

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”

NAIARA CHIERICI DA ROCHA

**HISTÓRIAS NÃO SILENCIADAS DE PROFESSORAS: SABERES,  
MOBILIZAÇÕES E INCLUSÃO**

PRESIDENTE PRUDENTE/SP

2021

NAIARA CHIERICI DA ROCHA

**HISTÓRIAS NÃO SILENCIADAS DE PROFESSORAS: SABERES,  
MOBILIZAÇÕES E INCLUSÃO**

Tese de Doutorado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

PRESIDENTE PRUDENTE/ SP

2021

R672h

Rocha, Naiara Chierici da

Histórias não silenciadas de professoras: saberes, mobilizações e inclusão /  
Naiara Chierici da Rocha. -- Presidente Prudente, 2021  
194 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade  
de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

1. Relação com o saber. 2. Mobilização docente. 3. Inclusão  
Escolar. 4. (Auto)biografia. I. Histórias não silenciadas de professoras:  
saberes. mobilizações e inclusão.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**Câmpus de Presidente Prudente**

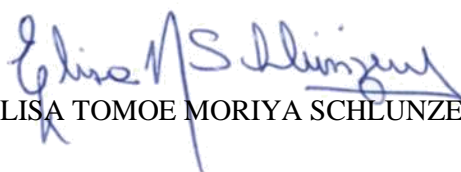
**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

TÍTULO DA TESE: Histórias não silenciadas de professores: saberes, mobilizações e inclusão

**AUTORA: NAIARA CHIERICI DA ROCHA**

**ORIENTADORA: ELISA TOMOE MORIYA SCHLUNZEN**

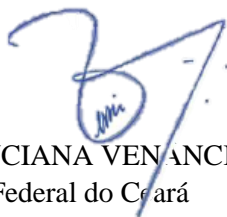
Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



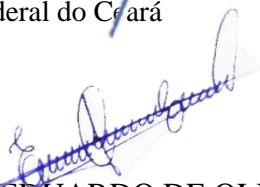
Profa. Dra. ELISA TOMOE MORIYA SCHLUNZEN (Participação Virtual)  
FCT/UNESP



Prof. Dr. ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA (Participação Virtual)  
Departamento de Educação / Universidade do Estado da Bahia



Profa. Dra. LUCIANA VENANCIO (Participação Virtual)  
Universidade Federal do Ceará



Prof. Dr. JOSÉ EDUARDO DE OLIVEIRA EVANGELISTA LANUTI (Participação Virtual)  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Profa. Dra. VANDA MOREIRA MACHADO LIMA (Participação Virtual)  
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 05 de março de 2021

*Dedico esta tese a todas as mulheres e professoras, em especial às  
colaboradoras Ana, Mari, Dani e Bia.*

*Às mulheres de minha história: Adriana, Naiane e Elisa.*

*Aos homens que se esforçam para aprender todos os dias, com as mulheres,  
sobre respeito e liberdade, em especial a Paulo Cesar (Ju) e Caio.*

*A meu pai José Carlos (in memoriam) que, um dia, sonhou tudo isso  
comigo.*

## AGRADECIMENTOS

### Agradeço

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Desse modo, agradeço o financiamento para o desenvolvimento da pesquisa.

A todos os membros da banca que dispuseram de seu tempo para contribuir na qualificação desta pesquisa e na minha formação. Meus sinceros cumprimentos às professoras Luciana Venâncio, Vanda Lima e aos professores Elizeu Clementino e José Eduardo Lanuti. Cada um de vocês possui uma importância significativa em minha formação e nesse ciclo de minha vida.

A minha orientadora Elisa. Faltam-me palavras para descrever toda nossa história, tudo o que aprendemos juntas e todas as oportunidades que tive a seu lado. Com o fim do doutorado, encerramos um ciclo acadêmico de 12 anos, mas continuaremos nosso ciclo afetivo, construído de forma respeitosa e repleta de admiração. Sou grata a você por tudo. Obrigada por acreditar em mim, por me deixar ser livre em minhas escolhas e por respeitar sempre meu tempo e meu caminho.

Ao professor Klaus, que sempre, ao lado de Elisa, me proporcionou possibilidades e ensinamentos valiosos. Agradeço a nosso grupo de pesquisa Ambientes Potencializadores para a Inclusão (API) e ao Centro de Promoção a Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES). Foram 12 anos de uma história de que me orgulho, com muitos encontros e aprendizagens. Agradeço a todos que, nas idas e vindas, fizeram parte dessa história linda que o API e o CPIDES possuem.

Aos amigos e colegas que fiz nesse percurso com a UNESP e com a pós-graduação, e aos funcionários da pós-graduação, que também se tornaram amigos.

A minha família que tanto amo e que sempre me motivou e se fez presente!

A Paulo Cesar (Juninho), meu companheiro e professor brilhante, que me ajudou em todos os momentos desse doutorado, com palavras, leituras e trocas essenciais para a conclusão desta tese. Admiração, respeito e gratidão a você.

Às vozes que deram corpo a esta tese: Ana, Maria, Dani e Bia. Minha eterna gratidão a vocês.

## RESUMO

A relação com o saber de mulheres e professoras perpassa os modos de ser e estar na profissão, na construção de suas identidades docentes, nas mobilizações que realizam e nos sentidos que atribuem ao trabalho e a suas práticas na escola atual. Por isso, evidenciam contradições históricas de opressão e exclusão, sendo necessária a construção de um novo projeto de Educação. Esta é a tese proposta nesta pesquisa, cujo objetivo principal foi analisar, por meio de narrativas de professoras, as mobilizações para desenvolver um trabalho pedagógico inclusivo a partir das relações que estabelecem com o saber em suas trajetórias de vida. Histórias de vida narradas por quatro mulheres professoras deram corpo e voz a esta pesquisa. O diálogo com suas vozes e memórias, tendo como base suas relações com o saber, se configura como possibilidade e potência significativa de transformar em terreno fértil um corpo teórico, com diálogos cruzados de vidas, de formações e de práticas de professoras que atuam num cenário atual complexo, que é espaço de grandes debates sobre as profundas mudanças necessárias. A base teórica da pesquisa é orientada pela teoria da relação com o saber de Bernard Charlot. Por tratar de histórias singulares e realidades concretas, busquei conceber esta pesquisa a partir dos pressupostos do método (auto)biográfico, pautando-me, principalmente, em Franco Ferrarotti, por possibilitar investigar identidades e subjetividades dos sujeitos em processos de aprendizagens e desenvolvimento cotidianos. Em relação aos procedimentos, utilizei a entrevista narrativa como dispositivo narrativo autobiográfico. A análise das mobilizações que as professoras realizaram, a partir de suas próprias realidades e no encontro e (ou) estranhamento com os outros, desvela as contradições reais da escola como uma instituição burguesa, que coloca a classe trabalhadora sempre em seu lugar. Mas desvela, também, que a educação inclusiva possibilita reconfigurar esse lugar como o lugar da escuta. Além disso, a análise evidencia dois aspectos fundamentais: a centralidade do trabalho docente – como categoria ontológica – e como ele é fundamental na dimensão da relação com o saber e na mobilização das professoras para uma outra escola inclusiva, bem como para e a luta por direitos. Afirmo que a entrevista narrativa possibilitou para essas quatro mulheres um momento de reflexão sobre si mesmas e de seus lugares, em seus tempos próprios, revelando, também, tensões essenciais para a pensar a escola atual. As quatro histórias mostraram a necessidade de que nós, professoras, por meio de uma pedagogia engajada, conversemos umas com as outras e colaboremos, a partir de nossas experiências, para atravessar fronteiras e criar espaços críticos para intervenções e mudanças. O diálogo e a escuta são modos de intervenção úteis para nosso trabalho cotidiano e para a nossa relação com o saber. Portanto, a interlocução, a partilha e o encontro com as quatro mulheres, professoras e colaboradoras desta tese, potencializaram a essência de que ser professora é estar com pessoas, e a sala de aula e a escola devem se transformar em um ambiente de possibilidades.

