cerne das proposições políticas e educacionais levantadas, o debate referente à escola inclusiva, do ponto de vista contra hegemônico, também precisa suscitar um questionamento cada vez mais agudo acerca da organização social capitalista que move o país, refletida no aviltamento das condições do trabalho docente. Do contrário, permaneceremos na fase romântica da inclusão escolar, que superestima os “poderes” da escola, vista como um espaço harmoniosamente “inclusivo”, por si só corretor das desigualdades socioeconômicas (Bezerra, 2016, p. 274).

Com base nessas afirmações, torna-se necessário uma análise crítica da “escola inclusivista” (Cunha, *et al.* 2023). A escola inclusivista e de uma pedagogia de mesmo conteúdo, explicita as contradições entre “a escola e o seu papel de inclusão, na relação do AEE com educação inclusiva [...]. A escola é revestida da ideia de inclusão, contudo, incapaz de operar contra a exclusão” (Cunha, *et al.* 2023, p. 34).

Dessa forma, a escola inclusivista se limita a uma perspectiva idealista e descontextualizada da realidade social. A educação inclusiva, apenas entendida como um direito só no documento fundado por um princípio abstrato recobre as arbitrariedades e

imposições que fragilizam os processos formativos especializados no espaço escolar em razão de uma ideia sem conexão com uma realidade de profundas contradições, conflitos e impedimentos as existências em sua forma plural.

Dado a essa observação, a inclusão escolar não deveria se esvaziar por um consenso das estruturas de poder que negam uma realidade histórica sustentada pela exploração que gera as desigualdades e as exclusões.

De acordo com Bondía (2002), “Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça” (p. 23).

Neste contexto o conceito que mais se aproxima desta engrenagem é o “moinho satânico”²⁴ no qual os aparatos educacionais impedem que as pessoas tenham experiências significativas e transformadoras sob essa perspectiva a educação se tornou um mecanismo de reprodução de uma lógica de destruição, que aliena e desumaniza os sujeitos.

²⁴ Moinho satânico é um conceito introduzido por Karl Polanyi em sua obra "A Grande Transformação", em que descreve as forças destrutivas do capitalismo industrial. Este termo simboliza como o capitalismo, em sua busca incessante por lucro, transforma elementos fundamentais como trabalho, terra e dinheiro em mercadorias. Polanyi argumenta que este processo destrói as relações sociais e degrada a substância humana, levando à desregulamentação dos mercados de trabalho e financeiros e à expropriação de terras. Os "moinhos satânicos" representam a homogeneização e a desumanização impostas pelo capitalismo, que fragmenta e devasta o tecido social, substituindo estruturas orgânicas por outras mecanizadas, regidas por uma lógica instrumental e necroliberal.

6. O PROFESSOR DO ACASO: ENTRE A TEORIA E O IMPROVISO NO CONTEXTO NEOLIBERAL

A emergência do professor produz internamente sua negação, a do educador. Se de um lado o professor se apresenta condicionado por uma formação inicial e continuada que não possibilitou, em seu desenvolvimento, compreender criticamente o papel da educação e da práxis docente - na concretude dos diferentes processos e espaços educativos - para a superação das desigualdades sociais, por outro, o produz como sujeito de classe, construindo uma identidade coletiva da formação permanente pela práxis, mesmo que multifacetada e sem toda a representação da totalidade concreta.

No contexto no qual pesquisa ocorreu, como o de Sinop, o professor pode ser compreendido como um professor do acaso, que se desenvolve no trabalho, buscando conhecimento para atender às necessidades dos alunos.

O que vem a ser o professor do acaso? A figura do "professor do acaso"²⁵ emerge como um efeito da correlação entre educação e as forças neoliberais. No início, ele se depara com a imprevisibilidade do ensino, no qual cada momento é inovação e adaptação. Este professor navega por um ambiente em que o acaso é um elemento constante, e sua habilidade de responder a isso define sua prática pedagógica. No desenvolvimento, ele é confrontado com a realidade do mercado neoliberal, que busca moldar a educação para atender às suas necessidades de eficiência e flexibilidade. O professor do acaso, então, deve equilibrar a espontaneidade de sua abordagem com as demandas de um sistema que valoriza resultados mensuráveis e sucesso quantificável. Para melhor situar o professor do acaso tomemos como exemplo as narrativas de nossa participante:

Eu sou, professora pedagoga. A minha origem é XXX²⁶. De repente, vim para Sinop. E aí, o propósito foi enriquecer. Muitas coisas não deram certo, mas se procurou outras alternativas. [...] Preciso fazer o segundo grau. Mas aí, puxa, sair para fazer o segundo grau com crianças... Não deu certo para eu ir. Até que um dia eu fui, fiz o supletivo. E aí, depois fiz o vestibular, fiz três vestibulares, fiz duas vezes para letras e não consegui. Disse, agora vou fazer um para pedagogia. Se eu entrar, vai ser, senão vou desistir. Aí consegui entrar. Não foi nem fácil sair de casa para estudar à noite. Não foi fácil para eu me expor, me interagir, expor uma aula. Porque o professor jogava umas apostilas e vocês vão apresentar. Isso era difícil. [...] Mas eu não desisti. Só que, essas lutas, elas fortalecem a gente. Esses desafios. A gente se fortalece e segue em frente. E se você está com o pé no chão, você está com uma

²⁵ Tomamos professor do acaso como uma categoria de empírica desenvolvida por Cunha (2010) a mesma, para além de referir a construção histórica do professor em cidade de colonização entre as décadas de 1970 a 1990, traduz os processos de imprevisibilidade que se configuram por mudanças qualitativas do sujeito na posição de mundo e de realidade, no qual e com o qual, materializa a vida individual e coletiva. Se de um lado, o professor do acaso é produto da história, por outro, se fazendo história, se historiciza sua consciência social, individual e coletiva.

²⁶ Trocamos a origem e o idioma da entrevistada por XXX para garantir o anonimato de nossa participante.

perspectiva firme que você vai chegar. [...] Eu não sabia nem o que era um projeto. Vocês têm que fazer um projeto. Mas o que é um projeto? Eu aprendi, eu alfabetizei pelos livros. Eu aprendi a falar português porque nós falávamos só XXX em casa. [...] Com seis anos, começando a ir na escola. Eu achava sempre, no início, que era como babá, mais ou menos, um auxílio. Mas depois eu entendi que aquilo não era só. Porque eu aprendi, em pedagogia, o processo da aprendizagem, o processo da criança, que a gente falhou. [...] Tudo isso a gente aprende na pedagogia, né? Porque são fases que a criança passa e precisa passar. E aquilo ali me deu, assim, uma segurança. Eu acabei gostando daquilo (Entrevista com Flávia, 2023).

O perfil do "professor do acaso" em Sinop exemplifica um fenômeno educacional emergente sob o neoliberalismo, no qual a urgência do mercado e a falta de formação específica convergem, criando um ambiente de ensino em que a improvisação é comum. Esses professores, frequentemente sem a "preparação adequada", são lançados em contextos educacionais desafiadores, obrigados a adaptar-se rapidamente às demandas imediatas.

As narrativas de Flávia ilustram a improvisação não como escolha, mas como necessidade, destacando uma realidade em que a formação contínua se torna um desafio constante. Este cenário é criticado por pensadores como Marilena Chauí (2022), que argumenta que a ideologia neoliberal transforma a educação em uma mercadoria, em que a eficiência e a competição ofuscam o desenvolvimento humano e crítico.

"Não foi fácil para eu me expor, me interagir, expor uma aula. Porque o professor jogava umas apostilas e vocês vão apresentar. Isso era difícil." (Flávia, 2023). O modelo de 'formação *fast food*' descrito por Flávia exemplifica uma educação utilitária que falha em abordar as complexidades da inclusão. Esse enfoque superficial é um reflexo direto das políticas neoliberais que transformam a educação em uma mercadoria, priorizando resultados imediatos em vez de aprendizado significativo e inclusivo. Esta mercantilização da educação, impulsionada pelo capitalismo neoliberal, compromete tanto a autonomia do educador quanto a integridade pedagógica, levando a uma crise no sistema público de ensino, "Só que, essas lutas, elas fortalecem a gente. Esses desafios. A gente se fortalece e segue em frente. E se você está com o pé no chão, você está com uma perspectiva firme que você vai chegar" (Flávia, 2023).

A reflexão de Flávia sobre sua trajetória pessoal revela a inadequação de um sistema educacional que prioriza a adaptabilidade em detrimento de recursos essenciais para um ensino transformador. Este contraste entre a realidade individual e as políticas sistêmicas nos leva a uma crítica mais profunda do neoliberalismo, que molda tais sistemas privilegiando eficiência e flexibilidade sobre a qualidade educativa e a inclusão.

A escola "inclusivista" promete um ambiente acolhedor, mas, muitas vezes, se mostra

aligeirada, incapaz de atender às necessidades dos estudantes, especialmente aqueles com deficiência. Esta contradição entre o ideal inclusivo e a prática real sublinha a crítica ao modelo educacional que prioriza a formação rápida e adaptativa em detrimento de uma abordagem mais reflexiva e crítica. Nesse sentido, retomamos a fala da participante Flávia, "Eu queria trabalhar, eu queria mostrar que eu sei fazer alguma coisa. Uma vontade muito grande", a mesma explicita um desejo de fazer a diferença. Destaca a humanidade e a dedicação no e do ensino, mesmo em um sistema que frequentemente falha em apoiar seus professores com recursos e formação aprofundada.

Em resumo, o professor do acaso, inserido em um ambiente educacional moldado pelas forças do neoliberalismo, enfrenta a dualidade de atuar em um sistema que demanda improvisação contínua enquanto se esforça para oferecer uma educação significativa e inclusiva.

Neste cenário de constantes transformações e desafios emergentes no campo da educação, a trajetória do "professor do acaso" se revela particularmente significativa. Este professor simboliza a capacidade adaptativa dos professores que sem encontram no exercício prático da profissão, mas deixam o caminho dos processos de historizar-se pela experiência direta com as dinâmicas do ambiente escolar permite que tais educadores desenvolvam uma compreensão profunda sobre as necessidades reais dos alunos, ao mesmo tempo que se engajam ativamente nas dinâmicas sociais e políticas que moldam o ambiente educacional (Cunha, 2010).

Por outro viés, destaca-se que na sociedade contemporânea, marcada por uma forte influência do neoliberalismo sobre as estruturas educacionais, o conceito de "professor do acaso" emerge como uma figura ambígua. Por um lado, esse sujeito reflete a adaptabilidade e a resiliência necessárias em um contexto de constantes mudanças e incertezas. Por outro, evidencia a precarização da profissão docente, na qual os educadores são frequentemente compelidos a se adaptar a condições desfavoráveis sem o devido suporte. Segundo Cunha (2010), é na prática que esses professores encontram espaço para se afirmar como sujeitos políticos e ideológicos, utilizando o ambiente de trabalho como um espaço para projetar sua humanidade.

Embora não sendo formado ou tendo alguma direção específica para a atividade docente, o professor do "acaso" foi se realizando na prática do trabalho, potencializando-se humanamente nas relações sócio-históricas, de se fazer sujeito político e ideológico do mundo escolar. Em outras palavras, foi na prática do trabalho que o professor do "acaso" investiu sua vivência de possibilidades ativas sobre a realidade, que o constituiu: o mundo do trabalho escolar se tornou a projeção de sua humanidade, enquanto ação, pensamento e sentimento (Cunha, 2010, p. 110).

A emergência do "professor do acaso" no contexto da educação neoliberal não é apenas

um fenômeno isolado, mas reflete uma tendência mais ampla de adaptação às exigências de um mercado educacional cada vez mais influenciado por valores de eficiência e flexibilidade. Este fenômeno destaca a importância de reconhecer e valorizar as contribuições que tais educadores com suas lutas, resistências e transformações.

No contexto da educação neoliberal, emergem figuras como o "professor do acaso", indivíduos que, embora inicialmente sem uma formação específica ou direcionamento claro para a atividade docente, vão se construindo e se afirmam na práxis educativa em oposição a pedagogia inclusivista. Esses educadores, ao se inserirem nas dinâmicas escolares, se potencializam através das interações com o ambiente educacional e suas complexidades. Nesse processo, eles se participantes críticos e transformadores dentro do espaço escolar (Cunha, 2010).

A trajetória do professor do acaso é marcada por um constante desenvolvimento na prática, no qual a falta de preparação formal inicial os leva a uma busca ativa por conhecimentos e estratégias pedagógicas que respondam de maneira eficaz às demandas imediatas de seus estudantes. Este perfil de professor utiliza sua vivência e interação contínua com os estudantes como uma base para construir sua prática educativa, ressignificando de acordo com as necessidades reais e imediatas do contexto em que está inserido.

Cunha (2010) ressalta que é na prática que esses educadores investem suas experiências, transformando-as em ações, pensamentos e sentimentos que refletem uma resposta humana e sensível às exigências do trabalho escolar. Neste sentido, o ambiente de trabalho escolar se torna um campo de projeção da humanidade do professor, em que sua identidade profissional e pessoal é continuamente construída e reconfigurada.

Este processo os define como trabalhadores e como sujeitos políticos e ideológicos que participam ativamente na formação de uma consciência coletiva da passagem do professor para a do educador. O educador, pela práxis, começa a formar saberes de experiência no qual as narrativas que se vai mobilizando de leitura e consciência social, política e ideológica. Os saberes da experiência como produto e produtora, vão além da transmissão de conhecimento, engajam-se em uma prática transformadora, de ação-reflexão-ação, que é também um ato de resistência e afirmação dentro de um sistema opressivo e limitador.

A realidade de Sinop, ilustra como o professor do acaso se adapta e responde às especificidades locais, em que muitas vezes a improvisação e a adaptabilidade se tornam ferramentas essenciais. Esses professores buscam não só ensinar, mas também aprender continuamente no seu dia a dia, enfrentando os desafios de um sistema educacional que frequentemente valoriza mais os resultados quantitativos do que o desenvolvimento humano

integral.

Dessa maneira, o professor do acaso se torna um pilar de resistência dentro do contexto educacional neoliberal, navegando entre as teorias pedagógicas e a prática improvisada.