**Palavras-chave:** Relação com o saber. Mobilização docente. Inclusão Escolar. (Auto)biografia.

## ABSTRACT

The relationship to knowledge of women and teachers permeates the ways of being and being in the profession, in the construction of their teaching identities, in the mobilizations they carry out and in the meanings they attribute to work and their practices in the current school. For this reason, they show historical contradictions of oppression and exclusion, requiring the construction of a new Education project. This is the proposal in this research, whose main objective was to analyze, through teachers' narratives, the mobilizations to develop an inclusive pedagogical work based on the relationships they establish with knowledge in their life trajectories. Life stories narrated by four female teachers gave body and voice to this research. The dialogue with their voices and memories, based on their relations to knowledge, is configured as a possibility and significant power to transform a theoretical body into fertile ground, with crossed dialogues of lives, training and practices of teachers who work in a scenario current complex, which is the site of major debates on the profound changes needed. The theoretical basis of the research is guided by Bernard Charlot's theory of the relationship to knowledge. As it deals with singular histories and concrete realities, I tried to conceive this research based on the assumptions of the (auto) biographical method, based mainly on Franco Ferrarotti, as it made it possible to investigate the subjects' identities and subjectivities in everyday learning and development processes. Regarding the procedures, I used the narrative interview as an autobiographical narrative device. The analysis of the mobilizations that the teachers carried out, based on their own realities and in the encounter and (or) estrangement with others, reveals the real contradictions of the school as a bourgeois institution, which always puts the working class in its place. But it also reveals that inclusive education makes it possible to reconfigure this place as the place of listening. In addition, the analysis highlights two fundamental aspects: the centrality of teaching work - as an ontological category - and how it is fundamental in the dimension of the relationship with knowledge and in the mobilization of teachers for another inclusive school, as well as for and the struggle for rights. I affirm that the narrative interview allowed these four women a moment of reflection about themselves and their places, in their own times, revealing, also, essential tensions to think about the current school. The four stories showed the need for us, teachers, through an engaged pedagogy, to talk to each other and collaborate, based on our experiences, to cross borders and create critical spaces for interventions and changes. Dialogue and listening are useful intervention modes for our daily work and for our relationship with knowledge. Therefore, the interlocution, sharing and meeting with the four women, teachers and collaborators of this thesis, potentiated the essence of being a teacher is to be with people, and the classroom and the school must become an environment of possibilities.

**Keywords:** Relationship to knowledge. Teaching mobilization. School inclusion. (Auto)biography.



## Sumário

Para iniciar ...	10
<b>A RELAÇÃO COM O SABER E O MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO: mobilizações de saberes para pensar a inclusão escolar</b>	<b>14</b>
Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: considerações necessárias	15
A escola atual e a produção do fracasso e exclusão escolar	26
Mobilização, sentido e a relação com o saber	36
O método (auto)biográfico: potencialidades para conceber a pesquisa em educação	55
<b>A ENTREVISTA NARRATIVA COMO POSSIBILIDADE PARA RESSIGNIFICAR PRÁTICAS</b>	<b>69</b>
A pesquisa (auto)biográfica e o encontro com as professoras colaboradoras	70
A entrevista narrativa e os modos de compreensão de uma história contada	74
ANA PAULA (ANA)	80
BEATRIZ (BIA)	82
DANIELLE (DANI)	84
MARINEUZA (MARI)	86
Meu encontro com Ana, Mari, Dani e Bia	89
<b>DOS SENTIDOS DA VIDA E DA PROFISSÃO AO COTIDIANO ESCOLAR: A VIDA CONTADA É UMA CONSTRUÇÃO DE SI</b>	<b>93</b>
Mulheres como (re)existência em suas próprias realidades	94
Ser professora é estar com pessoas	119
“Se esses dois alunos são alunos especiais, nós somos o que? Importantes?” (Ana)	127
“O que é essa criança vai fazer na escola?” (Dani)	132
“Quando você não sabe o que fazer pergunta: me ajude a entender você?” (Bia)	140
“Qual a sua profissão? Professora!” (Mari)	145
Mulheres que encontraram suas vozes	155
O fim da tese, o ressignificado da experiência vivida	174
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>184</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>189</b>

### **Para iniciar ...**

“Nenhuma teoria que não possa ser comunicada numa conversa cotidiana pode ser usada para educar o público” (bell hooks, p. 90, 2017). Não tinha consciência dessa citação quando me aproximei da teoria da relação com o saber de Bernard Charlot. Mas, hoje conhecendo a obra de bell hooks<sup>1</sup>, essa citação me parece ser um início suficiente para explicar minhas decisões teóricas para o doutoramento.

Sempre me interessei pelo modo como Bernard Charlot comunicava sua posição acerca do fracasso escolar e do desejo de aprender na escola. Quando lia suas proposituras, as justificativas sobre os jovens de periferia e suas relações com o saber me faziam sentido. Entendia aquilo e, na verdade, de certo modo, me reconhecia naquilo, quando comparava minha própria trajetória com a de meus irmãos. Foi complexo entender alguns fatores limitantes das proposições de Bernard Charlot e, por isso, quando iniciei o Mestrado e a pesquisa sobre inclusão escolar, em especial no âmbito de crianças consideradas com deficiência, tentei me aprofundar na teoria da relação com o saber, porém não o fiz. E não sei, ao certo, os motivos de não o fazer.

Mas, no doutorado, ao conhecer as professoras colaboradoras da pesquisa e suas histórias, suas relações com os outros e consigo mesmas, me questionei do quanto seria importante sistematizar seus sentidos, suas escolhas, suas relações e mobilizações em relação a tudo que envolvia suas aprendizagens e práticas cotidianas. Tratava-se de ouvir, de conhecer e traçar intersecções analíticas de professoras como sujeitos, e não como objetos. De partir de um movimento real e histórico da sociedade e da educação brasileira e os impactos disso nas vidas dessas mulheres. A teoria da relação com o saber me foi uma escolha possível, um meio de interlocução capaz de unir diferentes debates e fatores essenciais para as questões da escola atual e um projeto de escola inclusiva, pois se trata de uma teoria que nasce do concreto, que mobiliza esforços para entender experiências da vida para além do tempo escolar, do que se faz “ser normal” na escola e de seus resultados. Trata-se, em suma, de um modo possível de analisar a realidade escolar e poder intervir criticamente sobre ela.

O diálogo com essas quatro professoras, tendo como base suas relações com o saber, se configura como possibilidade e potência significativa de se transformar em terreno fértil, um

---

<sup>1</sup> O nome escrito em letras minúsculas é a forma como a autora gosta de ser referenciada, e, portanto, aqui sempre será respeitado esse modo de escrever seu nome.

corpo teórico com diálogos cruzados de vidas, de formações e de práticas de professoras que atuam num cenário atual complexo, que é espaço de grandes debates sobre as profundas mudanças necessárias. Foi um modo que encontrei de não construir ideias e propostas de fantasias ingênuas ou de realidades e possibilidades mistificadoras acerca da inclusão escolar e, principalmente, da vida e realidade dessas quatro vozes que colaboraram comigo.

Desse modo, elegi alguns questionamentos que abrem o texto. Quais são as interpretações de suas histórias e de suas atividades como professoras, isto é, os seus sentidos? Quais as relações que as professoras estabelecem com o saber em suas trajetórias? Quais as mudanças estruturantes que a escola atual necessita para ser um espaço de todos?

Assim, o objetivo desta tese é *analisar, por meio de narrativas de professoras, as mobilizações para desenvolver um trabalho pedagógico inclusivo a partir das relações que estabelecem com o saber em suas trajetórias de vida*. Para isso, especificamente precisei: 1) conhecer as trajetórias de vida e de formação das professoras colaboradoras da pesquisa; 2) interpretar as relações das professoras com o saber, expressas em suas trajetórias; e 3) analisar, a partir das narrativas de professoras e da escola atual, as perspectivas necessárias para uma escola inclusiva.

Para contemplar o objetivo proposto e as questões que abrem este documento, desenvolvi a tese em três eixos:

1. Eixo teórico, no qual construo e apresento a pesquisa, bem como as perspectivas teóricas e epistemológicas da teoria da relação com o saber e do método (auto)biográfico, com considerações sobre a educação especial na perspectiva inclusiva, bem como as nuances fundantes que estruturam a escola atual e a noção de produção do fracasso e exclusão escolar. Este primeiro eixo está intitulado: *A relação com o saber e o método (auto)biográfico: mobilizações de saberes para pensar a inclusão escolar*.
2. Eixo metodológico, no qual apresento a perspectiva teórica-metodológica da entrevista narrativa, bem como os caminhos que me guiaram para o desenvolvimento e a análise das entrevistas. Apresento, também, o resumo biográfico das quatro professoras colaboradoras da pesquisa e o contexto em que nossas histórias se cruzaram. Esse segundo eixo é denominado *A entrevista narrativa como possibilidade para ressignificar práticas*.
3. Eixo analítico, intitulado: *Dos sentidos da vida e da profissão ao cotidiano escolar: a vida contada é uma construção de si*". Nele, apresento os acontecimentos que marcaram as narrativas das professoras e o que me marcou

ao ouvi-las, aventando a possibilidade de analisar, a partir de suas histórias, as mobilizações e suas relações com o saber, desde sua formação e suas escolhas até o que as constitui hoje como professoras, em seus contextos e suas realidades concretas de atuação. Desse modo, finalizo a tese com o que intitulei: *O fim da tese, o ressignificado da experiência vivida*. Procuro, aí, sistematizar e concluir sobre minhas próprias experiências com a pesquisa desenvolvida, assim como explicitar as respostas para as questões que mobilizei.

É válido já ressaltar que, ao me deparar com questões mais profundas e históricas, que envolviam gênero e trabalho docente na escola atual, percebi alguns fatores insuficientes da teoria da relação com o saber com respeito a meus objetivos. Um fator fundamentalmente centrado no método, no modo de ler realidades subjetivas. Bernard Charlot enunciou propostas fundamentais, mas para a educação inclusiva e para lidar com histórias de vida de mulheres professoras, me pareciam faltar alguns elementos para ler e compreender melhor as realidades postas. Por isso, nesta tese, apresento outras composições com Bernard Charlot, isto é, novos encontros possíveis com outros teóricos que, na minha concepção, enriquecem a perspectiva de análise com a teoria da relação com o saber.