A dinâmica educacional contemporânea revela uma figura intrigante e complexa dentro do cenário escolar a do “professor destituído” ou “do acaso” que emerge em resposta às exigências flutuantes do mercado de trabalho e às condições econômicas que moldam o cenário educacional. Muitos destes professores, desprovidos inicialmente de uma formação específica, encontram-se imersos em uma jornada profissional impulsionada pelas necessidades de sobrevivência dentro do sistema capitalista. Tal situação ressalta não apenas a flexibilidade necessária para adaptar-se às demandas educacionais, mas também o potencial de transformação pessoal e coletiva que esses educadores podem experimentar ao longo de suas carreiras. Neste sentido:

Nessas escolas, produziu-se um tipo particular de professor, o migrante professor, que, na condição de assalariado, foi forjando sua existência pelo mundo do trabalho escolar, seja ele do “acaso”, seja ele com formação específica, licenciatura (quase inexistente). A condição de trabalhadores migrantes em busca de um emprego, para reproduzir sua existência, apesar das relações capitalistas e da aparente inevitabilidade do “sucesso” “empreendedor” dos capitalistas, os tornou migrantes professores. Esse professor, coletivamente, foi construindo sua história, como força social e política e representando-se como sujeito de classe e estabelecendo-se como vontade coletiva (Cunha, 2010, p.33).

A realidade descrita pelo autor revela as condições sob as quais esses professores operam, e também destaca sua crescente influência como agentes de mudança social e política. Ao se afirmarem como sujeitos de classe, esses professores migram de uma posição de precariedade para uma de ação política e coletiva, potencialmente redirecionando as narrativas tradicionais de educação e trabalho. Assim, o desenvolvimento desses professores ressalta a necessidade de políticas educacionais que reconheçam e valorizem a contribuição singular desses profissionais, como educadores que são fundamentais na luta por uma sociedade justa e igualitária.

A figura do professor do “acaso” em Sinop ilustra uma dinâmica particular da estrutura do capital, revelando como determinados contextos socioeconômicos moldam profissionalmente seus trabalhadores. Em áreas como Sinop, a necessidade de adaptação rápida ao mercado de trabalho e a escassez de recursos para a formação específica frequentemente resultam na criação de perfis profissionais improvisados, refletindo uma adaptação às pressões imediatas do capital:

As implicações do surgimento do professor do “acaso” correspondem à própria estrutura de reprodução histórica do capital na sua forma específica de Sinop. Ele é um trabalhador migrante que se encontrava numa relação social que o investiu da

necessidade de ingressar no mercado de trabalho e na divisão social do trabalho (Cunha, 2010, p. 110).

Esta análise destaca a condição dos professores como sujeitos não apenas educacionais, mas também econômicos e sociais dentro de uma estrutura capitalista que valoriza a adaptabilidade em detrimento de uma formação significativa. A trajetória do "professor do acaso" se torna um exemplo vivo de como as forças neoliberais impactam a identidade e a prática docente, pressionando os educadores a se moldarem às exigências de um mercado que frequentemente os coloca em posições precárias.

A transição de um indivíduo para o papel de educador em ambientes inclusivos muitas vezes começa com experiências que são profundamente humanas e desafiadoras. Esta jornada, marcada por momentos de afeto e cuidado, sublinha a importância da luta de classe no desenvolvimento profissional de quem trabalha em contextos educacionais especiais. Nesta direção nossa participante da pesquisa, Clarice situa que sua prática se iniciou antes de ter a formação em pedagogia:

Antes de eu terminar a pedagogia, eu tinha um conhecido que era o anjo da minha vida... Arrumou o serviço pra mim na APAE. Era só os cuidados mesmo. Eu era auxiliar, né? Então auxiliar faz o quê? O aluno fez cocô... O professor ia lá e chamava... Você ia ajudar... Dar banho... Ajeitar... Levar de volta, né? Pegar no colo... Os cadeirantes Ajudar dentro da sala de aula... Dar comida... Nada de pedagógico, né? Era só os auxílios mesmo. E... Eu nunca tinha trocado uma criança na minha vida assim... Tipo... De ficar ali tão... Tanto toque, né? Tanta aproximação... E... Eu comecei a perceber que o ser humano... Que a gente realmente tem que ser... Resiliente, né? (Entrevista com Clarice, 2023).

Este professor, muitas vezes sem formação específica na área de educação, é impelido para dentro do sistema escolar no qual as exigências práticas muitas vezes não encontram respaldo na teoria que deveria sustentá-las. O "professor do acaso" é muitas vezes, subprodutos de um sistema que valoriza o imediatismo e a adaptação às demandas de mercado, em detrimento de uma formação sólida e crítica.

Dentro do sistema educacional neoliberal, que frequentemente promove a exclusão sutil através de práticas inclusivas aligeiradas, o professor do acaso surge como um sujeito que, mesmo desprovido das ferramentas teóricas necessárias, acaba por desempenhar um papel importante nas relações cotidianas com os estudantes, especialmente em contextos de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nossa participante Clarice, ilustra este ponto ao descrever sua experiência inicial como auxiliar na APAE: "Antes de eu terminar a pedagogia... Arrumou o serviço pra mim na APAE... Era só os cuidados mesmo... Você ia

ajudar... dar banho... ajeitar... levar de volta...". Essa descrição evidencia como a função do auxiliar, embora fundamental, é frequentemente vista apenas como assistencial e desprovida de conteúdo pedagógico.

Essa prática revela um sistema modulado, no qual os saberes de experiência, adquiridos no dia a dia do trabalho escolar, são subvalorizados. Estes saberes, que deveriam ser integrados de maneira significativa na formação permanente, mas são marginalizados, em plena desconexão entre a formação teórica e as realidades práticas enfrentadas nos ambientes de AEE.

O professor do acaso, portanto, torna-se um representante das contradições do sistema educacional neoliberal: por um lado, ele é necessário e indispensável dentro do contexto de práticas educativas cotidianas; por outro, ele é um produto de um sistema regulador e ideológico de formação fast food, relegando-o a um papel de improvisação constante. Este cenário não problematiza a ideologia da competência e também destaca a urgência de transformações para uma escola em disputa (Cunha, 2010).

Refletindo sobre as implicações do surgimento desses professores no contexto específico de Sinop, fica claro que eles são emblemáticos das dinâmicas de reprodução histórica do capital, em que a necessidade de ingressar no mercado de trabalho sobrepõe-se à necessidade de uma formação ampla. Este panorama reforça a necessidade de uma discussão crítica sobre o papel dos educadores no contexto neoliberal, buscando caminhos que priorizem a emancipação e a crítica ao invés da simples adaptação às demandas de mercado.

Assim, ao problematizar o professor do acaso, busca-se, fomentar uma prática educativa que desafie as normas neoliberais e promova uma educação que seja, para todos. Mesmo agora depois de formada e com inúmeros cursos voltados para educação especial:

O que me motiva eu estar lá é defender principalmente os TDAH, E eles provocam muito tumulto na sala de aula e eles também são pouco compreendidos. Então assim, na verdade, na minha escola com 24 alunos laudados, fora os que não são laudados, eu estou só para apagar incêndio. Na verdade, eu não consigo fazer nenhuma coisa, nem outra (Entrevista com Clarice, 2023, Grifos nosso).

Clarice destaca uma realidade problemática: "Na verdade eu não consigo fazer nenhuma coisa, nem outra." Esta frase ressoa como um alerta sobre o abismo entre as necessidades dos alunos e as capacidades de resposta do sistema educacional atual, que frequentemente deixa os educadores sozinhos para "apagar incêndios". Esta situação exemplifica não apenas a precariedade da pedagogia inclusivista, mas também de uma aparente insuficiência das políticas educacionais, que deveriam garantir uma inclusão efetiva.

O "professor do acaso" aqui se intensifica, pois este se torna um símbolo do profissional

que, apesar de sua dedicação, é, portanto, uma das particularidades de um tipo de professor forjado pelas contradições do neoliberalismo no campo da educação, que valoriza a eficiência e a gestão em detrimento da educação humanizada e contextualizada.

Percebe-se que estamos vivenciando a continuidade histórica e social do professor do acaso, tal como Cunha (2010), delineou a partir de uma perceptiva neoliberal. Este professor do acaso agora situa-se não mais no contexto de migração dos trabalhadores do sul e sudeste do Brasil para a chamada “Amazônia Vazia”, mas na forma de um conceito atual e pertinente de nossa pesquisa. Este professor do acaso agora se revela no trabalho de AEE.

Tomemos um exemplo notório de Elisa, para seguir nossa apreensão do objeto de pesquisa, que aqui tem suas propriedades delineadas como professor do acaso, forjado sob as relações sociais impostas pelo capital flexível. Ao ser questionada sobre o porquê está trabalhando no AEE, ela afirma que foi:

Acidente de percurso, digamos assim. Eu, por problemas de saúde, eu não posso estar lá na creche. Se eu entrar lá na creche, eu entrei e já estou de atestado. É bem crônico a questão de Bursite, tendinite. Então, não podia. Eu tinha duas opções. Ou eu vinha para o AEE ou eu tentava o Fundamental. Mas eu pensei assim, mas lá no Fundamental o negócio é genético. Eu falei assim, por que não o AEE? Já tive várias crianças e tal. Já fizemos vários trabalhos bacanas com esse público. Por que não tentar? Aí falaram assim, não, vai dar certo sim, tenta, vamos ver se você gosta. Aí eu vim para cá. Só que quando eu vim para cá, eu vi que tudo aquilo que eu sabia, faltava coisa ainda. Eu tinha que ir atrás de mais conhecimento. [...] . A minha formação com relação a educação especial, digamos que foi o quê? Em 5%. A gente quase não ouviu falar. Não foi feito estágio, voltado para a educação especial. Então assim, foi bem superficial mesmo, com relação a isso. Aí quando eu vim para cá, eu falei, não, pera aí, a gente precisa... Porque assim, eu fiz educação infantil lá na graduação porque eu queria estar na educação infantil. Então quando eu terminei, um ano depois, eu já terminei a especialização e estava na educação infantil (Entrevista com Elisa, 2023, grifos nossos).

As narrativas de experiência de Elisa, no campo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ilustra uma problemática inserção profissional que, embora pareça um acaso, revela nuances significativas sobre o sistema educacional atual, marcado por influências neoliberais. Este "acidente de percurso", como a própria Elisa descreve, destaca-se não apenas pela escolha forçada entre o AEE e o ensino fundamental, devido às limitações de saúde, mas também pelo retrato vívido de um preparo docente deficiente e superficial para as demandas específicas da educação especial.

"Acidente de percurso, digamos assim. Eu, por problemas de saúde, eu não posso estar lá na creche... Eu tinha duas opções. Ou eu vinha para o AEE ou eu tentava o Fundamental." Esta escolha, impulsionada por circunstâncias pessoais adversas, situa Elisa em um contexto em que a falta de “preparação adequada” para o AEE se torna evidente. Ela revela que, "A minha

formação com relação a educação especial, digamos que foi o quê? Em 5%. A gente quase não ouviu falar. Não foi feito estágio, voltado para a educação especial." Tal cenário sugere que a educação especial, longe de ser uma prioridade, é frequentemente percebida como uma alternativa menos desejável ou uma solução de último recurso.

Este contexto destaca uma falha crítica no sistema educacional: a insuficiente integração da educação especial na perspectiva da educação inclusiva nos currículos de formação docente. A experiência de Elisa ressalta uma realidade em que os educadores são frequentemente colocados em posições para as quais não adquiriu os saberes necessários, um reflexo direto das políticas educacionais que priorizam a eficiência em detrimento da qualidade pedagógica e do atendimento às necessidades individuais dos alunos.

"Então assim, foi bem superficial mesmo, com relação a isso. Quando eu vim para cá, eu falei, não, *perai*, a gente precisa... Porque assim, eu fiz educação infantil lá na graduação porque eu queria estar na educação infantil." A decisão de Elisa de perseguir conhecimento adicional sobre educação especial é uma iniciativa louvável, mas também um testemunho da insuficiência da formação inicial. Ela se vê obrigada a buscar autonomamente o aprimoramento necessário para atuar de forma "competente" no AEE, um esforço que, embora necessário, destaca as lacunas de um sistema que falha em fornecer a todos os educadores as ferramentas essenciais para enfrentar os desafios do ensino especializado.

A discussão sobre o "professor do acaso" reflete uma necessidade urgente de reavaliar e reformular as políticas educacionais, especialmente aquelas que influenciam a formação docente no e para AEE. É imperativo que o sistema educacional reconheça e trate a educação especial não como uma contingência, mas como um elemento integral e vital da formação docente, garantindo que todos os educadores estejam continuamente "capacitados" para engajar-se no processo de inclusão escolar. As narrativas de Elisa, portanto, também servem como um chamado à ação para uma ressignificação na formação e prática docente no contexto do AEE.

No desenvolvimento histórico de Sinop, observa-se uma dinâmica intensa de crescimento econômico e demográfico, particularmente marcante na década de 1980. Esse período foi caracterizado por uma aceleração no processo de acumulação capitalista, acompanhada por uma significativa onda migratória. Esse cenário, propício à transformação rápida e, muitas vezes, desordenada, também se refletiu na estrutura e na funcionalidade das instituições locais, inclusive nas escolas. Este rápido desenvolvimento trouxe consigo uma série de desafios para os profissionais da educação, que frequentemente encontravam-se em situações de trabalho improvisadas e sob intensa pressão.

A emergência do fenômeno dos professores do “acaso” em Sinop suscita uma questão crítica: até que ponto o contexto histórico específico da cidade influenciou a vida e as condições de trabalho desses educadores? Este cenário peculiar revela profundas interconexões entre o desenvolvimento urbano acelerado e a precariedade nas práticas educacionais. Cunha questiona:

Poderíamos falar que esse contexto refletirá na precariedade da vida dos professores, diante da escola improvisada, na intensificação do tempo do trabalho do professor e a existência dos professores do “acaso”? Existem conexões? Não podemos esquecer que “pequenina cidadezinha” se avoluma em novas construções, reorganizando sua estrutura (2010, p. 115).

O autor nos leva a refletir sobre a intersecção entre desenvolvimento urbano e as condições de trabalho docente. A rápida urbanização de Sinop não apenas transformou sua paisagem física, mas também suas dinâmicas sociais e econômicas, incluindo o ambiente educacional. Professores encontravam-se frequentemente em posições de vulnerabilidade, obrigados a adaptar-se rapidamente a uma realidade escolar em constante mudança e muitas vezes deficitária. Essa situação evidencia a necessidade de se questionar a qualidade e as condições de trabalho dos educadores, que, impelidos pelas circunstâncias, muitas vezes assumiram papéis para os quais não estavam “adequadamente preparados” ou formados, os chamados professores do “acaso”. Assim, o contexto histórico de Sinop revela a complexa teia de fatores que influencia a prática educacional e reforça a urgência de políticas educacionais que reconheçam e enfrentem tais desafios.

Estamos em 2024, ou seja, mais de 40 anos após os primeiros registros desse fenômeno, e ele se manifesta agora no trabalho das professoras de AEE. Esse padrão surge também quando nossa participante relata que para cada área que atuou, precisou fazer uma especialização. Isso ressalta o conceito de “professor do acaso” e a ideologia da competência. A condição de ‘professor do acaso’ é evidenciada porque, neste contexto, não há verdadeira escolha. Como Stengel (2012) afirma: “Só pessoas livres podem escolher” (p.36), e neste cenário, a liberdade é restrita, forçando escolhas entre a saúde e compromissos incertos. Essa situação também reflete a ideologia da competência, no qual as decisões são feitas sob pressão de necessidades imediatas, sem garantia de resultados positivos ou oportunidade de uma escolha informada: “Vai que dá certo, o que de pior pode acontecer?” (Flávia, 2023).

Sobre esta formulação é possível considerar que a dinâmica da ideologia da competência emerge com particular relevância no contexto educacional, em que o poder de falar e ser ouvido não é distribuído igualmente. Essa conceituação, proposta por Chauí (2022), destaca a segregação entre aqueles que detêm conhecimento e, conseqüentemente, autoridade, e aqueles

relegados ao silêncio e à obediência. Tal divisão não é somente acadêmica ou teórica, mas uma reprodução das hierarquias sociais que perpetuam desigualdades. Este cenário é especialmente perceptível no ambiente escolar, no qual, a atribuição de competência pode pré-determinar o sucesso ou o fracasso de estudantes, muitas vezes independente de suas capacidades reais:

A ideologia da competência pode ser resumida da seguinte maneira: não é qualquer um que pode em qualquer lugar e em qualquer ocasião dizer qualquer coisa a qualquer outro. O discurso competente determina de antemão quem tem o direito de falar e quem deve ouvir, assim como predetermina os lugares e as circunstâncias em que é permitido falar e ouvir, e, finalmente, define previamente a forma e o conteúdo do que deve ser dito e precisa ser ouvido. Essas distinções têm como fundamento uma distinção principal, aquela que divide socialmente os detentores de um saber ou de um conhecimento (científico, técnico, religioso, político, artístico), que podem falar e têm o direito de mandar e comandar, e os desprovidos de saber, que devem ouvir e obedecer. Em uma palavra, a ideologia da competência institui a divisão social entre os competentes, que sabem, e os incompetentes, que obedecem (Chauí, 2022, p.187).

A reflexão proposta pela autora ressalta a importância de reconhecer e desafiar a ideologia da competência que se infiltra nas práticas educativas. A educação, sob essa lógica, corre o risco de se tornar um mecanismo de exclusão, em que somente os já privilegiados pela acumulação de capital cultural podem obter sucesso. O desafio, portanto, reside em transformar o espaço educacional em um local de diálogo e aprendizado inclusivo, em que diferentes formas de saber são valorizadas igualmente. Essa transformação implica reconhecer a pluralidade de vozes dentro da sala de aula e garantir que todos, independentemente de seu *status* de competência pré-determinado, possam contribuir e crescer.

Ainda sobre ideologia da competência é essencial compreender que ela se manifesta não como um instrumento de consolidação das estruturas de poder existentes. Segundo Chauí (2022), essa ideologia não só distingue arbitrariamente entre os "competentes", que detêm o conhecimento e, por isso, o direito de comandar, e os "incompetentes", que devem se resignar à obediência, mas também molda fundamentalmente as relações sociais e as identidades individuais.

Ao enquadrar certos saberes como superiores ou mais legítimos, a sociedade não só valoriza certas habilidades em detrimento de outras, mas também legitima uma hierarquia social em que os detentores desses saberes são vistos como naturalmente aptos para liderar e tomar decisões críticas. Essa divisão é perpetuada por sistemas educacionais e institucionais que priorizam determinados conteúdos e formas de conhecimento, reforçando a noção de que a competência é uma medida objetiva e justa de valor humano.

Contudo, essa perspectiva ignora como as desigualdades de acesso a direitos

educacionais e profissionais afetam profundamente quem pode ser considerado "competente". Isso levanta questões fundamentais sobre justiça social e a própria natureza do conhecimento valorizado em nossa sociedade. A crítica de Chauí (2022) instiga um questionamento sobre as resistências possíveis contra essa distribuição desigual de poder e os modos pelos quais as comunidades podem redefinir o que significa ser "competente", desafiando as normativas que confinam muitos a um estado de subordinação.

Ao problematizar a ideologia da competência, podemos começar a vislumbrar uma prática educativa que valorize todas as formas de saber, promovendo uma verdadeira igualdade de direitos para todos os envolvidos no processo educativo.

No âmbito de nossa análise, torna-se evidente a mercantilização da educação escolar, que converte o ensino em um produto e submete o professor, já marginalizado pelo 'acaso', às dinâmicas de uma ideologia de competência marcada por formações superficiais, comparáveis ao modelo de *fast food*. Esse processo despoja o docente de sua autonomia profissional, encadeando-o a um ciclo vicioso de capacitações emergenciais e efêmeras. Estas, por sua vez, são escolhidas pela rapidez com que podem ser concluídas. Isso reflete a falta de formação, impondo ao educador a necessidade de estar constantemente "se atualizando" em um regime de formação que prioriza a velocidade em detrimento da qualidade.

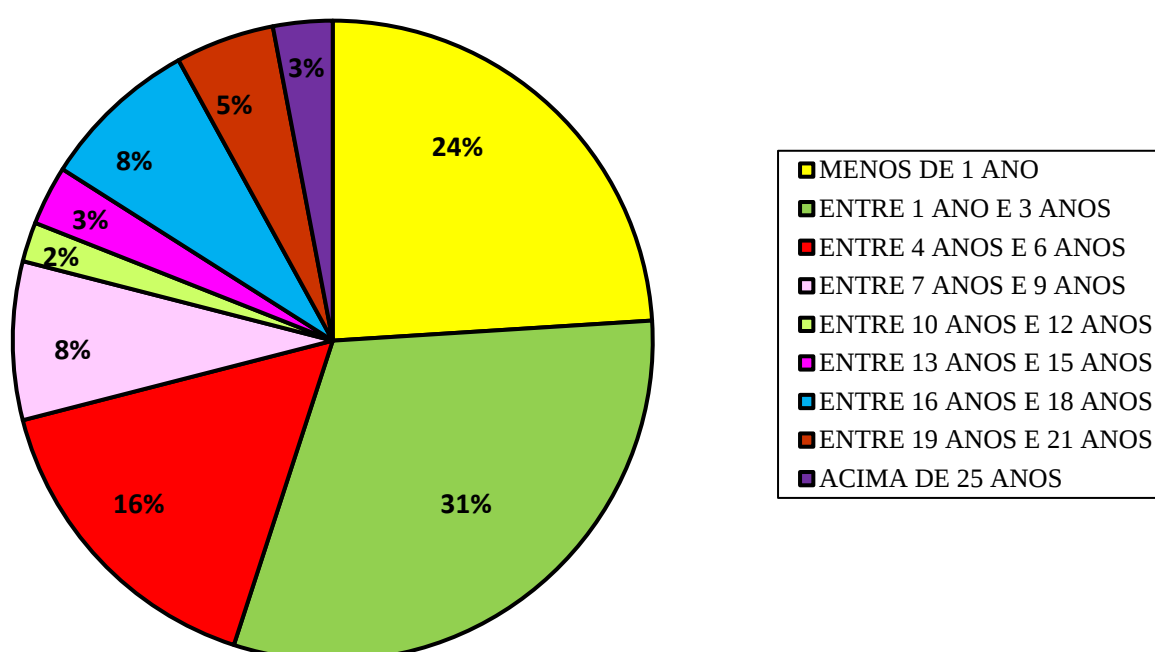
A posição do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) é emblemática neste cenário: a escolha por essa área muitas vezes não é fruto de uma decisão livre, mas sim o resultado de circunstâncias restritivas desde limitações físicas até falta de opções no mercado de trabalho. Posteriormente, esses professores são impelidos a participar de formações aligeiradas que não apenas falham em capacitá-los, mas também os mantêm presos em uma lógica de educação '*fast food*', na qual a quantidade de cursos supera a necessidade de qualidade substancial. Essa situação é exacerbada pela noção equivocada de que ser professor é um "dom divino", sugerindo que qualquer um, independentemente de sua formação, pode ensinar. Essa ideologia perigosa perpetua um ciclo de despreparo e subvalorização profissional, no qual a pressão para ocupar posições é intensificada pelo alto número de professores desempregados, prontos para tomar o lugar daqueles que falham em se adaptar rapidamente.

Estas condições não são acidentais, mas sim componentes de um projeto neoliberal mais amplo, que visa o esvaziamento sistemático da qualidade e da integridade da escola pública. Para entender as implicações dessa dinâmica para os educadores especializados, é essencial considerar dados concretos que ilustrem a profundidade e a complexidade deste desafio enfrentado pelos professores de AEE.

Para fornecer uma visão clara da situação dos educadores que trabalham no

Atendimento Educacional Especializado (AEE), utilizamos dados obtidos através de um questionário aplicado a 38 docentes da Rede Municipal de Educação de Sinop, no ano de 2023. Esses dados são essenciais para entender a duração do envolvimento dos professores com o AEE, e também para captar nuances relacionadas à rotatividade e à experiência profissional dentro desse contexto especializado. A análise desses dados nos permite explorar a dinâmica do trabalho dos professores em AEE e avaliar as implicações dessa dinâmica para a qualidade da educação especial. A seguir, a figura 3 apresenta uma síntese visual do tempo de trabalho dos professores em sala de AEE, destacando a experiência acumulada por esses educadores.

Figura 3. Quanto tempo de trabalho os professores estão em sala de AEE.



Fonte: Pesquisa. SANTOS, Estevão. “Os saberes de experiências na educação inclusiva escolar: a práxis do educador em cena pela história de vida no atendimento educacional especializado”, 2024.

Entendendo o panorama apresentado na figura 3, observa-se que 24% dos professores têm menos de um ano de experiência em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e 31% entre um e três anos. Esta distribuição revela que 55% dos docentes atuantes em AEE possuem menos de três anos de experiência nesta área específica. Esta alta taxa de rotatividade sugere uma instabilidade preocupante no quadro de profissionais dedicados ao AEE, refletindo um cenário no qual o ingresso e a permanência não são regidos por um desenvolvimento profissional consistente, mas por circunstâncias contingentes que frequentemente escapam ao controle dos educadores.

A expressiva proporção de professores com curta experiência em AEE não apenas aponta para uma descontinuidade no acompanhamento pedagógico especializado, mas também

para um ambiente de trabalho que não favorece a acumulação de experiência e aprofundamento do conhecimento necessário para atender às complexidades desse segmento educacional.

A brevidade na atuação desses professores pode ser interpretada como um sintoma de uma estrutura educacional volátil, que não oferece condições suficientes para o desenvolvimento de uma prática pedagógica consolidada. Dado que 90% dos professores afirmam ter mais de seis anos de experiência docente, mas não necessariamente em AEE, e 67% estão estabilizados no serviço público há mais de três anos, a transitoriedade no AEE pode ser menos sobre a natureza dos contratos e mais sobre a dinâmica de alocação de recursos humanos nas escolas. Este aspecto sugere que, embora os professores tenham uma fundação sólida como educadores, eles são frequentemente realocados para o AEE como uma medida *ad hoc*²⁷, refletindo uma falta de planejamento estratégico na gestão de recursos humanos especializados.

Os dados apontam para a perpetuação do fenômeno do "professor do acaso", em que os professores são empurrados para o AEE não por escolha especializada, mas por necessidades circunstanciais, como limitações de saúde, como indicado pelo relato de nossa participante Elisa que evitou trabalhar em creches devido a problemas de saúde. Esse arranjo sugere uma abordagem reativa, não só ao preenchimento de vagas, mas na própria formação dos professores, que frequentemente carece de profundidade e "preparo" específico para as demandas do AEE.

A alta rotatividade e a medida *ad hoc* natureza da atribuição de professores no AEE em Sinop exigem uma reavaliação crítica das políticas de contratação e formação continuada. Para construir um quadro de educadores de AEE permanentes, é essencial investir em programas de formação que não só "preparem" os educadores para os desafios específicos do AEE, mas que também promovam a estabilidade e continuidade no cargo. Além disso, é necessário revisar a gestão educacional para garantir que a alocação de professores ao AEE seja estratégica e não apenas uma solução temporária para lacunas imediatas, dentro de um contexto neoliberal, em que a adaptação e a improvisação se tornam elementos recorrentes de uma prática pedagógica que deveria, idealmente, ser marcada por estabilidade e crescimento. Neste sentido precisamos de novas políticas de formação para assegurar que a educação especial não seja apenas um espaço de passagem temporária, mas um campo de atuação profissional valorizado e intencional

²⁷ Ad hoc: termo do latim que significa 'para isso', utilizado para descrever soluções ou medidas específicas e temporárias, destinadas a resolver problemas imediatos sem necessariamente integrar um planejamento ou estratégia mais abrangente.

No atual paradigma capitalista²⁸, a educação enfrenta uma profunda reconfiguração. Tradicionalmente vista como um direito inalienável e um pilar para o desenvolvimento equitativo, a educação agora se encontra imersa em uma lógica mercantilista²⁹. Essa concepção impõe severas limitações aos sistemas de ensino público, forçados a navegar dentro de restrições orçamentárias cada vez mais estritas. Essa realidade econômica tem implicações críticas na eficácia e na acessibilidade da educação, afetando desproporcionalmente as áreas menos desenvolvidas economicamente. Assim “no reino do capital, a educação é ela mesma uma mercadoria daí a crise do sistema público de ensino pressionado pela demanda do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos”, (Mészáros, 2008, p.16).

Destes pressupostos a crítica do autor, ao identificar a educação como "ela mesma uma mercadoria" sob o "reino do capital", destaca uma transformação perturbadora dentro do sistema educacional. Este diagnóstico revela como a crise do sistema público de ensino é exacerbada pela "demanda do capital" e pelo "esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos". A educação, transformada em mercadoria, reflete uma priorização de interesses econômicos que subverte sua função essencial de desenvolvimento humano e social.

Este contexto mercantilista não apenas limita o acesso à educação de qualidade como impõe desafios significativos aos professores, especialmente àqueles identificados como "professores do acaso", que se veem compelidos a adaptar suas metodologias e práticas pedagógicas em resposta a um ambiente marcado por restrições severas e uma constante incerteza. Estes professores trabalham na intersecção entre a improvisação necessária e as exigências de um mercado que valoriza mais os resultados quantificáveis do que a transformação educacional e social. A análise de Mészáros (2008), portanto, não apenas expõe as incorrigíveis contradições estruturais do sistema, mas também convoca uma reflexão crítica sobre como as políticas educacionais podem ser realinhadas para servir melhor tanto aos educadores quanto aos estudantes em um contexto amplamente neoliberal.