A leitura positiva de Bernard Charlot (que será explicitada no eixo teórico) é um ponto inicial fundante, porém o modo como o tema é exposto e trabalhado pelo autor, para o que me proponho analisar, não me pareceu aprofundado, em especial no que tange às questões de gênero. A propositura de sujeito, em Bernard Charlot, para mim é suficiente e fundamental. E parto dela para traçar minhas interlocuções de análise das narrativas das colaboradoras desta tese. Entretanto, não encontrei em Charlot uma proposta analítica suficiente para lidar com a singularidade e a universalidade desse mesmo sujeito que ele propõe. Neste sentido, encontrei em Franco Ferrarotti os avanços relacionados ao método (auto)biográfico, o qual escolhi para fundamentar a tese e realizar melhor, em minha pesquisa, a proposta de leitura positiva enunciada com a teoria da relação com o saber. Desse modo, como minha preocupação era partir da concepção de sujeito baseada nas teorias de Charlot, ao trabalhar a relação com o saber por meio de narrativas de professoras, busquei complementar com Ferrarotti, por meio da sua proposta de analisar uma biografia na perspectiva da dialética unitária e profunda.

Em todos os três eixos, busquei trabalhar e construir, de modo articulado, as dimensões que estruturam as mobilizações que realizei para o desenvolvimento desta pesquisa.

Bem-vindas e bem-vindos à tese que construí com mais quatro vozes – Ana, Bia, Dani e Mari – e que aqui anuncio. Mas espero que, de outras maneiras, tenha sido sempre expressa em todos os eixos e que, junto às cinco mulheres professoras, você, leitor, se motive e até

mesmo se mobilize, de alguma maneira, junto a nós. A nossa tese é: *a relação com o saber de mulheres e professoras perpassa os modos de ser e estar na profissão, na construção de suas identidades docentes, nas mobilizações que realizam e nos sentidos que atribuem ao trabalho e em suas práticas na escola atual. Por isso, evidenciam contradições históricas de opressão e exclusão, o que me permite afirmar que é necessária a construção de um novo projeto de educação.*

*O deserto é um lugar em que a vida se apresenta muito condensada. As raízes das plantas se agarram à última gota d'água, e as flores armazenam umidade abrindo apenas de manhã cedo e ao final da tarde. A vida no deserto é pequena, porém brilhante e quase tudo que acontece tem lugar no subsolo. Essa descrição é semelhante à vida de muitas mulheres. O deserto não é exuberante como uma floresta ou a selva. Ele é muito intenso e misterioso nas suas formas de vida. Muitas de nós vivem vidas desérticas: ínfimas na superfície e imensas por baixo. (Clarissa Pinkola Estés).*

I

---

**A RELAÇÃO COM O SABER E O MÉTODO  
(AUTO)BIOGRÁFICO: mobilizações de saberes para  
pensar a inclusão escolar**

## **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: considerações necessárias**

Apresentar as principais considerações sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva é essencial neste documento, pois, além de ser um espaço educacional atual em que três das professoras colaboradoras desta pesquisa atuam, compõe parte estruturante dos avanços e desafios da escola atual para se conceber uma escola inclusiva. Também por isso, algumas interpretações e esclarecimentos políticos são essenciais para a superação do paradigma integracionista histórico em nossas escolas.

Desse modo, almejo responder às questões: O que é inclusão escolar? O que é educação especial? Quais foram os avanços políticos nesses âmbitos?

A política de educação especial brasileira se modificou com melhorias significativas em todos os aspectos nos últimos anos. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva, a PNEE-PEI (BRASIL, 2008), garante, de forma mais sistematizada, o direito às matrículas no ensino regular, financiamento público, formação continuada de professores, recursos de acessibilidade na escola comum, bem como uma reconfiguração nos serviços de apoio nessa escola. No entanto, não é possível afirmar que os problemas e desafios que são históricos nessa escola atual não existem mais. Ainda temos profundas lacunas a serem superadas no que tange ao direito de todos estarem, permanecerem e se desenvolverem nessa escola.

Há marcas históricas recentes que reforçam um quadro excludente dos Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE)<sup>2</sup> na escola básica. Compreender a inclusão escolar e, mais especificamente, a educação especial numa perspectiva inclusiva é ir na contramão de aceitar práticas homogeneizadoras da escola que estruturam a educação brasileira, e, com isso, reforçam preconceitos, estereótipos e várias formas de discriminação. Desse modo, com a PNEE-PEI, há um reforço da perspectiva inclusiva, reconfigurando-se a educação especial como uma modalidade transversal a todas as etapas e níveis de ensino desde a Educação Infantil até a Educação Superior, sendo responsável pela organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>3</sup>. A educação especial passa (ou deveria passar) a apoiar a inclusão escolar do seu público alvo na escola básica.

---

<sup>2</sup> Estudantes Público Alvo da Educação Especial, segundo a PNEE-PEI: Pessoas com Deficiência (Auditiva – DA, Física - DF, Intelectual - DI e Visual - DV), Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD); Transtornos do espectro do autismo (TEA) e Altas Habilidades ou Superdotação.

<sup>3</sup> De acordo com o decreto N° 6.571, de 17 de setembro de 2008, § 1° Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

Quero retomar um pouco a questão sobre o que é incluir e, após isso, apresentar alguns dos marcos legais que nos fizeram chegar à PNEE-PEI. Inclusão escolar é ensinar a todos indistintamente, sem discriminações ou quaisquer barreiras que possam inviabilizar a participação plena de um sujeito na escola básica. As diferenças são fundamentais para se entender como aprendemos e compreendemos o mundo e a nós mesmos. Nesse sentido, a escola e a sociedade atual necessitam avançar níveis consideráveis para entender a diferença e a diversidade humana e trabalhar a partir delas. Quando ignoramos o que um aluno é, sabe e pode fazer em prol dos padrões científicos dos saberes escolares burgueses, reforçamos a noção de que o problema está em quem não aprende ou quem não reproduz os saberes formais privilegiados pela escola.

Há, então, a democratização do acesso ao ensino, mas não uma democratização do conhecimento. É preciso superar a compreensão frágil de que democratizar o acesso é massificar o ensino, sem valorizar os diferentes lugares epistemológicos e tempos próprios que os sujeitos possuem. A perspectiva de escola inclusiva tem como premissa construir uma proposta curricular que articule os diferentes saberes, isto é, um ensino que, ao invés de separar os conhecimentos disciplinares em “caixas” estanques, possa compor suas inter-relações, e valorizar tempos próprios de cada um e relações diversas que possuem com o saber, com o aprender. Mantoan (2015, p. 23) ao refletir sobre isso, bem se coloca quando afirma que:

Os sistemas escolares relutam muito em mudar de direção porque também estão organizados em um pensamento que recorta a realidade, permite dividir alunos em normais e com deficiência, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesse e naquele assunto. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador – sem os quais é difícil romper com o velho modelo escolar e produzir a reviravolta que a inclusão impõe.

A autora está evidenciando um importante posicionamento: o de que é necessário reestruturar a lógica do sistema de ensino ao qual estamos acostumados. Trata-se, portanto, de romper com as bases que sustentam atualmente o conservadorismo, o tradicionalismo com que formamos e com que somos e fomos formados desde a Educação Infantil. A inclusão escolar, pressupõe, desse modo, uma escola livre de preconceitos, que reconhece e respeita as diferenças, que não separa o que é “normal” do que possui deficiência, e que é capaz de ensinar sem distinções.

Nessa perspectiva, o debate sobre os termos inclusão e integração escolar tem rendido diversas polêmicas no cenário educacional brasileiro, isso porque há diversos entendimentos diferenciados no que tange à inserção total ou parcial de alunos com deficiência na escola



básica. Ocorre também que alguns casos, como, por exemplo, alunos com deficiência intelectual mais grave, ainda recebem encaminhamentos para ter a escolarização à parte, em salas ou escolas especiais. Além disso, mesmo com o avanço da educação especial numa perspectiva inclusiva, a partir da PNEE-PEI, a inclusão escolar ainda afeta algumas esferas mais tradicionais da escola, como, por exemplo, o trabalho pedagógico na sala de aula comum, que possui uma centralidade no ensino de conteúdos e em avaliações cada vez mais padronizadas e excludentes, o que contribui para o sentimento de que não estamos preparados para atender a toda a heterogeneidade que a escola possui.

Em nome de resultados “positivos” há, também, principalmente na esfera privada, afirmativas e práticas de que um aluno com deficiência possa desqualificar e desvalorizar a qualidade de ensino de uma escola, pois a lógica do ensino está pautada na produção mecanizada de uma aprendizagem que é medida e comparada por meio de exames e provas que os sistemas de ensino organizam e preveem como ideal para inferir sobre a qualidade e a eficácia do que ocorre cotidianamente nas escolas. Produz, então, alunos abstratos, uma aprendizagem fabricada, e mascara temporalidades, realidades e singularidades de cada um na construção de seus próprios saberes. Nessa lógica, a noção de inclusão escolar pode ser facilmente distorcida e relativizada para uma questão de integração escolar, que tem como princípio a noção de normalização, pois se refere à inserção dos alunos com deficiência nas escolas comuns, mas que podem ser agrupados em escolas especiais ou classes especiais. Isto é, o aluno possui a oportunidade de transitar no espaço escolar indo das salas comuns ao ensino especial.