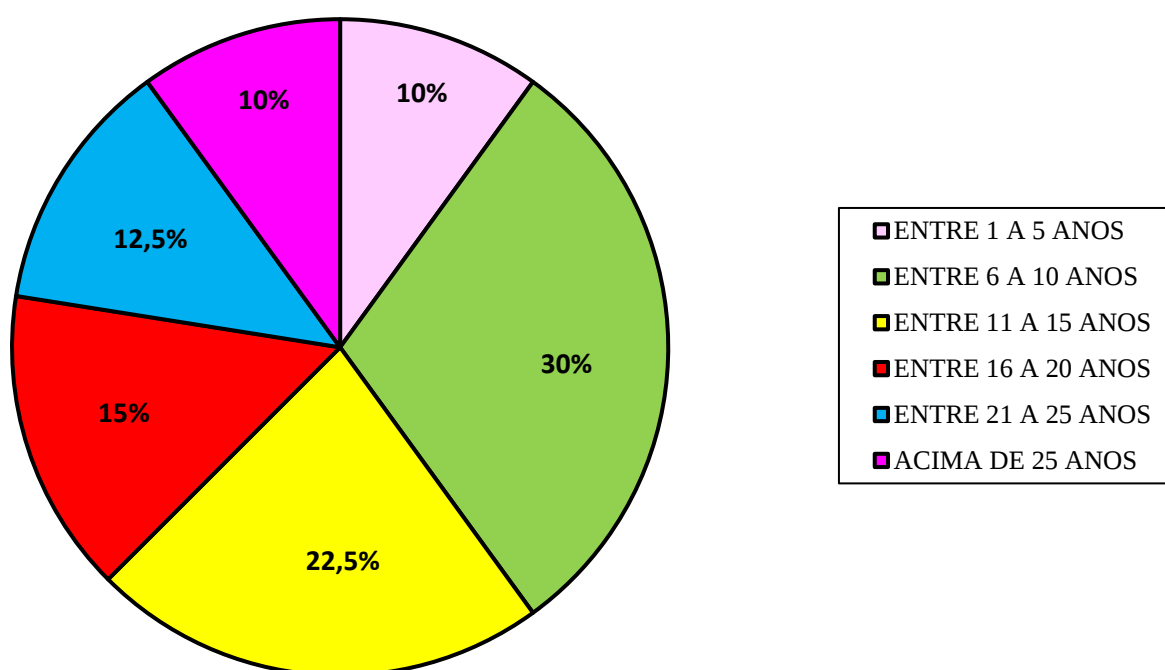
Na busca por compreender as implicações práticas da educação inclusiva sob a influência de um ambiente neoliberal, é importante analisar não apenas as políticas e teorias, mas também as experiências diretas dos educadores que implementam essas práticas no dia a dia. A figura 4, extraída de uma pesquisa recente conduzida por Santos em 2023, oferece dados sobre o perfil de experiência das professoras envolvidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

²⁸ Paradigma capitalista: Refere-se ao sistema econômico e social que prioriza o capital como elemento central das relações produtivas e sociais, dominando e influenciando as políticas públicas, incluindo a educação.

²⁹ Lógica mercantilista: Sistema ou modo de pensar que trata bens e serviços, incluindo a educação, como commodities para serem compradas e vendidas, priorizando o lucro e a eficiência acima de outras considerações, como a equidade social ou a qualidade educacional.

Esta análise nos permite observar que a vasta maioria das professoras possui uma significativa trajetória na área, com mais de seis anos de atuação, destacando a experiência acumulada e potencialmente a profundidade de comprometimento com as práticas inclusivas. Apenas 10% das participantes têm entre um e cinco anos de experiência, refletindo um cenário onde a experiência prolongada é a norma entre esses profissionais. Este dado é essencial para compreender tanto a capacidade quanto os desafios enfrentados pelos educadores em um contexto educacional amplamente influenciado por pressões neoliberais, e sugere uma reflexão sobre como a experiência influencia a eficácia e as práticas no campo da educação especial.

Figura 4. Quanto tempo trabalha como professor/a.



Fonte: Pesquisa. SANTOS, Estevão. “Os saberes de experiências na educação inclusiva escolar: a práxis do educador em cena pela história de vida no atendimento educacional especializado”, 2024.

A figura 4 fornece uma visão reveladora sobre a experiência das professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em 2023. Notavelmente, apenas 10% das professoras têm entre um e cinco anos de experiência, indicando que a maioria, ou 90%, possui pelo menos seis anos de atuação na profissão. Destas, 30% estão na faixa de seis a dez anos de experiência, 22% entre onze e quinze anos, 15% entre dezesseis e vinte anos, 12% entre vinte e um e vinte e cinco anos, e 10% têm mais de vinte e cinco anos de trabalho.

Os dados apresentados nas figuras 3 e 4 revelam uma contradição intrigante dentro do contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Enquanto a figura 4 demonstra que a grande maioria das professoras possui uma experiência significativa na profissão, com

90% atuando há mais de cinco anos, a figura 3 destaca que 55% dos docentes em AEE têm menos de três anos de experiência nessa área específica. Esta discrepância aponta para uma dinâmica complexa e problemática dentro do sistema educacional, especialmente sob a influência das políticas neoliberais.

Apesar de uma significativa bagagem profissional, muitas dessas educadoras encontram-se relegadas ao papel de "professores do acaso" no AEE, em que a falta de uma formação específica prévia e o constante fluxo de entrada e saída evidenciam uma política de esvaziamento do conhecimento e de precarização da prática educativa.

Este fenômeno é exacerbado pelo paradigma neoliberal que permeia o sistema educacional, valorizando a adaptabilidade e a "competência" em detrimento de um desenvolvimento profissional aprofundado. Sob este regime, a experiência docente é subutilizada e a formação contínua é muitas vezes substituída por treinamentos apressados e superficiais, refletindo uma abordagem que prioriza a eficiência imediata e a redução de custos acima da qualidade educacional e do atendimento às necessidades complexas dos alunos no AEE.

A alta taxa de rotatividade no AEE não apenas subverte o potencial transformador de uma educação especializada e inclusiva, mas também perpetua um ciclo de instabilidade que afeta negativamente tanto os educadores quanto os estudantes. Este contexto demanda uma reflexão crítica sobre a valorização da experiência docente e a necessidade de políticas que promovam um ambiente de trabalho mais estável e formativo.

Os dados das figuras 3 e 4 ilustram as contradições e os desafios enfrentados pelos professores no AEE, revelando a urgência de revisar e reformular as políticas educacionais para que valorizem a experiência docente. É fundamental que se desenvolvam estratégias que integrem efetivamente a experiência dos professores na formulação de práticas pedagógicas no AEE, garantindo que a educação especializada seja um campo de atuação profissional valorizado e não apenas um ponto transitório dentro da carreira docente. As políticas de inclusão escolar precisam resistir às pressões neoliberais e buscar um equilíbrio que priorize o desenvolvimento humano e a inclusão efetiva, em vez de apenas responder às demandas de mercado.

No atual contexto educacional dominado por práticas neoliberais, a figura do "professor do acaso" se manifesta como um produto e uma vítima de um sistema em crise estrutural, impulsionado pelo capital. Este cenário é particularmente evidente no Atendimento Educacional Especializado (AEE), no qual a escassez de recursos e a alta rotatividade refletem uma realidade mais ampla que Soares captura ao descrever a educação como "uma progressiva

e lenta conquista das camadas populares" (Soares, 1993, p. 9). No entanto, essa conquista parece estar sob constante ameaça pela lógica do capital, que transforma a educação em uma commodity³⁰, mais acessível a alguns do que a outros.

Esta crise não é apenas econômica, mas profundamente ideológica, já que a educação, que deveria ser um direito universal, torna-se um privilégio. Soares (1993) adverte, que a escola pública "não é uma doação do Estado ao povo", e sim algo que deve ser arduamente conquistado pelas camadas populares ou seja:

A escola pública não e como erroneamente se pretende que seja uma doação do Estado ao povo; ao contrário, ela é uma progressiva e lenta conquista das camadas populares... Nessa luta, porém, o povo ainda não é vencedor, continua vencido: não há escola para todos e a escola que existe e antes contra o povo do que para o povo (Soares, 1993, p. 9).

Esse é o contexto em que os professores do acaso operam, muitas vezes sem o suporte ou os recursos necessários para responder às demandas de um ambiente educacional cada vez mais mercantilizado.

A crítica de Soares (1993, p.9), lança luz sobre uma realidade na qual a escola "é antes contra o povo do que para o povo". Este é um ponto crucial para compreender a posição precária dos professores do acaso, que são frequentemente colocados em situações em que precisam improvisar sem os saberes necessários, refletindo a falta de investimento em sua formação e desenvolvimento profissional. Eles são forçados a adaptar-se rapidamente às mudanças de políticas e práticas que buscam responder a crises momentâneas, mas que raramente abordam as necessidades profundas e estruturais dos estudantes, especialmente daqueles em contextos de AEE.

A insistência em tratar a educação através das lentes do mercado compromete a capacidade desses educadores de fornecer um ensino de qualidade, transformando sua prática numa série de respostas ad hoc a problemas sistêmicos. A situação descrita por Soares, na qual "o povo ainda não é vencedor, continua vencido" (Soares, 1993, p. 9), ressoa profundamente no cotidiano do professor do acaso, cuja prática diária é marcada por lutas contínuas para fazer

³⁰ Commodity: No contexto econômico, uma commodity é um bem ou serviço que é tratado como equivalente a outro do mesmo tipo e que pode ser comercializado. Originário do termo em inglês que significa literalmente "mercadoria", o conceito é amplamente utilizado em economia para descrever produtos que são negociados em mercados de commodities, como petróleo, ouro ou grãos. No discurso social e crítico, especialmente sob uma análise marxista, **o termo é empregado para discutir a transformação de bens e serviços, incluindo a educação**, em mercadorias dentro do sistema capitalista. Esta transformação implica que **a educação, que idealmente deveria ser um direito humano e um bem público, é tratada como um produto a ser comprado e vendido, sujeito às forças de mercado**. A utilização desse conceito ajuda a criticar como valores mercantis se sobrepõem a valores educacionais e sociais, destacando a mercantilização da educação em contextos neoliberais.

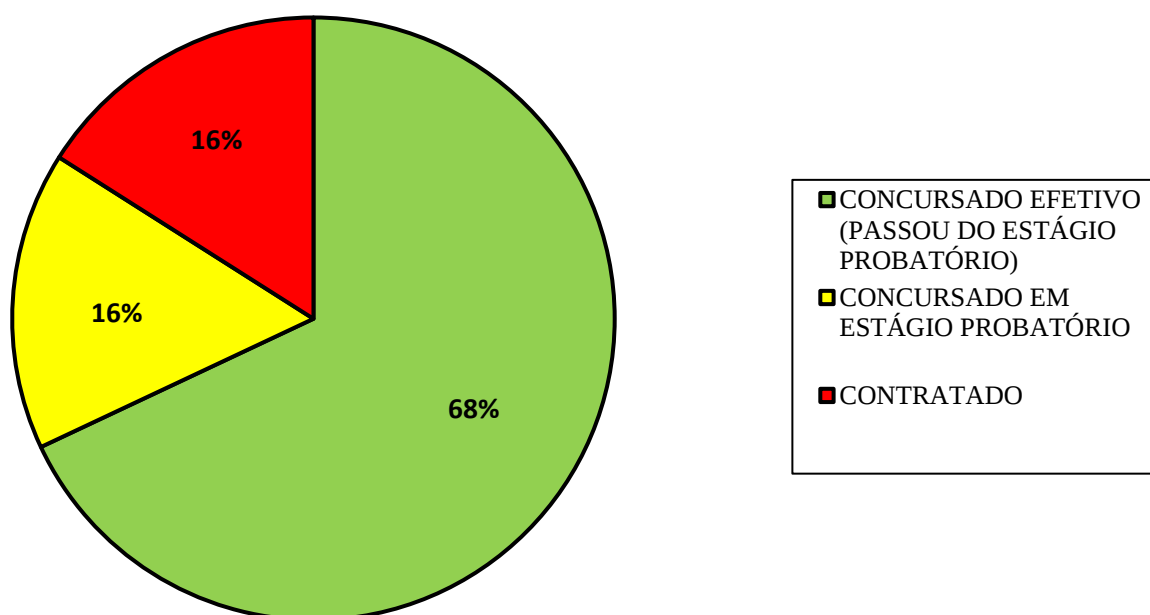
mais com menos, num sistema que muitas vezes falha em reconhecer ou valorizar seus esforços e dedicação.

Neste sentido, torna-se urgente a necessidade de reformas educacionais que transcendam a lógica neoliberal e reconfigurem o sistema para realmente atender às necessidades de todos os alunos e professores, valorizando a experiência e a estabilidade em vez de perpetuar um ciclo de precariedade e improvisação. A realidade destacada por Soares (1993), ressalta a urgência de repensar e reformular o sistema educacional de modo que respeite e promova o propósito fundamental da educação como um instrumento para a igualdade e a justiça.

As figuras 3 e 4 revelam um padrão intrigante no Atendimento Educacional Especializado (AEE): enquanto a maioria das professoras possui uma experiência significativa na docência, com mais de seis anos de carreira, uma proporção substancial dessas educadoras (55%) tem menos de três anos de experiência no AEE.

Esta discrepância levanta questões sobre as condições de emprego e a estabilidade no AEE, sugerindo que fatores como contratações temporárias ou contratos de curta duração podem estar influenciando essa dinâmica. Neste sentido a figura 5 fornece informações valiosas sobre a natureza do vínculo empregatício das professoras envolvidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Figura 5. Tempo de concurso ou contrato.



Fonte: Pesquisa. SANTOS, Estevão. “Os saberes de experiências na educação inclusiva escolar: a práxis do educador em cena pela história de vida no atendimento educacional especializado”, 2024.

Os dados indicam que 68% das professoras são concursadas efetivas, tendo ultrapassado o estágio probatório, e adicionais 16% ainda se encontram em estágio probatório. Apenas 16% dos casos são de contratações temporárias. Esta distribuição demonstra claramente que a maioria das professoras, representando 84%, possui vínculo permanente com a rede de ensino, refutando a hipótese anterior de que a alta rotatividade no AEE poderia ser atribuída predominantemente a contratos temporários.

Este cenário levanta questões significativas sobre os fatores que influenciam a permanência dessas professoras no campo do AEE, apesar da estabilidade empregatícia. As considerações emergem: Qual seria a força motriz por trás dessa dinâmica? Estariam essas mudanças atreladas ao acaso, à falta de opções profissionais, ou a uma possível desorientação sobre como proceder eficazmente no ambiente desafiador do AEE?