Os modelos de serviços especializados – como, por exemplo, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar, etc. –, quando não ofertados de modo articulado ao ensino regular, podem se configurar não como um serviço de apoio complementar e (ou) suplementar, como deveriam ser, mas como uma inserção parcial desse aluno na escola básica, pois corre-se o risco de ele, ao acessar determinados tipos de atendimento escolar especial, não mais voltar para as salas de aula do ensino regular. Isso ocorre, pois, na concepção de integração escolar, determinados alunos (com determinadas deficiências) não “pertencem” às salas de aulas comuns, pois é comum se fazer uma seleção prévia de quem está apto ou não a estar nesse espaço. Mantoan (2015) chama a atenção sobre o fato de ser nesse momento que ocorre a individualização dos programas escolares, com as adaptações do currículo, as avaliações especiais e a redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprendizagem. A autora sintetiza que tais ações configuram uma realidade em que a escola não muda; ao contrário, cria mecanismos para que os alunos se adaptem às suas exigências.

Desse modo, enquanto a integração escolar prevê a inserção do aluno, ou um grupo de alunos que estão em situação de exclusão, a inclusão escolar prevê que todos devam frequentar as salas de aula do ensino regular, sem que ninguém fique de fora, e pressupõe um sistema de ensino que considera a necessidade de todos e seja estruturado em função disso. A integração compreende a educação especial como uma justaposição ao ensino regular, o que pode gerar confusões nos papéis e na centralidade do processo educativo para o seu público, isto é, uma maneira de o ensino regular se isentar da escolarização dessas pessoas. A inclusão, por sua vez, questiona a organização da educação especial, de modo que entende que não há inserção parcial e sim radical, completa e estruturante (MANTOAN, 2015).

Compreender a diferença entre integrar e incluir é fundamental, pois transformar as escolas para serem inclusivas implica a clareza de que não se retiram partes de um todo e não se devem agrupar pessoas em espaços segregados. O ambiente da escola, como o de todo ser humano, deve ser rico e variado, de modo que todos os alunos possam estar nas salas de aula comuns e em todos os níveis e etapas de ensino.

Feito tal esclarecimento, apresento algumas questões legais que fundam a realidade na escola atual no que tange à educação especial, mas também algumas contradições que operam até hoje na organização escolar, decorrentes do movimento político internacional, que impactaram as políticas educativas no Brasil.

Com os fortes avanços do capitalismo internacional e o Banco Mundial como agência reguladora de investimentos no campo educacional, as Nações Unidas passaram a assumir um papel fundamental na construção de agendas políticas educativas. Nos últimos anos, propôs tratados internacionais com o intuito de “solucionar” os processos históricos de exclusão, principalmente da população mais pobre. Um deles se configurou na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien (Tailândia), que indicou aos Estados-Partes a promoção de transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola. Essa conferência produziu um documento histórico, denominado Declaração Mundial da Conferência de Jomtien.

No Brasil, o primeiro documento oficial resultante dessa Declaração foi, ainda no Governo de Itamar Franco, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). As diretrizes e políticas para a educação do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e do Governo Lula (2003-2010) mantiveram o conteúdo e nuances da Declaração de Jomtien, com diretrizes para a universalização do acesso à escola, de financiamento e repasse de recursos financeiros, da descentralização da gestão, construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), consolidação de um sistema nacional de avaliação e políticas do livro didático, a própria Lei de

Diretrizes e Bases (LDB), etc. É perceptível, desse modo, que tal Declaração culminou historicamente no que a escola pública brasileira é hoje.

É importante ressaltar o papel e a coordenação do Banco Mundial nesse evento, que trouxe, por trás do discurso de justiça e igualdade (discurso fundante a essa época da ofensiva neoliberal), de equidade e qualidade, um viés de expansão econômica e positivista da educação (principalmente nos níveis básico e profissionalizante). Isto é, a educação passa a ser considerada como serviço ou mercadoria, cada vez mais voltada para a produção de uma formação flexível e de mão de obra barata e qualificada, em função da exploração do trabalho das massas e da garantia do lucro. Embora haja um movimento que entende tal conferência como um início positivo de garantias de direitos de todos à educação, não se instituíram, com ele, formas de solucionar, de fato, as desigualdades sociais e educacionais nesse campo. Os financiamentos por trás de tais eventos e políticas marcam, ao contrário, uma entrada significativa do neoliberalismo educacional em países da América Latina.

Isso ocorre porque a versão original da Declaração, sem uma leitura crítica, “seduzia” com alguns princípios que visavam a fortalecer uma educação para todos. Mas essa versão acabou não sendo publicada, devido às necessidades e demandas economicistas de seu patrocinador – o Banco Mundial. Sendo assim, o que temos é uma publicação oficial “enxuta”, que minimiza e reduz todas as propostas, como, por exemplo: 1) de educação para todos, para a educação dos mais pobres; 2) de necessidades básicas, para necessidades mínimas; 3) da aprendizagem e desenvolvimento humano, para a melhoria e a avaliação dos resultados do rendimento escolar; 4) das melhorias das condições do ambiente adequado para o ensino e a aprendizagem, para a melhoria das condições de organização escolar. Muitos países em desenvolvimento, como o Brasil, adotaram tal versão reduzida da Declaração (TORRES, 2001).

Além disso, a concepção de aprendizagem, na Declaração de Jomtien, diz respeito à aquisição de capacidades, atitudes e comportamentos necessários à vida e antecipa a noção de avaliação em escala, baseada em competências mínimas, tal qual temos hoje, conforme podemos ver na página 222 – “a educação básica deve centrar-se na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem”. Com isso, temos, atualmente, uma visão do ensino cada vez mais reduzida, em prol de um processo permanente de avaliação da aprendizagem, o que dificulta práticas de ensino verdadeiramente inclusivas. As escolas passam, então, a centrar-se na aprendizagem de conteúdos entendidos como competências e habilidades mínimas para a vida e para o trabalho e na avaliação de rendimento por meio de indicadores quantitativos, desqualificando os processos de ensinar e as diferentes formas de aprender.

Desse modo, não posso me abster de tais críticas políticas numa visão centrada apenas nos “avanços” no que isso supostamente trouxe na inclusão das pessoas com deficiência na escola básica, como se tais mecanismos internacionais fossem os salvadores de uma Educação pública e de qualidade para todos. Acreditar nisso, como muitos fazem, se torna perigoso, pois este é, exatamente o objetivo das políticas neoliberais em Educação: instituir que as mudanças e melhorias só são possíveis por meio de seus mecanismos e modos de financiamentos. Além disso, tais críticas são essenciais para a discussão de uma educação que perpassa a noção de uma escola que exclui em nome do padrão e da excelência mercadológica que o próprio neoliberalismo impõe como parâmetros de qualidade e organização escolar atual.

Feito tal esclarecimento, prossigo com a questão legal que impacta a educação especial na perspectiva inclusiva. Objetivando a materialização das metas de educação para todos, em 1994 ocorreu a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, também uma iniciativa da UNESCO, que propôs problematizar e aprofundar os aspectos inseridos no debate e no desenvolvimento de uma escola ainda feita para poucos. Porém as contradições desses documentos são expressas em seus próprios parâmetros de qualidade, pois são pautados no viés da individualização e da competitividade, da educação em massa como pressuposto de desenvolvimento econômico. Junto a essa lógica, surgiram diversos outros documentos com expressividade nesse novo cenário político internacional, dentre os quais, destaco a Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, que anunciam o dever que as escolas comuns possuem de combater as atitudes discriminatórias, reforçando a necessidade de as escolas acolherem todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, dentre outras (UNESCO, 1994).

No entanto, ainda se tem, nessas iniciativas, contradições significativas: por um lado o discurso da igualdade de oportunidades e combate às atitudes discriminatórias; por outro, parâmetros da lógica mercadológica, da aprendizagem universal e utilitarista. Trata-se de característica própria das iniciativas desses mecanismos internacionais, que configuraram e continuam determinando a lógica da aprendizagem como produto essencial de medição do que é uma escola de qualidade e, portanto, como se pertencer a ela estivesse nesse limiar perverso – acesso e permanência *versus* padrão, aprendizagem e flexibilidade –, para a lógica sempre mutante do mercado. Isso impacta não só o sucesso ou fracasso escolar dos estudantes, mas, efetivamente, molda o trabalho docente e as práticas cotidianas na escola. Fragiliza o discurso da inclusão, fragmenta o tempo e a formação docente, pressiona a obrigação de cumprir um

currículo esvaziado de singularidade em prol da produtividade e garantia da eficácia de aprendizagem.