Sobre esta formulação é possível considerar que, embora o vínculo empregatício estável deveria teoricamente oferecer um terreno fértil para o desenvolvimento profissional continuado, existem outros elementos em jogo que afetam negativamente a permanência de professores com saberes de experiência no AEE. Isso pode incluir a intensidade das demandas do trabalho, a pressão para atender a expectativas muitas vezes irreais, e a falta de suporte para lidar com as

especificidades do ensino especializado.

Além disso, a realidade do trabalho no AEE pode ser percebida como desafiadora devido à necessidade constante de adaptação a novas políticas educacionais e práticas pedagógicas, que exigem um alto grau de flexibilidade e “resiliência”. Essa situação pode levar à percepção de que se está sempre à mercê do acaso, sem um caminho claro ou opções definidas, o que pode desencorajar a permanência no campo.

Portanto, é importante que as políticas educacionais sejam revisadas e reestruturadas para melhor apoiar as professoras do AEE. Isso envolve não apenas garantir a estabilidade no emprego, mas também proporcionar um ambiente de trabalho que reconheça e valorize a complexidade de suas funções, ofereça oportunidades reais de desenvolvimento profissional e melhore as condições de trabalho para reduzir o estresse e a sobrecarga.

Cunha (2010), destaca a figura da escola improvisada, frequentemente povoada por "professores do acaso", moldados pelo legado da colonização. Nossa pesquisa revela que a figura do professor do acaso ainda é proeminente, mas agora é principalmente influenciada pela ideologia neoliberal e pelas dinâmicas do mercado. Esta perspectiva atual evidencia uma transformação no papel destes educadores, que, inseridos em um contexto educacional dominado pelo neoliberalismo, enfrentam desafios amplificados pela necessidade de adaptação contínua às exigências de eficiência e flexibilidade impostas pelo mercado.

Essa análise nos permite compreender como o ambiente neoliberal perpetua uma forma de improvisação não apenas como uma estratégia de sobrevivência, mas como uma condição imposta pela lógica de mercado, que valoriza a adaptabilidade em detrimento da estabilidade e do desenvolvimento profissional aprofundado. Esta situação desafia os professores a trabalhar em um modo de constante incerteza, em que frequentemente têm que agir sem suporte ou recursos necessários, caracterizando a continuidade do fenômeno do professor do acaso em novas vestimentas neoliberais.

No cenário educacional contemporâneo, a influência do neoliberalismo estende-se profundamente, reconfigurando as práticas e políticas que direcionam tanto a gestão escolar quanto a prática pedagógica. O neoliberalismo, frequentemente criticado por sua abordagem de mercado aplicada à educação, promove uma lógica de eficiência e produtividade que pode comprometer a qualidade do ensino e a estabilidade dos educadores. Essa tendência impõe uma pressão constante sobre os professores para adaptarem-se a um ambiente em constante mudança, em que a permanência e a profundidade educacional são frequentemente sacrificadas em favor de flexibilidade e resultados mensuráveis. Esta adaptação contínua reflete uma realidade em que os educadores, especialmente aqueles no Atendimento Educacional

Especializado (AEE), encontram-se atuando sob condições que os marginalizam, tornando-os "professores do acaso".

A perspectiva de Chauí (2019) sobre o neoliberalismo oferece uma visão crítica que ressoa com as transformações observadas no contexto educacional. O neoliberalismo a uma forma de totalitarismo, uma análise que encontra eco nas ideias da Escola de Frankfurt sobre uma sociedade administrada, no qual o capitalismo determina a estrutura e a funcionalidade de todas as instituições sociais, inclusive a educação:

Denomino o neoliberalismo com o termo totalitarismo, tomando como referência as análises da Escola de Frankfurt sobre os efeitos do surgimento da ideia de sociedade administrada. O movimento do capital transforma toda e qualquer realidade em objeto do e para o capital, convertendo tudo em mercadoria, instituindo um sistema universal de equivalências próprio de uma formação social baseada na troca pela mediação de uma mercadoria universal abstrata, o dinheiro (Chauí, 2019, NP).

A definição da autora revela como o neoliberalismo, ao transformar todos os aspectos da vida social em mercadorias, impõe um regime que prioriza o valor monetário acima de valores humanos ou educacionais. Este processo de mercantilização ossifica no sistema educativo, subordinando o potencial emancipador da educação às lógicas de mercado e eficiência capitalista. Ao enquadrar a educação dentro deste sistema de "equivalências universais", a prática pedagógica e a autonomia dos educadores são comprometidas, perpetuando a figura do "professor do acaso" como um sintoma de um sistema maior que valoriza a adaptação rápida em detrimento do desenvolvimento sustentável e crítico.

A análise de Chauí (2019), revela as dificuldades enfrentadas pelos educadores sob o regime neoliberal, e também desafia os formuladores de políticas e a comunidade educacional a repensar e reimaginar como a educação pode ser estruturada para resistir e contrariar essas forças, promovendo práticas que valorizem o conhecimento, a estabilidade profissional e o bem-estar dos estudantes e professores. A urgência de transformar este cenário é evidente, pois apenas através de uma reconceptualização³¹ radical podemos esperar dismantelar as estruturas que limitam o verdadeiro potencial da educação.

Em um contexto global marcado pela ascensão do neoliberalismo como uma força dominante nas políticas econômicas e sociais, é crucial compreender a natureza construída e não inevitável deste sistema. Marilena Chauí nos oferece uma perspectiva crítica que

³¹ Reconceptualização: O termo refere-se ao processo de revisão e reformulação de conceitos, teorias ou práticas existentes com o objetivo de adaptá-las a novos contextos ou insights. Na educação, a reconceptualização implica uma reflexão crítica sobre as abordagens pedagógicas tradicionais e a implementação de estratégias que respondam mais efetivamente às necessidades contemporâneas dos alunos e às demandas sociais. Envolve questionar e potencialmente alterar as estruturas subjacentes e os pressupostos que orientam as práticas educacionais, buscando inovar e melhorar os sistemas de ensino para serem inclusivos e eficazes.

desmistifica o neoliberalismo, rejeitando a ideia de que seja um fenômeno imutável ou o "fim da história". Ela nos convida a ver o neoliberalismo como uma construção ideológica, moldada pela acumulação de capital e sustentada pelas ações e inações das pessoas dentro de contextos sociais específicos:

O neoliberalismo não é uma lei natural nem uma fatalidade cósmica, nem muito menos o fim da história. Ele é a ideologia de uma forma histórica particular assumida pela acumulação do capital, portanto, algo que os homens fazem em condições determinadas, ainda que não o saibam, e que podem deixar de fazer se, tomando consciência delas, decidirem organizar-se contra elas. Walter Benjamin escreveu que era preciso **narrar a história a contrapelo, marrando-a do ponto de vista dos vencidos porque a história dos vencedores é a barbárie**. Temos simplesmente de ter a coragem de ficar na contracorrente e a contrapelo da vaga vitoriosa do neoliberalismo. Afinal, como dissera La Boétie, só há tirania **onde houver servidão voluntária** (Chauí, 2022, p.11, grifos nossos).

A autora evoca Walter Benjamin e Étienne de La Boétie para reforçar sua mensagem de resistência e conscientização. A referência a Benjamin sublinha a importância de uma narrativa histórica que considere as perspectivas dos oprimidos, enquanto a menção a La Boétie enfatiza a ideia de que a tirania só persiste através da aceitação voluntária das massas. Essa visão é particularmente pertinente no campo da educação, em que o neoliberalismo tem transformado significativamente as práticas e ideologias, em detrimento da inclusão escolar e de fomentar pensamento crítico e emancipação.

Desses balizadores, é possível entender o papel do "professor do acaso" em um sistema educacional influenciado pelo neoliberalismo. Os professores são muitas vezes colocados em posições em que devem se adaptar a políticas e práticas que priorizam o mercado e a eficiência, potencialmente à custa de uma educação que valoriza o desenvolvimento humano e social. Chauí (2022) nos lembra que essas condições não são inalteráveis e que, através da conscientização e da ação coletiva, é possível reorientar o curso da educação para servir às necessidades e aos direitos dos estudantes e professores.

7 O PRESCRITO E A PRÁXIS: DO OFICIOSO A HISTORICIDADE

Este capítulo delinea-se pelo confronto entre os saberes de experiência produzidos pelas historicidades dos educadores e os conhecimentos sob o prisma do *fast food* dos especialistas mercadológicos e bancários que refletem e modulam a função do professor. Situamos aqui as categorias que explicitam as contradições das histórias de vida em cena. Analisamos as complexidades antagônicas presentes nas relações educativas e nas práticas que explicitam as experiências de historicidades para as quais as lutas pela educação inclusiva explicitam a mesma medida de luta contra as exclusões.

Estamos diante de posições diametralmente opostas: uma educação inclusiva sob a ideologia do neoliberalismo, revelando os conflitos contraditórios imputados pela base legal representada pelos documentos oficiais, e de outro uma educação inclusiva produzida pela historicidade dos sujeitos educadores. Eis, inclusive, o título dessa sétima seção: o prescrito e a práxis.

Traduzir esse título sinteticamente explicita o movimento de uma educação inclusiva justificada por uma determinação social mercadológica oficial e de ocultamento das formas de violências e exclusões da sociedade capitalista, portanto, oficioso. E uma educação inclusiva sob a base dos sujeitos do mundo do trabalho, portanto, produto de experiências de trabalhadores da educação, como denúncia de uma sociedade desigual e exploradora, que tem matizes de opressões em todos os níveis da sociedade: então a práxis.

Esta análise destaca os movimentos contraditórios da estrutura e sistema educacional, materializado no indivíduo tanto em sua função de professor quanto nas experiências de classe social enquanto trabalhador. Deste mesmo modo, as análises e as interpretações, produzidas nesta seção movimentam pelo exercício de abstração metódica, tem como centralidade as práticas educacionais contraditórias em que a inclusão sinaliza as lutas sob o escopo da emancipação, desafiando as dinâmicas de mercado que prevalecem no cenário educacional.

Desta forma, defendemos que uma educação transformadora exige um compromisso ativo e contínuo, emergindo através do engajamento crítico e da práxis educativa. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 1970, p. 78). Assim, destacamos que a transformação não se concretiza na passividade, mas sim no movimento da leitura de realidade conjugada com a ação-reflexão crítica. Além disso, consideramos também que as narrativas do indivíduo educador-professor, como corporificação social de classe (trabalhadora) e luta de classes (capital e trabalho) explicitam e se apresentam sob formas de tensionamentos, desafios, imprecisões, indefinições, concordâncias,

discordâncias, reproduções e rupturas, que são marcas desse processo e, ao mesmo tempo, lançam luz necessárias para aprofundar as historicidades dos sujeitos cuja raiz fundamental, como já alertou Marx, consiste em produzir críticas de esperanças e de ações no e com aquém da história (superação das ilusões):

A crítica arrancou as flores imaginárias dos grilhões, não para que o homem suporte grilhões desprovidos de fantasias ou consolo, mas para que se desvencilhe deles e a flor viva desabroche. A crítica da religião desengana o homem a fim de que ele pense, aja, configure a sua realidade como um homem desenganado, que chegou à razão, a fim de que ele gire em torno de si mesmo, em torno de seu verdadeiro sol. a religião é apenas o sol ilusório que gira em volta do homem enquanto ele não gira em torno de si mesmo. Portanto, a tarefa da história, depois de desaparecido o além da verdade, é estabelecer a verdade do aquém (2010, p.146).

Esta análise destaca as limitações da educação inclusiva dentro do contexto neoliberal. A predominância do mercado cria desafios significativos, tornando necessário adotar uma prática pedagógica emancipadora. Essa prática deve resistir à lógica capitalista, que frequentemente impede a verdadeira inclusão escolar.

Como argumenta Freire: “A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (Freire, 1996, p. 45).

Nesta perspectiva, a educação inclusiva não se restringe a adaptações superficiais. Desconectada do real e dissociada das historicidades dos sujeitos, tal educação inclusiva é uma abstração que, isoladamente, nada produz de uma realidade transformada. Pelo contrário, ofusca a compreensão sobre a natureza da exclusão e desigualdades sociais, econômicas e culturais. Não corresponde a uma práxis que valorize a construção coletiva e apropriação histórica da classe trabalhadora. A práxis educativa é um movimento dialético de ação e reflexão que desafia a conformidade e fomenta a conscientização crítica.

A análise das experiências diárias dos educadores-professoras revela as contradições e os conflitos da escola arqueada pelo capital flexível e o neoliberalismo. Essas vozes se traduzem em marcas e sinais de uma classe trabalhadora inviabilizada e silenciada pela opressão da invalidação do sujeito trabalhador e sua práxis, em que as políticas neoliberais atuam em aprofundamento de expropriação da classe para a uma concentração de riquezas capitalista. Essas narrativas trazem à tona denúncias de uma educação reprodutora e o anúncios da urgência de uma educação calcada em transformações. Das denúncias, há de se considerar as narrativas unânimes de que a inclusão escolar saia do papel:

[...] foi exatamente porque nos tornamos capazes de dizer o mundo, de conhecer, de ensinar o aprendido e de aprender o ensinado, refazendo o aprendido, melhorando o ensinar. Foi exatamente porque nos tornamos capazes de dizer o mundo, na medida em que o transformávamos, em que o reinventávamos, que terminamos por nos tornar ensinantes e aprendizes (Freire, 1993, p. 19).

Esta realidade se reflete particularmente nas ações dirigidas às pessoas com deficiência, que são frequentemente marginalizadas dentro das estruturas de poder e classe. “As ações políticas dos dirigentes são intencionalmente organizadas para proteger, assistir, manipular e perpetuar a dependência das pessoas com necessidades especiais situadas nas classes trabalhadoras e subalternas da sociedade” (Ross, 2002, p. 221). Neste contexto, destaca-se a necessidade de uma vigilância crítica sobre realidade contraditória.

Vigilância crítica consiste em apreender as estruturas de poder existentes, situar as razões e a natureza das divisões sociais e de classe nas e com as pessoas com deficiência, pessoas que se instituem e são instituídas, produzidas e produtoras da realidade social. Portanto, uma abordagem crítica deve questionar e desafiar a suposta neutralidade dessas políticas, propondo alternativas que emancipem, em vez de reproduzirem, as relações de opressão e dominação. Desse contexto, como Freire refere:

Muitos, porém, talvez por preconceitos naturais e explicáveis contra a pedagogia, terminam usando, na sua ação, métodos que são empregados na “educação” que serve ao opressor. Negam a ação pedagógica no processo de libertação, mas usam a propaganda para convencer (Freire, 2005, p. 62).