Nessa mesma vertente, em 2009, ocorreu a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação das Pessoas com Deficiência, que ficou conhecida como Convenção de Guatemala (OEA, 1999). No Brasil o impacto dessa convenção foi a promulgação do Decreto nº3.956/2001, que indica, para as pessoas com deficiência, os mesmos direitos e oportunidades das demais pessoas. A OEA, em seu Artigo I, define como discriminação toda diferenciação ou exclusão que impeça o exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais de uma pessoa pela sua condição de deficiência (OEA, 1999, Art, I).

Não posso deixar de mencionar que, no campo conceitual, a OEA possui um importante papel, pois foi a partir dela que houve a reorientação da educação especial, que passa a ser interpretada no contexto da diferenciação, ou seja, com o objetivo de eliminar barreiras que impedem o acesso à escolarização de pessoas com deficiência. No Brasil, antes disso, com o crescente movimento mundial pela inclusão, tal configuração foi sendo modificada e, em 1994, houve a publicação da Política Nacional de Educação Especial, que era pautada pelo paradigma integracionista, isto é, fundamentada no princípio da normalização, trabalhando na concepção do modelo clínico de deficiência, o que, na maioria das vezes, gera o caráter limitante e incapacitante desse público, impedindo a inclusão educacional e social. Essa política limitava a matrícula e o espaço de estudantes com deficiência na escola, considerada como

Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também, são matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. (BRASIL, 1994, p. 19)

No Brasil, nesse período, o caráter da educação especial foi marcado como o de substitutivo ao ensino comum, mesmo atendendo também às especificidades dos alunos com deficiência na escola comum. Por isso, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação (2001) apresentavam ambiguidades sobre a organização da educação especial em uma perspectiva inclusiva, pois, ao mesmo tempo que asseguravam a matrícula dos estudantes com deficiência na escola comum, mantinham também a possibilidade do atendimento especializado substitutivo à escolarização.

Entretanto, uma discussão mais aprofundada sobre a necessidade de uma educação e uma escola, de fato, mais inclusiva mobilizou problematizações sobre esse modelo segregativo que até então marcava o Brasil e diversos outros países no mundo, pois, ainda assim, se mantinha um número grande de pessoas com deficiência fora da escola comum,

majoritariamente em classes ou escolas especiais. Com isso, passou-se a refletir em como modificar e reparar os processos históricos de exclusão escolar e social, centrando o debate novamente no direito de todos à educação, conforme já preconizado na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Esses marcos políticos me permitem adentrar na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência outorgada pela ONU em 2006 e ratificada pelo Brasil a partir do Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelo Decreto Executivo nº 6949/2009. Tais documentos sistematizaram tudo que constava na agenda política do debate mundial acerca da inclusão escolar ao longo das décadas anteriores. Com isso, criaram uma conjuntura possível para a definição de políticas públicas fundamentais para avançar no paradigma de inclusão escolar e social em território brasileiro.

Ressalto que esse fato político se tornou um marco, pois modificou o modo de conceituar a deficiência, de acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, passando-se a conceber que,

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2008b, Art. 1)

A partir desse contexto, a educação inclusiva passa a ser compreendida também na agenda política como um direito inquestionável e incondicional, e começa a ser definida como responsabilidade do Estado, ao se ter afirmado que “[...] para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os estados partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...]” (BRASIL 2008b),

Desse modo, a partir da Convenção de 2006, o direito a um sistema educacional inclusivo torna-se uma questão com significativa expressividade na formulação de políticas públicas da educação especial no Brasil, impulsionando processos de propostas pedagógicas articuladas aos preceitos da participação e de acesso de todos ao sistema regular de ensino. Foi assim que, em 2008, foi publicada a PNEE-PEI, uma nova diretriz para a educação brasileira, resultante de debates que envolveram diversos setores da sociedade no período de 2003 a 2007.

A PNEE-PEI se torna um novo marco político e pedagógico no Brasil e, além de definir um público-alvo, também estabelece como objetivo garantir o acesso, a participação e a aprendizagem nas escolas regulares. Propõe, assim, que os sistemas de ensino garantam: a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até o ensino superior; o AEE;

a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino; a formação de professores para atuação no AEE e dos demais profissionais para estarem aptos a atuar na inclusão escolar; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade em todos os níveis; a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva (TA)<sup>4</sup>; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Houve, nessa perspectiva, um financiamento considerável com esta nova política, que tonificou um processo de transição do velho para o novo paradigma. Isso ocorreu por meio da institucionalização do duplo financiamento para as matrículas dos EPAEE tanto na classe comum do ensino regular quanto no AEE, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). A PNEE-PEI, portanto, marca avanços significativos nos processos históricos da inclusão escolar no Brasil, como a expansão do número de matrículas nas escolas regulares. No entanto, embora enfraqueça o sistema paralelo de escolarização das pessoas com deficiência, como, por exemplo, as classes e salas especiais, não o elimina por completo.

Outros avanços conquistados que destaco foi a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que, em seu art.1, dá diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica e, com isso, a oferta do AEE complementar à escolarização passa a compor o projeto político pedagógico da escola comum. Além disso, especifica, nas diretrizes, os diferentes papéis do professor da classe comum (responsável pelo ensino dos conteúdos curriculares) e do professor do AEE, sendo este último responsável pelo ensino com o uso de recursos de TA e outras atividades para minimizar as barreiras que os alunos possam ter nos espaços comuns da escola regular. Além disso, a CNE/CB n.4/2010 apresenta uma Seção (Seção II) específica para a educação especial e institui seu caráter de modalidade transversal conforme a PNEE-PEI já havia pressuposto.

Evidencio, também, a Lei Federal nº 13.146/2015, definida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, cujo objetivo é garantir o direito de acesso, participação e permanência no espaço escolar dos alunos com deficiência. O Capítulo IV, Art. 27, parágrafo único, dispõe que: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”.

---

<sup>4</sup> A tecnologia assistiva (TA) é uma área do conhecimento e de atuação que desenvolve serviços, recursos e estratégias que auxiliam na resolução de dificuldades funcionais das pessoas com deficiência na realização de suas tarefas.

Considero elucidativo apresentar o que consta no parágrafo único do Artigo 4º da Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE): “o poder público buscará ampliar o escopo das pesquisas com fins estatísticos de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil das populações de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência”. É destacado no mesmo documento o compromisso com a universalização do atendimento escolar e a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.

É válido ressaltar que o PNE, embora com alguns princípios contraditórios (inclusão, democratização de acesso *versus* lógica escolar pautada em padronização de resultados), possui papel fundamental de empoderamento da sociedade em relação ao direito de todas as pessoas à educação, pois consolidou, no Estado brasileiro, as principais políticas públicas de inclusão escolar formuladas no período de 2003 a 2014, demarcado, nesse período, um forte movimento de romper com o modelo de segregação escolar das pessoas com deficiência. Consolidou, portanto, os principais marcos legais, políticos e pedagógicos da educação inclusiva no Brasil, assegurando, até os dias atuais, o impedimento de tentativas de retrocessos propostos.

No entanto, em 30 de setembro de 2020, foi publicado o Decreto 10.502<sup>5</sup>, que se configura como um retrocesso, pois viola o direito dos alunos da educação especial e vai na contramão da PNEE-PEI, pois propõe algumas modificações consideráveis no modo de entendimento da perspectiva inclusiva da educação especial. O novo Decreto traz a ideia de que o AEE, que ocorre atualmente em salas de recursos multifuncionais<sup>6</sup>, possa também ocorrer nas salas de aulas comuns. Haveria, então, uma substituição do trabalho do professor da sala comum para o trabalho do professor do AEE, pois este não tem a função de ensinar conteúdo, tampouco se tornar um auxiliar de sala na escolarização dos estudantes com deficiência.

Compreender as salas de recursos, onde o AEE é ofertado como um espaço segregado, e, portanto, justificar isso para que se proponha sua oferta também em sala de aula comum é ter uma interpretação equivocada da PNEE-PEI e uma visão limitante da própria educação especial como transversal e em uma perspectiva inclusiva. Além disso, a educação especial, conforme a PNEE-PEI prevê, não é um serviço especializado na deficiência dos sujeitos e sim um serviço

---

<sup>5</sup> É válido ressaltar que, no decorrer da escrita desta tese, o referido Decreto foi suspenso pelo ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Dias Toffoli em 01 de dezembro de 2020. Como vimos, este é um processo político contínuo e o seu desenrolar, até uma decisão final de atualização ou revogação dessa nova política, deve se estender até a defesa deste documento. Desse modo, opto por manter tais críticas e posicionamentos sobre o Decreto 10.502 tal qual foi publicado.

<sup>6</sup> Conforme é definido no Decreto nº 7611/2011, as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.



especializado nas barreiras que impedem esses sujeitos de se desenvolverem na escola. Sendo assim, o AEE como previsto na PNEE-PEI (complementar/suplementar e na sala de recursos) visa identificar essas barreiras e construir estratégias ou recursos para minimizá-las, excluí-las. Isto é, tem-se a perspectiva de entender a deficiência no âmbito social, centrada no meio que oferece barreiras a essas pessoas. Uma vez superadas tais barreiras, o aluno pode deixar de frequentar o AEE.