Neste sentido, Educação que não liberta, aliena. A verdadeira educação implica um processo de conscientização, de crítica e de ação. No contexto atual, a instrumentalização oficiosa das forças neoliberais, principalmente aquelas direcionadas às pessoas com deficiência, está frequentemente atrelada a negação do sujeito em uma realidade excludente. Este projeto enfatiza a eficiência do mercado e minimiza o papel do Estado.

Na educação pública, o neoliberalismo manifesta-se por meio da adoção de políticas que promovem a privatização e a competição, reforçando uma diferença real e desigualdades sociais. Trata-se de ocultar as violências promovidas e acomodadas pela ideologia operante e dominante. A flexibilização do capital, que tem como pilar central o neoliberalismo, se reflete na educação por meio da precarização do trabalho docente e da responsabilização individual³² pelo sucesso educacional.

³² **Responsabilização individual do professor:** O sucesso escolar do estudante é frequentemente visto como resultado do bom funcionamento do sistema educacional, enquanto o fracasso é atribuído ao professor, considerado incapaz de cumprir seu papel ou de possuir o perfil adequado. Essa visão desconsidera as falhas estruturais do sistema educacional, deslocando a responsabilidade para o indivíduo e perpetuando a injustiça. Ao ignorar os

Neste sentido, Frigotto (2023) argumenta que “a centralidade que ocupa a ideia de inclusão esconde a “morada oculta” das determinações socioeconômicas da exclusão e a torna impotente para combater a exclusão” (Frigotto, 2023)³³. A centralidade da inclusão, conforme discutida por Frigotto, sugere que as políticas educacionais podem, paradoxalmente, ocultar as dinâmicas socioeconômicas que fundamentam as desigualdades. Em outras palavras, o discurso da inclusão pode servir como um véu que encobre as condições materiais e as desigualdades que continuam a excluir certos grupos de uma participação significativa na educação. Isso é particularmente relevante em contextos em que as reformas educacionais são influenciadas por agendas neoliberais, que promovem a privatização e a competitividade.

Sob esta perspectiva, o discurso da inclusão frequentemente atua como um artifício ideológico que mascara as condições materiais e as desigualdades estruturais que perpetuam a exclusão. Em contextos em que as reformas educacionais são moldadas por agendas neoliberais, a inclusão torna-se uma fachada que esconde a intensificação da privatização e a competição exacerbada, servindo aos interesses do capital ao invés de atender às necessidades dos estudantes marginalizados.

Essas práticas desconsideram as estruturas que investem na naturalização de uma realidade desigual. Para melhor situar, tomemos como exemplo as narrativas das professoras que revelam a “morada oculta” da exclusão e uma série de desafios estruturais que afetam diretamente a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE):

E com outra você olha assim e fala, meu Deus, e agora o que eu faço? Então assim, carece muito essa questão ainda assim, pra gente, assim, que está aqui no A.E. E o professor do AEE, estou aqui sozinha, solitária, esquecida, né? Só que dependendo do que acontece ali em alguma sala, Elisa, né? Então a gente é visto como uma referência. E às vezes eu não tenho essa bagagem de referência. [...] você tem que correr atrás pra você tentar suprir essa demanda. [...] Então assim dessas crianças cada um é de um jeito. Meu planejamento está ali. É um para cada criança. Diante daquilo que a criança tem necessidade que é que eu preciso avançar. [...] E daí tem situações que a gente pensa assim tá, mas como que eu vou ajudar essa criança? Autista e Todd junto. [...] O ano passado era duas vezes. Esse ano por conta da grande demanda a gente está conseguindo atender uma vez na semana. [...] você tem que correr atrás pra você tentar suprir essa demanda. [...] Porque assim a questão da inclusão ela já era para estar acontecendo e não tem como a gente falar assim para espera um pouquinho. Não tem já foi esse tempo. E o que estamos fazendo para isso acontecer? Porque ainda não está acontecendo da forma que teria que acontecer (Entrevista com Elisa, 2023).

Elisa descreve a sensação de isolamento e a falta de recursos: "o professor do AEE, estou

desafios e as condições desiguais enfrentadas pelos educadores, essa lógica mascara a necessidade de reformas sistêmicas profundas que abordem as verdadeiras causas do fracasso escolar.

³³ Em conversa particular em grupo de orientação por Marion Machado Cunha, 08 de agosto de 2023.

aqui sozinha, solitária, esquecida." Ela destaca a necessidade de adaptar seu planejamento para cada criança e a dificuldade em atender a todos devido à alta demanda: "o ano passado era duas vezes. Este ano por conta da grande demanda a gente está conseguindo atender uma vez na semana." A insuficiência de suporte ao profissional do AEE obstaculiza a realização da inclusão e sobrecarrega os professores refletindo a crítica à mercantilização³⁴ da educação.

Essa condição é exacerbada pelas dinâmicas capitalistas, em que a educação é moldada pelas forças do mercado, priorizando a eficiência econômica em detrimento das necessidades educacionais reais. Essa configuração transforma os professores em meros executores de políticas inadequadas, perpetuando a exclusão e impedindo práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras. Ao invés de uma inclusão significativa, o sistema educacional neoliberal promove uma inclusão superficial, em que as necessidades individuais dos estudantes são frequentemente negligenciadas em favor de uma abordagem padronizada e economicamente "eficiente".

A sobrecarga e a falta de suporte enfrentadas pelos professores no AEE evidenciam um sistema educacional que negligencia as realidades práticas do cotidiano escolar. Trabalhando isolados e sem recursos, os professores se veem obrigados a "correr atrás pra [...] tentar suprir essa demanda", improvisando soluções que deveriam ser apoiadas por uma estrutura mais robusta e organizada. A falta de planejamento e de recursos para atender às necessidades específicas de cada estudante resulta em uma inclusão que é, na verdade, uma exclusão velada.

Para compreender a profundidade desses desafios, é necessário considerar a perspectiva crítica sobre as estruturas de dominação e a necessidade de uma conscientização radical. Neste sentido Freire afirma que: "Não há conscientização popular sem uma radical denúncia das estruturas de dominação e sem o anúncio de uma nova realidade a ser criada em função dos interesses das classes sociais hoje dominadas" (Freire, 1981, p. 66).

A perspectiva freiriana enfatiza que reconhecer os problemas não é suficiente; é necessário denunciar as estruturas que perpetuam a desigualdade. No caso do AEE, isso significa ir além das adaptações superficiais e implementar mudanças estruturais que garantam recursos, formação contínua para os professores.

Destes pressupostos, compreendemos que a conscientização popular depende da denúncia

³⁴ **Mercantilização da educação:** Processo pelo qual a educação é tratada como uma mercadoria, sujeita às leis do mercado e à lógica do lucro. Isso significa que a educação é vista como um produto que pode ser comprado e vendido, em que o acesso e a qualidade são determinados pela capacidade de pagamento. A mercantilização da educação perpetua desigualdades sociais e econômicas ao priorizar os interesses econômicos sobre as necessidades reais dos estudantes. Essa lógica mercantil prejudica o potencial emancipatório da educação, reforçando as estruturas de dominação e alienação.

das estruturas opressivas e do anúncio de novas realidades. A prática educacional, portanto, deve focar em transformar as condições que levam à exclusão. A narrativa de Elisa, ao destacar que "a inclusão ela já era para estar acontecendo e não tem como a gente falar assim para espera um pouquinho", revela a urgência de ações concretas que enfrentem as barreiras estruturais.

Essa necessidade de transformação é ainda mais evidente quando analisamos a prática superficial da inclusão relatada por outra professora:

O professor chegava ali sentava ela entregava qualquer atividade não era um planejamento. Então ela tinha esse bloqueio e eu tinha que trabalhar tudo isso com ela. [...] Às vezes falam que há inclusão, mas... a gente sabe que acontece ao contrário neh você tem que fazer o planejamento incluído esse aluno dentro do seu trabalho do conteúdo com os demais não fazer algo diferente pra ele do seu conteúdo você tem que adaptar atividade para ele de acordo com o que você está trabalhando (Entrevista com Alice, 2023).

A narrativa apresentada por Alice traz à tona questões críticas sobre a realidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as práticas inclusivas nas escolas. Ela revela um cenário em que a inclusão, embora frequentemente discutida em termos ideais, é marcada por contradições substanciais quando confrontada com a prática cotidiana nas escolas: "o professor chegava ali, sentava, e entregava qualquer atividade. Não era um planejamento." A ausência de planejamento não é uma mera casualidade, mas reflete as estruturas socioeconômicas que governam a educação. A formação docente, longe de ser neutra, serve aos interesses dominantes ao perpetuar relações de dependência e poder.

Alice menciona "às vezes falam que há inclusão, mas a gente sabe que acontece ao contrário," evidenciando o descompasso entre o discurso oficial e a prática real. A necessidade de um planejamento integrado, que inclua todos os estudantes, é fundamental para uma práxis educativa eficaz. Conforme Nóvoa (1992), a formação contínua é um processo de reflexão constante sobre a prática, um momento de construção da identidade profissional e de aperfeiçoamento pedagógico.

A descrição evidencia um sistema educacional que, sob a aparência de inclusão, perpetua a exclusão e a desigualdade. Os professores são frequentemente deixados à própria sorte, improvisando soluções, esta narrativa reforça a necessidade de um compromisso histórico com a transformação social, como apontado por Freire:

Por isso, denúncia e anúncio [...] não são palavras vazias, mas compromisso histórico. Por outro lado, a denúncia da sociedade de classes como uma sociedade de exploração de uma classe por outra exige um cada vez maior conhecimento científico de tal sociedade e, de outro, o anúncio da nova sociedade demanda uma teoria da ação transformadora da sociedade denunciada (Freire, 1981, p. 48).

Assim, Freire convoca à reconsideração das práticas educacionais e à luta por uma educação inclusiva e emancipadora. A prática educacional deve ir além das adaptações superficiais e enfrentar as barreiras estruturais que impedem a inclusão.

Apenas através de um compromisso histórico com a transformação social, conforme apontado por Freire, (1981), será possível construir uma educação e inclusiva e emancipadora. Sem essas mudanças estruturais, a inclusão continuará sendo uma promessa vazia, incapaz de realizar seu potencial transformador.

Ainda nesta direção, temos narrativas que reforçam o caráter de denúncia e expõem as falhas estruturais do sistema educacional. Estas narrativas revelam como a falta de recursos, planejamento e suporte adequado perpetuam a exclusão e dificultam a implementação efetiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Eu estou pouco na sala de AEE [...] eu que estou mais eu entro na sala de aula e vejo como que está [...] vejo se está precisando de um material impresso um material dirigido para aquele aluno. [...] alunos que nunca foram à escola que estão matriculados na escola, mas nunca foram [...] tem um aluno lá sem laudo até hoje. [...] nós temos alunos extremamente agressivos de jogar carteira de agredir o professor [...] de você chamar os pais manter... nossa quebrar tudo lá na sala de aula e sair para fora [...] sair virando cadeira assim [...] sair virando mesa sair virando tudo. [...] e você ter que ir lá e segurar por trás e mobilizar. E levar de ré para dentro da sala de AEE [...] segurar mesmo para até o pai e a mãe chegar para levar embora. [...] eu vejo que tem um percentual que não tem condição de estar no ensino regular, porém também não deve estar na APAE o município já comporta um outro ambiente tipo uma Pestalozzi (Entrevista com Clarice, 2023).

A narrativa apresentada por Clarice expõe a complexidade e os desafios enfrentados no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A falta de laudos e a agressividade de alguns estudantes, que chegam a "jogar carteira de agredir o professor", revelam a inadequação do sistema atual em lidar com as diversas necessidades dos alunos. A sugestão de Clarice sobre a necessidade de um ambiente especializado, como uma instituição do tipo Pestalozzi, para atender esses estudantes, destaca a incapacidade das soluções atuais e a urgência de uma reorganização estrutural que considere as particularidades e necessidades dos estudantes, promovendo um ambiente educacional que respeite e valorize as diversidades presentes nas escolas.

A educação sob a lógica do mercado desumaniza e exclui, transformando-a em mercadoria (Frigotto, 2009). A narrativa de Clarice ilustra essa crítica, evidenciando como a falta de recursos e apoio perpetua um sistema excludente. Ela menciona que frequentemente há "dois, três planejamentos, e aquele um para aquele aluno especial," indicando uma segregação velada que impede a inclusão.

Neste contexto torna-se necessário a vigilância, pois permite aos educadores questionarem e desafiar as estruturas de poder que perpetuam a exclusão e a desigualdade. Em um sistema educacional moldado pelas dinâmicas de mercado e pelo neoliberalismo, a vigilância crítica ajuda a desmascarar as intenções veladas que mantêm as desigualdades.

Paulo Freire, destaca que a transformação só é possível quando denunciemos as estruturas opressoras e anunciamos uma nova realidade. Ele afirma que:

Não há anúncio sem denúncia, assim como toda denúncia gera anúncio. Sem este, a esperança é impossível. Mas, numa autenticamente utópica, não há como falar em esperança se os braços se cruzam e passivamente se espera. Na verdade, quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã. A espera só tem sentido quando, cheios de esperança, lutamos para concretizar o futuro anunciado, que vai nascendo na denúncia militante (Freire, 1981, p. 48).

Destes pressupostos, compreendemos que a denúncia é um passo essencial para a transformação, mas deve ser acompanhada de ações concretas que visem uma nova realidade. A narrativa de Clarice expõe a realidade de estudantes que nunca foram à escola e de um sistema que não consegue atender às necessidades desses alunos.

Neste contexto, a ideia de inconclusão do ser humano, como destacado por Freire, ressalta a importância de uma abordagem educacional que valorize a formação permanente e a capacidade apropriação crítica da existência:

[...] Inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência da sua inconclusão é que gerou a sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança (Freire, 2002: 64).

Essa percepção de inacabamento, longe de ser uma limitação, nos impulsiona a perseguir um ideal de educação que seja inclusivo, reflexivo e emancipatório. Através dessa lente, podemos ver a educação como um caminho para a libertação, em que cada passo adiante é guiado pela esperança e pelo desejo de alcançar a emancipação, tanto individual quanto coletivamente. Conforme Freire, o “inédito-viável” consiste no ato limite de enfrentamento da situação-limite. Na *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2003, p. 94) escreve em nota de rodapé:

A libertação desafia, de forma dialeticamente antagônica, a oprimidos e a opressores. Assim, enquanto é, para os primeiros, seu “inédito viável”, que precisam concretizar, se constitui, para os segundos, como 'situação-limite', que necessitam evitar. Em suma, o inédito viável é a novidade que há de se partilhar em que mulheres e homens sejam em processo democrático e dialógico de libertação.

A noção de “inédito viável” proposta por Freire sugere a potencialidade da educação como um campo de luta, em que os oprimidos podem transcender as restrições impostas por

situações-limite. Ao adotar uma postura de desafio e engajamento, a prática educacional pode servir como uma ferramenta para a transformação social e a emancipação. Isso implica um processo dialógico em que educadores e educandos colaboram para mobilizar conhecimentos e práticas que enfrentam e transcendem as barreiras impostas. Desta forma, a educação torna-se um ato de libertação, não uma reprodução de opressões existentes.

A transição do professor que cumpre o prescrito para o educador que compreende e valoriza o saber de experiência pela historicidade é um processo profundo de conscientização e transformação. Este educador não se limita a seguir roteiros predefinidos, mas se engaja em uma prática reflexiva que reconhece as contradições e desafios impostos pelo sistema educacional. Ele entende que a inclusão vai além das adaptações superficiais e exige uma reestruturação que considere as singularidades dos alunos e suas histórias de vida. Essa prática educativa crítica e emancipadora é fundamentada na práxis, em que a teoria e prática se encontram em um movimento contínuo de ação-reflexão. Assim:

Utópica e esperançosa porque, pretendendo estar a serviço da libertação das classes oprimidas, se faz e se refaz na prática social, no concreto, e implica na dialetização da denúncia e do anúncio, que têm na práxis revolucionária permanente, o seu momento máximo (Freire, 1981, p. 48).

Neste sentido, a jornada do educador pela historicidade ensina, mas é ensinado pelas interações e saberes de experiência compartilhadas com os estudantes. A prática educativa, conforme delineada por Freire (1981) é intrinsecamente ligada à constante reconstrução e reflexão, em que cada passo é um avanço na direção da emancipação. A 'dialetização da denúncia e do anúncio' não é uma mera retórica, mas um chamado à ação para dismantelar as estruturas opressoras e anunciar novas possibilidades de existência e coexistência.

A denúncia, neste contexto, vai além de um simples ato de apontar falhas; ela é o reconhecimento crítico das injustiças que permeiam o sistema educacional. Neste sentido o desafio que se põe é que: os educadores transformem a denúncia em um agente de transformação para o anúncio de um novo paradigma educacional, um que valorize a pluralidade e a individualidade de cada estudante. Este anúncio é a propositura de um sistema educacional que seja inclusivo, refletindo uma educação que leve em consideração às necessidades de todos, não os forçando a se adaptar a um sistema rígido e excludente.

Partindo desses pressupostos, as narrativas das entrevistas subsequente ilustram a

transição dos professores³⁵ para educadores³⁶ comprometidos, que adotam práticas educacionais inclusivas e humanizadoras. Essas narrativas demonstram como tal transformação não é apenas possível, mas essencial para alcançar uma verdadeira inclusão:

Eu acho que acima de tudo quem está ali tem que ter um olhar mais humano, se dedicar mais, ter uma sensibilidade com o próximo, com as famílias. [...] Olha, primeiramente tem que ter vocação, sabe? Porque para ser professor tem que ter algo a mais, uma sensibilidade a mais. Mas para estar ali, você tem que ter o seu lado humano, ter um olhar diferente para o próximo, ter mais sensibilidade, e é isso. Porque é amor, né? Tudo que você fizer e com amor, se não tiver, não fica. [...] Eu fazia um trabalho que eu via que era um pouco a mais do que geralmente os professores faziam. E eu sempre me identificava com esse público (Entrevista, com Alice, 2023).

Alice destaca a importância de uma existência vocacionada, a de ter “vocação³⁷, ter o seu lado humano.” Ela menciona que fazia um trabalho além do convencional, evidenciando a transição de uma prática técnica para uma abordagem afetiva. “Desta forma, as relações entre os seres humanos e o mundo são em si históricas, como históricos são os seres humanos, que não apenas fazem a história em que se fazem mas, consequentemente, contam a história deste mútuo fazer (Freire, 1981, p. 55).

Esta reflexão de Freire sobre as relações históricas e reciprocamente construtivas entre indivíduos ressoa profundamente com a abordagem de Alice, que prioriza um envolvimento humano e sensível na educação. Ao enfatizar a necessidade de “ter um olhar mais humano” e uma “sensibilidade”, Alice personifica a ideia de que os educadores são sujeitos de historicidade que reconhecem a complexidade dos fazeres humanos. Ela enfatiza quem em sua prática demonstra que a inclusão não é uma série de estratégias padronizadas, mas um compromisso contínuo com a criação de um espaço educacional de conflitos, que clama por transformações.

Nesta direção Beatriz reforça essa visão ao relatar sua identificação com o AEE: “eu aprendi a conviver e entender essas crianças e oferecer algo diferente do que elas estão tendo em todos os ambientes. Sigamos com a Beatriz:

O AEE pra mim, eu acho que hoje eu me identifico, eu entendo, eu aprendi a conviver e entender também um pouco essas crianças e oferecer pra elas algo assim, diferente do que elas estão tendo em todos os ambientes. E principalmente carinho, amor, atenção. [...] Às vezes eles chegam aqui assim com tantas questões [...], mas você vê

³⁵ No contexto da análise crítica do Capítulo 7, é importante ressaltar que os termos “professor” e “educador” são utilizados para descrever o mesmo indivíduo, refletindo diferentes dimensões de sua prática profissional e de sua consciência histórica.

³⁶ **Transição de professores para educadores:** Esta transição envolve a transformação de um papel meramente técnico e transmissor de conhecimento para um papel crítico e transformador.

³⁷ **Vocação:** No contexto da inclusão, a vocação do educador não deve ser entendida como um dom ou talento natural, mas como um compromisso profundo com a prática pedagógica transformadora.

que o que eles me retribuem é muito gratificante. [...] Eu sempre gostei de aprender [...] estudar sempre foi uma coisa que me moveu [...] A escola é o lugar onde você faz amizades, vê coisas novas [...] convive com pessoas diferentes [...] é gratificante e dá bons resultados (Entrevista com Beatriz, 2023).

O lugar da prática que Beatriz anuncia o saber de experiência pela historicidade que vai além das adaptações superficiais e se enraíza em uma compreensão profunda das necessidades e potencialidades de cada estudante: o lugar do educador. Neste sentido: “A denúncia e o anúncio tornam corpo quando as classes dominadas os assumem, assim como a teoria da ação transformadora – a teoria revolucionária – se efetiva quando é igualmente assumida por aquelas classes” (Freire, 1981, p. 48).

A narrativa de Clarice situa a conexão significativa entre o educador, estudante e suas famílias. Este envolvimento serve de matéria prima para a práxis. Situemos mais detidamente no saber de experiência de Clarice:

Os avanços dele a aceitação da família a valorização da família para com o meu trabalho a valorização dos pais principalmente se você realmente veste a camisa você tem que ir na casa você tem que convidar para estar mais perto de você. Porque eu não fui jogada fora. Alguém me olhou com os olhos não só com os olhos, mas com o coração. [...] Ah quando você vê que a valorização dos pais principalmente né? Tipo quando eles vão atrás realmente você consegue fazer o seu encaminhamento ali. Do seu jeitinho com todo carinho e encaminhando para o lugar certo. E o pai e a mãe conseguir fazer o tratamento o acompanhamento certinho que a criança se acalma a família também consegue respirar melhor né? Então isso é gratificante. Eu tenho pais que não são só pais que são mais que amigos. De você trazer o aluno em casa para tomar um café da manhã né? Que o trabalho da gente eu acho que não resume só a sala de aula. [...] É uma gratificação para mim mesma. Estar próximo e ver as mudanças (Entrevista com Clarice, 2023).

Clarice, ao narrar seus saberes de experiência, nos remete sobre a transição de uma abordagem educacional meramente técnica para uma prática inclusiva, nos limites da escola inclusivista. Ao envolver-se ativamente com as famílias dos estudantes e estabelecer relações vocacionadas, ela situa o movimento dialetizado da denúncia-anúncio da escola: reprodutora por sua função, mas cuja construção de coletividade humana e sendo constituída por sujeitos de historicidade aponta para a transformação social. Clarice destaca que "vestir a camisa" e convidar as famílias para estarem mais próximas cria uma rede de apoio essencial, em que "os pais não são só pais, são mais que amigos." Este envolvimento comunitário, que vai além das barreiras da sala de aula, reflete uma compreensão de que a educação deve desafiar as estruturas de dominação e promover a emancipação.

A valorização do trabalho docente pelas famílias reforça o papel do educador e cria uma rede de práxis que é essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes, que alimentam a problematização, a crítica e remete a consciência individual a posição coletiva histórica, de

produção humana. Este compromisso com uma prática educativa que denuncia as desigualdades e anuncia a inclusão como perspectiva de superação:

É bem verdade, porém, que há uma diferença fundamental entre o ato da denúncia e do anúncio numa sociedade de classes e o mesmo ato numa sociedade que se refaz numa perspectiva socialista. De qualquer maneira, quando a educação já não é utópica, isto é, quando já não se faz na desafiante unidade da denúncia e do anúncio, é porque o futuro perde sua real significação ou porque se instala o medo de viver o risco do futuro como superação criadora do presente que envelhece. (Freire, 1981, p. 48).

Neste sentido, a distinção essencial entre os atos de denúncia e anúncio em diferentes contextos sociais. Na sociedade de classes, a denúncia revela as injustiças e opressões estruturais, enquanto o anúncio projeta um futuro alternativo, fundamentado em valores emancipatórios. A educação, segundo Freire, (1981), perde seu caráter transformador quando não se engaja na "desafiante unidade da denúncia e do anúncio". Esta união é importante, pois sem ela, "o futuro perde sua real significação" e a sociedade se acomoda ao presente, temendo "o risco do futuro como superação criadora do presente que envelhece".

Esta perspectiva utópica, implica em um movimento contínuo de ação-reflexão. Portanto, a educação deve ser vista como um campo de luta e esperança, em que a denúncia das condições opressivas é inseparável do anúncio de novas possibilidades.

As entrevistas das participantes revelam a transição do papel de professor que apenas cumpre suas funções para o educador comprometido, que transcende o prescrito, vai além do acaso e supera o modelo "*fast food*". Essas narrativas demonstram o desenvolvimento de práticas inclusivas e humanizadoras, essenciais para uma educação que promove a verdadeira inclusão. Nesse sentido, Paulo Freire enfatiza a importância do amor e do respeito mútuo como essenciais para uma educação que busca não só informar, mas também transformar.

O amor é uma tarefa do sujeito. É falso dizer que o amor não espera retribuições. O amor é uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. Cada um tem o outro como sujeito de seu amor. Não se trata de apropriar-se do outro. Não há educação sem amor. [...]. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita (Freire, 1983, p. 29).

Freire nos lembra que a educação, assim como o amor, não pode ser imposta; ela deve emergir de um processo de compreensão e respeito mútuo. Essa interação entre educador e estudante, em que se reconhecem como sujeitos ativos em sua jornada educacional, é indispensável para o desenvolvimento de uma práxis que transcenda a simples transmissão de conhecimento. Ao adotar essa postura, estamos educando e participando ativamente na construção de uma sociedade crítica reafirmando o inédito viável, mesmo em circunstâncias

desafiadoras, é possível aspirar e realizar uma educação que é ao mesmo tempo libertadora e inclusiva.

Para tanto a prática inclusiva vai além da sala de aula, envolvendo a comunidade e as famílias dos estudantes, como visto nas narrativas. Essa abordagem reforça a necessidade de uma educação que não seja apenas técnica, mas que também considere o desenvolvimento emocional e social dos estudantes, refletindo uma educação humanizadora e integral.

As entrevistas evidenciam a transição de um modelo de ensino baseado no cumprimento de tarefas para uma prática educativa inclusiva e humanizadora. As participantes demonstram que, para além do prescrito e do modelo "*fast food*," é necessário desenvolver uma educação que valorize o ser humano em sua totalidade, promovendo a inclusão.

A denúncia e o anúncio são materialidades da luta de classes dos trabalhadores, que vislumbram a emancipação, mas não superam as condições de opressão impostas pela estrutura capitalista. A vigilância crítica sobre a historicidade, num contexto permanente de construção ideológica, é essencial para que os educadores possam atuar como sujeitos de transformação. Assim, o saber de experiência sustentado na diversidade e na pluralidade torna-se um pilar fundamental para a práxis educativa, que desafia a conformidade e promove a conscientização crítica.

8 PRODUTO EDUCACIONAL

O "MAFIFESTO DA FORMAÇÃO CRÍTICA: narrativas em movimento, construção e transformação, mobilizando a formação permanente do educador", elaborado com o objetivo de fornecer uma possibilidade de formação permanente para o planejamento, implementação e avaliação de práticas inclusivas no ambiente educacional.

É um produto educacional baseado na dissertação "OS SABERES DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ESCOLAR: A PRÁXIS DO EDUCADOR EM CENA PELA HISTÓRIA DE VIDA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO"

Compreendemos que as experiências vividas pelos educadores são fundamentais para a construção de uma práxis pedagógica inclusiva, efetiva e emancipadora. Assim, este manifesto visa possibilitar essas práticas, oferecendo uma possibilidade contextualizada para educadores da área da educação.

Este manifesto é um convite à reflexão crítica, à inovação pedagógica e ao desenvolvimento contínuo, valorizando as experiências e histórias de vida dos educadores como um elemento central na construção do conhecimento.

Nosso propósito é proporcionar uma possibilidade acessível que auxilie os educadores a desenvolverem estratégias pedagógicas inclusivas, promovendo um ambiente escolar justo, e acolhedor para todos os estudantes. Acreditamos que a formação permanente é um pilar essencial para o sucesso da educação inclusiva e para a transformação social.

PENSANDO NO ASSUNTO

Esta dissertação abordou as complexidades e as contradições da educação inclusiva sob a influência do neoliberalismo, destacando o impacto deste no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e nas políticas educacionais. A pesquisa revelou que, apesar dos discursos inclusivos, práticas excludentes ainda são prevalentes, comprometendo a participação e a emancipação efetiva dos estudantes. Ficou evidente a necessidade de uma formação docente crítica e reflexiva, que possibilite aos professores desafiar as estruturas de poder no contexto educacional.

Durante o estudo, foi evidenciado que a adoção de práticas neoliberais na educação resulta na precarização da atuação docente e em uma formação continuada superficial, caracterizada pela rapidez e falta de profundidade – um modelo de "*fast food*" educacional. Essas condições falham em atender à diversidade dos estudantes e reduzem os educadores a executores de políticas, diluindo o potencial emancipador da educação inclusiva.