Nesse sentido, o trabalho colaborativo também previsto na PNEE-PEI entre os profissionais da educação especial e da escola regular só faz sentido quando se entende essa perspectiva de unir-se para minimizar as barreiras do meio e não limitar a participação dos alunos. Pensar nos moldes do Decreto atual é cessar o direito de essas pessoas estarem na escola. Além disso, o Decreto também prevê que é por meio de uma equipe multidisciplinar da escola que se decidirá se um aluno com deficiência irá ou não permanecer na escola regular, ou se será encaminhado para as escolas especiais. É novamente um modelo que enquadra quem cabe ou quem não cabe em um espaço, que centra o problema no sujeito e não no meio, que isenta o Estado de efetivar a garantia do direito de todos à educação, ferindo princípios da Constituição Federal. A escola comum é o espaço que deveria ser para todos, mas ainda não é. Há inúmeros desafios e problemas (que não só para os alunos com deficiência), mas eles não podem justificar retrocessos, muito menos a retirada de quaisquer alunos que sejam, com base nas exigências seletivas da escola. Ao contrário, tais questões devem ser problematizadas, discutidas e superadas. A inclusão escolar é direito. A escola comum precisa ser reconfigurada para ser um espaço de todos.

Apresentei, de forma breve, o quadro legal que marca a recente história da educação especial em uma perspectiva de educação inclusiva no Brasil. De ambiguidades, avanços significativos a um possível novo retrocesso, a educação especial tem se configurado, no cenário da educação inclusiva, como importante aliada desde que não seja interpretada e desenvolvida como substitutiva ao ensino regular. No entanto, para além disso, a escola atual possui contradições históricas fundadas pelo crescente movimento do neoliberalismo na educação brasileira. Acredito que aqui esteja a maior contradição desta tese. De um lado, a inclusão escolar, que visa ao direito de todos terem uma educação pública de qualidade, que priorize o sujeito em sua temporalidade histórica e social única, suas possibilidades e especificidades para aprender e se desenvolver na escola. De outro, há a escola atual, onde essa luta se faz diariamente, em um movimento político contínuo (como brevemente destaquei acima), mas sempre sofrendo marcas e ações dos mecanismos internacionais sob a lógica do neoliberalismo que pauta historicamente a organização escolar atual, que impacta o trabalho

docente, que pretere sujeitos e corpos que não são tão facilmente aceitos pela sociedade, e que produz, portanto, o fracasso escolar e a exclusão.

### **A escola atual e a produção do fracasso e exclusão escolar**

Para elucidar as concepções políticas educativas que impactam a organização e a estrutura da escola atual e, conseqüentemente, o seu público, busco, na materialidade que a história e a memória possuem, alguns aspectos do início da ofensiva neoliberal na educação brasileira. Por que isso importa aqui? Importa, pois impacta diretamente no que defendo neste documento, isto é, nos sentidos e mobilizações de um trabalho docente digno, inclusivo, pautado nas relações com o saber. Uma educação para todos, mas não nos moldes místicos dos discursos neoliberais de equidade e igualdade, que institui pactos da democratização e acesso, mas continua evidenciando desigualdades nas formas de acesso ao conhecimento. Não! Trata-se de uma educação com o compromisso de ensinar a todos, considerando os tempos epistemológicos de cada um, os lugares e as relações com e entre os outros e suas singularidades na história, na experiência e nas realidades que cada sujeito presente no espaço escolar possui.

Trata-se de refletir sobre como chegamos ao que enfrentamos hoje nas escolas públicas e sobre o atual desmonte do governo brasileiro de tudo o que é público e da garantia de direitos à população, em especial, às minorias. Trata-se de compreender a realidade que implica um ideário neoliberal. Tal ideário tem como pressuposto categorias fundamentais para se operar: a perspectiva de qualidade total, a formação abstrata, centrada na aprendizagem, a flexibilização, descentralização, autonomia, etc. Frigotto (2013) bem reforça a noção de que são essas categorias que impõem atomização e fragmentação do sistema educacional e do processo de conhecimento escolar.

Mas, por que entender tal realidade, isto é, a crise da educação pública brasileira atrelada a essa perspectiva de crítica ao capitalismo? A resposta me parece evidente, uma vez que todas as mudanças e políticas instituídas no campo educacional se modificam à medida que o capitalismo sofre suas crises, a exemplo do que ocorreu no período da industrialização e dos modos de organização do Fordismo. Trata-se de uma crise demarcada nos planos econômico-social, ideológico, ético-político e educacional. A globalização do capitalismo, em sua história, é “[...] uma exacerbação dos processos de exploração e alienação e de todas as formas de exclusão e violência, produção de desertos econômicos e humanos [...]”. A crise do capitalismo,

por exemplo, nos anos 1990, nos mostrou a ampliação do desemprego estrutural e processos de marginalização nos “aclamados” países do Primeiro Mundo (FRIGOTTO, 2013, p. 77).

No entanto, há uma noção cada vez mais presente na sociedade, não só brasileira, como na maioria dos países desenvolvidos, que é reforçada historicamente pelo ideário neoliberal de que o setor público, logo o Estado, é sempre o responsável pela crise, pelo que é ruim, pela ineficiência, pelo privilégio. E que somente a iniciativa privada é que possui qualidade e eficiência. Tal ideário está cada vez mais presente no atual momento político do Brasil. Iniciativas de privatização em todos os setores públicos, principalmente os que possuem papéis fundantes de garantia de direitos básicos e que é dever do Estado assegurar, como, por exemplo, saúde, educação, preservação ambiental, segurança, etc. Sobre isso, me chama atenção a seguinte síntese,

Desta ideia-chave advém a tese do Estado mínimo e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como direito à estabilidade de emprego, o direito à saúde, educação, transportes públicos, etc. Tudo isto passa a ser comprado e regido pela férrea lógica das leis do mercado. Na realidade, a ideia de Estado mínimo significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital. (FRIGOTTO, 2013, p.79)

Perceba que é nesse fato que se naturalizam os processos de exclusão. É a população pobre, majoritariamente negra, mulheres e pessoas com deficiência que acabam por ter os seus direitos reduzidos, seus lugares e seus modos próprios de se desenvolver na e pela educação pública. Alguns pesquisadores à época, como Tomaz Tadeu da Silva, Pablo Gentilli, Michel Apple, Daniel Suárez e Gaudêncio Frigotto, entre outros, denominaram tais nuances como uma educação regulada pelo caráter unidimensional do mercado, o que resultou em uma filosofia utilitarista e imediatista do conhecimento, fragmentadora, concebida como um dado, uma mercadoria e não como um processo único, singular de cada sujeito. Ao contrário, a lógica neoliberal, centrada em princípios da competição, prevê a eliminação (concreta ou simbólica) do outro. O sistema de avaliação, por exemplo, tem se mostrado cada vez mais como um impasse no debate do que é aprender na escola, pois tem como premissa mensurar e revelar a obviedade de fracassos, pois confunde e reduz todo e qualquer conhecimento construído na escola. Além disso, pautados nessa lógica, professores constroem e desenvolvem suas práticas e modos de ensinar nessa visão universal da aprendizagem.

Por que definir a qualidade total de uma escola por meio de testes padronizados que parte de escolhas arbitrárias, definidas pelos organismos internacionais, regulados pelas demandas do mercado? Aliás, que critérios definem o que é uma escola bem-sucedida? Quem os define? Precisamos estar atentos a tais questões e não fazer discursos vazios e ingênuos no

debate de uma educação para todos. Os mecanismos de avaliação que inferem sobre a qualidade da aprendizagem revelam apenas o que já sabemos: as profundas desigualdades que existem na materialidade de condições sociais e institucionais. As condições de trabalho, salários, formação, etc., no contexto educacional público, bem como as desigualdades sociais existentes e que levam a condições de educabilidade desiguais no Brasil, apenas reforçam os equívocos de continuar pautando a qualidade de uma escola em exames oficiais que produzem a exclusão e o fracasso escolar, não só das pessoas mais pobres, como também das pessoas com deficiência. Pois são esses mecanismos de “qualidade total” que dificultam ainda mais a escolarização dessas pessoas, na sala de aula comum.

Nas décadas de 60 e 70, a noção economicista e de qualidade da educação foi reforçada no Brasil e na América Latina pelo ideário teórico do capital humano e da sociedade do conhecimento. Temos marcas ainda dessas construções excludentes. A teoria do capital humano baseia-se em teorias do desenvolvimento ou desenvolvimentistas do período do pós-Guerra (segunda guerra mundial). Isto é, se fundamenta na teoria da modernização como forma de apreender a realidade, atrelada especificamente à condição de classe social. O capital humano é um elemento básico dessa perspectiva desenvolvimentista. Por isso, a partir de 1961, com o documento *Aliança para o Progresso*, assinado em Punta Del Leste, – no qual ONU, Otan, FMI, BID, Unesco e OIT fizeram parte como “os novos senhores do mundo” –, se passou a ter a ideia de que é preciso investir em capital humano (educação e treinamento) como a chave para o desenvolvimento (FRIGOTTO, 2013).