Além disso, a pesquisa destacou a "ideologia da competência", que valoriza habilidades técnicas e mensuráveis em detrimento de uma formação integral e crítica. Essa ideologia sustenta um modelo educacional que mercantiliza o ensino, transformando-o em um produto a ser consumido rapidamente, desvalorizando os saberes de experiência e a formação permanente dos educadores. A mercantilização da educação torna o conhecimento um produto a ser consumido rapidamente, comprometendo a qualidade e profundidade do aprendizado.

As narrativas das professoras entrevistadas também evidenciam as barreiras logísticas, infraestruturais e atitudinais que comprometem a efetivação da inclusão escolar. A análise revelou que a práxis educativa deve ser vista como um processo de emancipação humana, inspirado por Freire (1996). Nessa perspectiva, a formação de professores é orientada pela ação-reflexão-ação, promovendo uma educação que não apenas transmita conhecimentos, mas transforme a realidade. A práxis educativa é um processo dialético que integra teoria e prática, permitindo que os educadores desenvolvam uma consciência crítica sobre seu papel e responsabilidades.

Entendemos que os saberes de experiência dos educadores são fundamentais para a práxis no AEE. Esses saberes, construídos ao longo de trajetórias de vida marcadas por desafios, se tornam recursos valiosos na prática pedagógica diária. As entrevistas revelaram como essas experiências influenciam a forma de enfrentar as demandas do ensino. A valorização desses saberes e sua integração na formação docente são essenciais para uma prática pedagógica

significativa e contextualizada.

A metáfora do "*fast food* educacional" descreve a formação docente aligeirada e superficial promovida pelo contexto neoliberal. Criticamos os cursos de curta duração e eventos que não abordam profundamente as realidades e necessidades dos professores, por serem insuficientes para uma formação de qualidade. Este modelo perpetua a alienação e a reprodução das estruturas existentes, comprometendo a capacidade crítica e a práxis dos educadores.

Ao longo da dissertação, a práxis educativa foi analisada como um processo contínuo de construção e reconstrução, mediado pelas experiências de vida dos professores e pelas condições materiais de sua prática pedagógica.

Diante desses achados, a pesquisa enfatiza a urgente necessidade de reformular tanto as políticas quanto as práticas educacionais. Propõe-se uma abordagem educacional crítica que centralize a valorização da diversidade, contrapondo-se à perspectiva neoliberal que mercantiliza a educação. Defende-se uma revisão substancial das políticas educacionais, orientando-as para a promoção de uma inclusão que respeite e compreenda as diferenças individuais e coletivas, desenvolvendo práticas pedagógicas inclusivas e emancipatórias.

Ademais, o papel vital dos "professores do acaso" foi destacado. Mesmo sem a preparação formal ideal, esses professores se tornam pilares de resistência no contexto educacional neoliberal. Ressalta-se a importância de políticas que valorizem o desenvolvimento humano e profissional, em vez de perpetuar um ciclo de respostas ad hoc e precariedade.

As histórias de vida dos professores, coletadas durante a pesquisa, revelaram como suas trajetórias pessoais e profissionais influenciam suas práticas pedagógicas. Essas narrativas trouxeram à tona a importância da experiência individual na construção de uma práxis educativa que atenda às necessidades dos estudantes e promova a inclusão.

Em síntese, a dissertação destaca a importância de uma formação docente que vá além das abordagens aligeiradas e superficialmente técnicas. Ao valorizar os saberes de experiência e a historicidade dos educadores, apontamos para a necessidade de políticas educacionais que promovam uma formação permanente e emancipadora. A educação inclusiva deve ser vista como um processo de construção coletiva e contínua, integrando os saberes de experiência dos educadores e promovendo uma práxis educativa que transforme a realidade social. Através destas práxis, podemos construir uma educação inclusiva com objetivo de ser emancipadora

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Os Sentidos do Trabalho: Ensaio Sobre a Afirmação e a Negação do Trabalho. 2ed, São Paulo: Boi tempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2015.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto: Porto, 2001.

BEHRING, Elaine Rossetti. Pesquisa na Tradição Marxista: método e sua contribuição para as Ciências Humanas e Sociais. In, Marx hoje: pesquisa e transformação social./ Isabel Fernandes de Oliveira, Ilana Lemos de Paiva, Ana Ludmila Freire Costa, Felipe Coelho Lima, Keyla Amorim (Organizadores). – 1.ed.— São Paulo: Outras Expressões, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº4, de 2 de outubro de 2009: Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, 2009. Disponível. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 26 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva [internet]. Brasília, DF: MEC; 2008. [acesso em 2023 set 10]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>
» <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº4, de 2 de outubro de 2009: Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, 2009. Disponível. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 26 jan. 2022.

BRZEZINSKI, I. Políticas de formação de professores na América Latina: intenções, tensões e realidade na formação emergencial de professores no Brasil. In: JARDILINO, J. R. L.; 159. 2014.

BENTHAM, Jeremy o Utilitarismo e a Filosofia Política Moderna. Em publicacion: Filosofia política moderna. De Hobbes a Marx Boron, Atilio A. CLACSO; DCP-FFLCH, USP. São Paulo, 2006.

BENTHAM, Jeremy. Uma introdução aos princípios da moral e da legislação. Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo. Editora Abril. 1974.

BEZERRA, Giovani F.; ARAUJO, Doracina A. de C. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. Educação & Sociedade, v. 34, n. 123, p. 573-588, abr. 2013.

BEZERRA, Giovani Ferreira. Preparando a primavera: contribuições preliminares para uma crítica superadora à pedagogia da inclusão. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 16, n. 68, p. 272-287, 2016.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras escolhidas; v.1).

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002.

BOURDIEU, Pierre. (1989). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

CHAUÍ, Marilena *A ideologia da competência* / Marilena Chauí; organizador André Rocha. -- Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

CHAUÍ, Marilena. O totalitarismo neoliberal. *Anacronismo e irrupción*, v. 10, n. 18, p. 307-328, 2020.

CHAUÍ, Marilena. *Neoliberalismo: a nova forma do totalitarismo*. A Terra é Redonda, 2019. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/neoliberalismo-a-nova-forma-do-totalitarismo/>. Acesso em: 15 Jun. 202.

CHAUÍ, Marilena. *A ideologia da competência: escritos de Marilena Chauí*. São Paulo: Autêntica, 2022.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez; 1991.

CUNHA, Marion Machado. **O Trabalho dos Professores e a Universidade do Estado de Mato Grosso em Sinop/MT na década de 1990: o sentido do coletivo**. 2010. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CUNHA, Marion Machado; Souza, Kele Aparecida de; Rohenkohl, Leila Adrieli Roesler; Figueredo, Mariana Santos de Oliveira; Teodoro, Poliana Acs. Os números fora de ordem para a ordem neoliberal: a formação e prática dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). In: ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro de; YAEHASHI, Solange Franci Raimundo; CIRINO, Roseneide Maria Batista (orgs.). **Educação Inclusiva: articulações teórico-práticas no contexto do PROFEI (Linha 3) - Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2023.

ELIAS, N. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

EAGLETON, Terry. **Ideologia**. São Paulo: Boitempo, 1997.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**, v. 1, p. 52-71, 2012.

FÁVERO, Osmar. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. amp., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

- FERREIRA, Gesilaine Mucio; Moreira, Jani Alves da Silva y Volsi, Maria Eunice França. Políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil: em discussão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Revista Inclusiones* Vol: 7 num 1 (2020): 10-34.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo, *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967
- FREIRE, Paulo. (1974). *Educação como Prática da Liberdade*. Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo, *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* / Paulo Freire. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogia do oprimido*. 33ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo *Pedagogia da Autonomia* (24ª edição), São Paulo: Paz e Terra. (2002
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 35. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, *Pedagogia do Oprimido*. 41.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, *Política e Educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007
- FREIRE, *A educação na cidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007
- FREITAS, MCS., FONTES, GAV., and OLIVEIRA, N., (orgs). *Escritas e narrativas sobre alimentação e cultura* [online]. Salvador: EDUFBA, 2008. 422 p. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/9q/pdf/freitas-9788523209148-14.pdf>. Acesso em: 28 de jan. 2022.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Rev. Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. As novas e velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria (orgs.) **Teoria e educação no labirinto do capital**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1355-1379, 2010.

GAUTHIER, Clermont. et al. Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 3.

HERRERA FLORES, Joaquín. A reinvenção dos direitos humanos. / Joaquín Herrera Flores; tradução de: Carlos Roberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias. – Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: uma nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, trabalho e educação**, v. 77-96, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, p. 38-62, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). A escola tem futuro, 2 ed. p. 23-52, 2007

MARISGLIA, A. C. G. A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARISGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições da pedagogia histórico-crítica a formação de professores. *Germinal: Marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013.

Marx K, 1818-1883 Contribuição à crítica da economia política / Karl Marx; tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2.e d.- São Paulo 2008.

Marx K Para a Crítica da Economia Política. São Paulo: Abril Cultural, (Os Pensadores), 1978

MARX, Karl. trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe, O Capital. Crítica da Economia Política. vol. 1. col. Os Economistas. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, K; ENGELS, F. A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã e seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K; ENGELS, F. Crítica da educação e do ensino. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. Tradução Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. Crítica da filosofia do direito de Hegel, 1843. 2.ed rev. - São Paulo: Boitempo, 2010.

MATO GROSSO. Lei nº 11.485, de 28 de julho de 2021. Institui o Programa Alfabetiza MT,

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e sociedade**, v. 20, p. 377-389, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**, p. 60-83, 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves. "Política de Educação Especial: Revisar ou manter?". Palestra proferida no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Deficiência Intelectual (GEPEEDI), São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1 de outubro de 2020.

MÉSZÁROS, István, 1930- A educação para além do capital [tradução Isa Tavares]. - 2.ed. - São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. 1930- Para além do capital: rumo a uma teoria da transição tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. - 1.ed. revista. - São Paulo: Boitempo, 2002.

MOREIRA, Daniel Augusto. O método fenomenológico na pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NEVES, T. R. L. O movimento de auto advocacia e a educação para a cidadania. In: PALAHARES, M. S.; MARINS, S. C. Escola inclusiva. São Carlos. Ed UFSCar, 2002. p. 41-44.

NOVOA, Antônio. Formação de Professores e Profissão Docente. In: Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NOVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Nilce de; FREITAS, Maria do CS. Fast-food: um aspecto da modernidade alimentar. **Escritas e narrativas sobre alimentação e cultura. Salvador: EDUFBA**, p. 239-60, 2008.

ORLANDI, Eni P. / Lagazzi-Rodrigues, Suzi (orgs). Introdução às ciências da linguagem – Discurso e textualidade. Campinas SP. 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de Discurso: princípios & procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PICCOLO, Gustavo Martins. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência / Gustavo Martins Piccolo. - São Carlos: UFSCar, 2012. :UFSCar Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, 2012.

PICCOLO, Gustavo Martins O lugar da pessoa com deficiência na história: uma narrativa ao avesso da lógica ordinária / Gustavo Martins Piccolo. - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2022.

PIMENTA, Selma Garrida (org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

POLANYI, Karl. A grande transformação. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000

PURIN, Paola Cardoso. O trabalho docente na rede municipal de Cidreira/RS: limites e possibilidades de uma práxis emancipadora. 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

PURIN, Paola Cardoso. A universidade aberta do Brasil (UAB) e a nova universidade flexível: a formação do professor suprimido. 2017. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de; SIMSON, Olga de Moraes Von. Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil. São Paulo: Vértice, 1988. cap. 2. p. 14-43.

RAWOLLE, S., & LINGARD, B. (2015). Bourdieu and doing policy sociology in education. In K. N. Gulson, M. Clarke, & E. B. Petersen (Eds.), Education policy and contemporary theory: implications for research (pp. 15-26). Abingdon: Routledge

ROSS, P. R. Estado e educação: implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva. Educar, Curitiba, n. 19, p. 217-227, 2002. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602002000100015&script=sci_abstract&tlng=pt > Acesso em: 30/11/2023.

SANTOS, M. P.; PAULINO, M M (Orgs.). Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SINOP. Decreto Nº 305, de 8 de novembro de 2022.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola uma perspectiva social**. 10 edição, Ática. São Paulo: SP, 1993.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa (dora?). **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 37, p. 119-126, 2003.

STENGEL, Richard. **Os caminhos de Mandela: lições de vida, amor e coragem**. Globo Livros, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Tardif, 2014.

TAVARES, Elen Machado; Purin, Paola Cardoso; Cunha, Marion Machado; Machado, Carmen Lucia Bezerra. Curso de Licenciatura em Pedagogia: pragmatismo epistemológico e o alinhamento neoliberal. In: Azevedo, Denilson Santos de; Baquim, Cristiane Aparecida; Tavares, Elen Machado (Orgs.). *Pedagogia UFV: 50 anos de memórias e desafios (1971-2021)*. Viçosa, MG: Editora Asa Pequena, 2022. PDF.

TEODORO, Poliana Acs. A transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: foco na criança com transtorno do espectro autista (TEA). Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, 2022

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 95, p. 139-151, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 Jun. 2023.

APÊNDICE A – EIXOS DE ENTREVISTA: TRAJETÓRIA E PRÁXIS DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1. Para iniciar, poderia fornecer seus dados pessoais, como nome, origem, formação e situação familiar? Poderia descrever como essa trajetória se iniciou em sua vida, como era sua família, o que você lembra e como essas vivências influenciam sua vida como professora? Quantas pessoas havia em sua família?
2. Qual é sua formação acadêmica? (Graduação, especialização, mestrado ou doutorado). Poderia fornecer detalhes sobre os anos de formação e se sempre foi em escola pública?
3. Quantos anos você atua como professor(a) na educação?
4. O que a escola significa para sua vida? Poderia descrever como eram as aulas, se a relação era livre ou muito formal?
5. Poderia falar um pouco sobre sua experiência escolar durante o ensino fundamental, médio e superior? O que foi bom e o que não foi tão bom? Quais são as lembranças boas e não tão boas?
6. Gostaria de saber sobre sua experiência como professora. O que você acredita ser relevante? Como tem sido essa experiência?
7. Poderia falar sobre sua experiência na educação especial? Tudo que achar importante, bom ou ruim, interessante ou não. Como você faz seu trabalho e se é assim que gostaria de fazer? Quais são seus erros e acertos?
8. Como tem sido sua experiência de formação continuada? Onde, quando e como tem acontecido? O que você acredita ser importante para ser professora de AEE?
9. Você tem tempo livre?

APÊNDICE B – MANIFESTO DA FORMAÇÃO CRÍTICA: narrativas em movimento para a formação permanente

Para acessar o "MANIFESTO DA FORMAÇÃO CRÍTICA: Narrativas em Movimento para a Formação Permanente", aponte a câmera do seu celular para o QR Code abaixo. Em seguida, aparecerá na tela um link que o direcionará ao manifesto.