Observe-se que daqui nasce a perspectiva de qualidade total, formação flexível, polivalente, sociedade do conhecimento, que são expressões hoje ressignificadas nas demandas formativas, como, por exemplo, currículo baseado em competências e habilidades, nos discursos vazios sobre competências socioemocionais para o mundo do trabalho, que, ao sabor do que ocorre na atualidade, reforçam a subordinação da educação à lógica da exclusão, articulando a ideia desenvolvimentista do capital humano, pois,

O capital humano é função de saúde, conhecimento e atitudes, comportamentos, hábitos, disciplina, ou seja, é expressão de um conjunto de elementos adquiridos, produzidos e que, uma vez adquiridos, geram a ampliação da capacidade de trabalho e, portanto, de maior produtividade. O que se fixou como componentes básicos do capital humano foram os traços cognitivos e comportamentais. (FRIGOTTO, 2013, p. 87)

Isso ainda impera, de certa forma, nos dias atuais, em nossas escolas. Como os alunos considerados com alguma deficiência “cabem” nessa perspectiva da formação e do trabalho? Nessa lógica, a escola comum não se efetivará, de fato, em um espaço capaz de ensinar a todos

indistintamente, considerando suas relações com o saber que são próprias de cada sujeito. Sempre se produzirá o fracasso para um público específico da nossa sociedade, legitimando desigualdades, relações de poder e divisão social do trabalho. Necessitamos, portanto, romper com o privilégio de poucos e que excluí milhares de pessoas, e isso significa pensar novos projetos de educação e de escola. É necessário combater as múltiplas contradições da realidade e pressupor uma luta para combater a hegemonia dominante por meio da formação e da qualificação humana, entendidas como práticas e atividades sociais. A escola, especificamente a escola pública, deve levar em conta as múltiplas necessidades de cada ser humano que dela faz parte. Esse é o horizonte necessário para o respeito das singularidades e o papel da educação para uma alternativa democrática ao neoliberalismo, conforme destacou Frigotto (2013).

A noção de produção do fracasso escolar, para o que que chamo a atenção no título deste tópico, está atrelada a essa lógica – há estudantes em situação de fracasso que, por meio da lógica de organização escolar, fracassam por não atenderem às demandas e exigências de padrões da educação formal. Seja pela condição atribuída de deficiência e (ou) pela condição socioeconômica, há um imperativo mistificador do que é ser bem-sucedido na escola atual. Quero explicitar, de forma breve, essa noção, que é objeto de estudo fundante da teoria da relação com o saber (Charlot, 2000), que optei por articular na defesa deste documento.

Anterior a isso, quero ressaltar também as importantes contribuições de estudos de Patto (2015) sobre o fracasso escolar no Brasil. A autora faz importantes contribuições na área e críticas pertinentes sobre estudos que tratam a questão do fracasso escolar numa perspectiva psicológica, centrada nas diferenças entre cada sujeito, traduzindo-as como incapacidades, inaptidões, inferioridades, ou seja, faz críticas à concepção do fracasso em uma perspectiva ideológica e hegemônica. Charlot (2000) também discorre de forma crítica sobre tal perspectiva, asseverando que tais estudos tomam o fracasso escolar como objeto de estudo sociomediático (objeto do discurso social e dos meios de comunicação de massa).

Para compreender o cenário brasileiro Patto (2015) traz contribuições significativas. Ela parte de uma análise histórica, na qual detalha, de forma crítica, o modo capitalista de pensar a escolaridade e os impactos disso na educação brasileira desde a primeira república, e a estrutura do liberalismo, situando, em especial, as teorias raciais e o lugar da medicina na constituição da psicologia educacional. Em seguida, faz um brilhante trabalho de compreender a produção científica da época (anos 70 e 80) e o discurso oficial sobre o fracasso escolar, que colaboraram fortemente com as teorias da carência cultural, de capital humano, como já citado, bem como as teorias crítico-reprodutivistas.

Assim como Bernard Charlot, Patto (2015) também estuda o fracasso escolar da população dos segmentos mais pobres da população. Os impactos dessa construção do discurso do fracasso e da exclusão escolar desse segmento corrobora, de forma estruturante, as limitações para um trabalho pedagógico inclusivo nas escolas brasileiras. Compreender isso é fundamental para se avançar no debate e compreender, posteriormente, a teoria da relação com o saber, em especial no âmbito das histórias de vida e formação de professoras.

As desigualdades que enfrentamos no cenário brasileiro, em todas as suas instâncias sociais e educativas, recaem diretamente no trabalho pedagógico na sala de aula, pois é nesse espaço que se evidencia, muitas vezes, a distância que há entre o sentimento, a palavra e a ação. É na escola, dentro dela, que reexistem corpos que não são invisíveis, ociosos. Nosso trabalho deve contemplar esse entendimento, endossar o combate a qualquer forma de preconceito, discriminação e estereótipos. Uma das grandes contribuições de Patto (2015) é nos lembrar de que somos (escola e seus sujeitos) a matéria-prima de uma transformação possível, pois a rebeldia pulsa no corpo da escola, e a ambiguidade é uma constante no discurso de todos os envolvidos no processo educativo. Mais do que isso: sob a aparente impessoalidade, pode-se notar a ação constante da subjetividade.

Estudar o fracasso sob essa lógica crítica têm desvelado e tentado combater tentativas de docilizar os corpos que causam qualquer estranhamento ao que é considerado “norma”, “padrão”. É um modo possível de se considerar o que ocorre na escola, de modo que se evidenciem, constantemente, a subjetividade dos alunos, e não mais focalizando as “causas” de um fracasso que é sistêmico, e não do próprio sujeito. Sistêmico no sentido de entender a materialidade histórica de uma escola que ainda rejeita a criança e os condicionamentos concretos de sua existência, e, com isso, também é rejeitada por ela.

Desse modo, as pesquisas de Patto e Charlot ganham destaque, uma vez que ambos inserem, no cerne da pesquisa, o protagonismo que as próprias crianças possuem nessa situação de fracasso. Consideram as histórias de vida dessas crianças, seu papel. A história familiar e a dos docentes também estão em pauta, com destaque para essa discussão e para a compreensão das múltiplas realidades de fracasso e das especificidades da situação das pessoas. Alguns distanciamentos são feitos entre as duas perspectivas. Patto (2015) encontrou, na sociologia da vida cotidiana, desenvolvido por Agnes Heller, um caminho para a investigação. Charlot (2000), a partir de uma proposta da sociologia do sujeito, propõe a teoria da relação com o saber.

Meu caminho foi o de estudar tais perspectivas investigando essa realidade material e histórica sobre o fracasso escolar, compreendendo que ela impacta diretamente na consolidação

de uma escola inclusiva. Porém faço minhas escolhas metodológicas – o método (auto)biográfico, centrando a investigação nas histórias de vida e formação de professoras e suas relações com o saber, seus sentidos e suas mobilizações em suas práticas e estudos atuais para a inclusão escolar. Trata-se, portanto, de centrar meu olhar sobre educadoras que se fizeram na e pela educação e que, por alguma razão, olharam na direção da educação especial na perspectiva inclusiva e viveram ou vivem encontros únicos, atribuem sentidos, mas, nem por isso, deixam de ser porta-vozes de outras que trilham seus caminhos pelo direito de todos a uma educação pública, na qual a grande maioria vive em situação de opressão e exclusão.

Feito tal esclarecimento, apresento, a seguir, uma síntese de como se configuraram, no Brasil, as concepções sobre o fracasso escolar, determinando modelos educacionais que muito se assemelham ao ideário atual discutido anteriormente e que dizem respeito ao modo dominante de pensar a escolarização e as dificuldades de se sua efetivação, quando pensadas para além dos muros da elite e dos padrões de normalidade impostos. Para facilitar tal filiação histórica do debate apresento o Quadro 1.

**Quadro 1** – A produção do fracasso escolar no Brasil

	<b>Primeira República e o Liberalismo</b>	<b>A medicina e a psicologia educacional</b>
<b>O que a história revela sobre o fracasso escolar</b>	<p>República Oligárquica (1889-1930) – Escola baseada nas raízes dominantes de explicar as diferenças entre as raças e grupos, e por consequência as diferenças de rendimento escolar. Distribuição social dos sujeitos pautada apenas por suas aptidões naturais. Há o ideário político liberal no Brasil sobre a psicologia das diferenças individuais (aliada aos princípios da Escola Nova), o que resultou na medição dessas diferenças, e, portanto, consolidou uma escola que levava isso em consideração.</p> <p>Primeira República (a partir de 1930) – Entusiasmo de políticos e empresários pela bandeira “escola para todos”, para aumentar a população votante e como estratégia de tomada de poder – o sonho da classe subalternizada pelo direito à educação.</p> <p>Explicação psicologizante das dificuldades de aprendizagem, mas sem fazer desaparecer a dimensão pedagógica. Tornou-se, então, um discurso híbrido do século XX, que teve, em seu início, as marcas do modelo médico da psicologia educacional de segregação dos considerados “anormais”.</p> <p>Pedagogia Nova e psicologia científica – ideário liberal de identificação e promoção de capacidades, independentemente de origem étnica e social.</p>	<p>Primeira metade do século XIX – Medicina social para inferir as relações entre raça, clima e personalidade.</p> <p>Começo do Século XX – Movimento internacional de higiene mental. No Brasil, esse movimento teve mais força nos anos de 1930 – explicação para o insucesso escolar.</p> <p>Passagem do conceito “criança anormal” para “criança problema”. Muda-se o foco da perspectiva natural ou hereditária para uma perspectiva de personalidade.</p> <p>A partir de 1940, houve a substituição da concepção pré-determinista do desenvolvimento humano por uma concepção interacionista. O que é considerado positivo, porém, ainda deixava espaço para preconceitos sociais e raciais.</p>

Fonte: elaboração própria, a partir das discussões de Patto (2015).

É possível observar com as breves elucidações no Quadro 1, que o ideário educacional brasileiro se pautou, ao longo de sua história, na inter-relação de concepções racistas e biológicas sobre o comportamento humano. Tais elementos fundam a construção da política educacional brasileira, isto é, ela é construída a partir de tais perspectivas racistas e de estereótipos sociais, validados, até então, pelo ideário científico e psicológico, pautado nas nuances liberais de igualdade de oportunidades, que, como vimos anteriormente, condicionam e impactam até os dias atuais não só nossas políticas educacionais, mas também as pesquisas e práticas educativas, e, por consequência, fragilizam a escolarização das pessoas consideradas com deficiência ao longo da constituição da educação brasileira.



Não é à toa que Patto (2015) revela, em sua análise, que, de 1945 a 1984<sup>7</sup>, o discurso oficial para pensar as dificuldades de escolarização das crianças pobres no Brasil foi caracterizado em um quadro científico de marcas do liberalismo (advindo do escolanovismo). Com uma diversidade temática, esse quadro marca a crença de que a universalização e a diversificação do ensino promovem a igualdade de oportunidades e é isso que garante um regime democrático. Nesse discurso da época, as publicações centravam-se também na importação de experiências educativas de outros países.

O que se notou é que não importava a temática abordada, a questão das causas do fracasso escolar era sempre buscada nos próprios alunos, por meio de avaliações de suas características biológicas, psicológicas e sociais. Isso acarretou um discurso ambíguo das tentativas de justificar as dificuldades de aprendizagem, pois, de um lado, centram-se na má qualidade e na formação docente para ensinar, e, de outro nas “incapacidades” e nos “fatores limitantes” dos alunos para aprenderem. A teoria da carência cultural, por exemplo, colaborou muito para reforçar ainda mais essa noção de centrar as causas do fracasso na criança, pois partia da premissa de que o ambiente cultural das crianças de classes “baixa” e “média” era diferente, portanto, inferior ao das demais crianças, causando deficiência no desenvolvimento psicológico infantil, e isso era a causa da dificuldade de aprendizagem e de adaptação escolar.

Sob essa lógica, houve, no Brasil, uma forte influência de um discurso pedagógico dominante, no qual os sistemas de ensino se tornaram instrumento de discriminação econômica e estratificação social. Tal discurso, “em nome do estabelecimento de uma mobilidade social democrática, denunciava a marginalização, na escola primária, dos ‘valores das classes inferiores’” (PATTO, 2015, p 119). Negou-se, portanto, durante toda uma década, o direito à diferença. Tudo que não era considerado alguma coisa que o outro tem era considerado diferente, numa perspectiva da falta, da carência, da deficiência. Todo e qualquer tipo de padrão era aqui reivindicado e, com isso, foi se consolidando, de forma cada vez mais intensificada e a cada ofensiva neoliberal, uma escola de aptidões individuais, priorização de capacidades, mérito e redução de subjetividades. O lugar dos pobres foi sendo constituído nos limites da educação técnica, para a formação de mão de obra barata e qualificada – divisão social do trabalho –, e as pessoas com deficiência tendo os seus lugares próprios definidos a partir do âmbito da medicina e da psicologia.

Trazer esta breve perspectiva histórica, que marca o discurso oficial no Brasil sobre o fracasso escolar e a consolidação de um sistema educativo pautado sob uma lógica do

---

<sup>7</sup> Levantamento realizado pela autora e colaboradores nas publicações da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* do MEC-INEP.

liberalismo, é importante, pois, além de nos permitir um avanço analítico crítico sobre a realidade, nos ensina também compreender que alguns problemas básicos da educação pública brasileira ainda persistem, e muitos estão sob nova roupagem, novas demandas e novos discursos demagogicamente utilizados por políticos e que entram nas demandas de pesquisadores e educadores como os objetos sobre o fracasso escolar que Charlot (2000) bem denominou de sociomediáticos.

Nessa perspectiva, para o autor, o fracasso escolar não é um fato, um experimento que se pode constatar, mas sim um modo de categorizar o mundo social. Essa advertência é feita, pois tomar o fracasso escolar como objeto direto de investigação tem permitido que certas afirmativas perigosas possam ser feitas. Por exemplo, a reprovação, a não aprendizagem de determinados alunos acarreta associações do fracasso escolar com a imigração, o desemprego, a violência e a periferia. Isso significa tomar o debate sobre o fracasso escolar para um uso ideológico, desviando-o da consideração sobre o fracasso escolar como desigualdade social (CHARLOT, 2000).

No entanto, conforme vimos, e que comumente foi feito na história ao estudar o fracasso escolar, buscaram a descoberta da “causa” do fracasso do mesmo modo como se pode descobrir a cura para uma doença específica. Isso também ocorre com as pesquisas que procuram descrever receitas de como “ensinar estudantes com deficiência na escola”, como se os contextos e as pessoas que ensinam e aprendem pudessem sempre ser iguais e agir da mesma maneira, seguindo receitas padronizadas, desconsiderando-se o fato de que somos seres diferentes por essência, pois ensinamos e aprendemos de formas distintas, únicas e singulares.

Desse modo, Charlot (2000, p. 16) esclarece que

O “fracasso escolar” não existe. O que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar”.

Essa afirmativa modifica a perspectiva para a compreensão da responsabilidade social da educação escolar, e possibilita ressignificar o modo como se podem investigar as dimensões da inclusão escolar. Charlot argumenta que a educação escolar não é algo misterioso, que deve ser desvelado para que dê certo, mas um processo que possui diversos elementos que o constituem e que também devem ser estudados como, por exemplo, os estudantes, as professoras e suas histórias, as situações, as experiências, os acontecimentos.

No entanto, partir dessa premissa, defronta-se com uma dificuldade particular, expressa por Charlot (2000, p. 17):

[...] a noção de fracasso escolar remete para fenômenos designados por uma ausência, uma recusa, uma transgressão – ausência de resultados, de saberes, de competência, recusa de estudar, transgressão das regras... O fracasso escolar é “não ter”, “não ser”. Como pensar aquilo que não é? Não se pode fazê-lo diretamente, pois é impossível pensar o não-ser. Mas se pode fazer isso indiretamente. São duas as maneiras de “traduzir” o fracasso escolar para poder pensá-lo.

Além do que é apresentado no Quadro 1, vale destacar que a sociologia dos anos 1960 e 1970 recorreu à estatística como modo de análise para reforçar o *status* de diferença entre posições sociais. Com isso, o fracasso ou sucesso escolar foi concebido em termos de “diferença”, isto é, “pensar o não-ser em referências ao que, precisamente, ele não é”. Essa ideia concebeu a origem social como causa do fracasso escolar. Charlot (2000) adverte que esse é um discurso com o qual também devemos nos preocupar, devido às correlações estatísticas que, de fato, existem sobre a origem social e sobre o fracasso ou o sucesso escolar. No entanto, não é por esse caminho que devemos compreender e estudar o fracasso ou sucesso escolar. Isso porque, ao concebê-los em termos de posição social, assume-se um discurso fatalista, com o qual se nega a existência e a possibilidade de ascensão social por meio da educação escolar para os jovens de classes populares, por exemplo,

Essa prerrogativa de classe social me permite também fazer composições sobre a realidade escolar de sucesso ou fracasso dos estudantes da educação especial, que, como apresentei anteriormente, obtiveram seu direito à educação básica em uma história recente. Essa composição diz respeito também ao discurso fatalista de que pessoas com deficiência, por exemplo, não aprendem e, por isso, não devem frequentar a escola regular. Na lógica de “qualidade total” e “flexibilização”, típicas do neoliberalismo educativo, é comum afirmar ou se ter a premissa de não ser possível a inclusão social desses estudantes. São elementos que constituem historicamente a negação de existência dessas pessoas, reforçando a exclusão escolar e social.

Historicamente, a escolarização se tornou privilégio de um grupo legitimado pelas políticas públicas reproduzidas nas práticas educacionais. A dialética entre os pares inclusão e exclusão é evidenciada com o processo de democratização da escola, pois, a partir dele, é universalizado apenas o acesso, embora se continue excluindo, na grande maioria das escolas brasileiras, sujeitos e grupos considerados fora dos padrões que a sociedade e escola impôs ao longo dos anos. Com isso, se produz o fracasso escolar, e não se criam oportunidades e modos concretos centrados no ensino para todos, na escola.

Uma educação escolar para todos é aquela que acolhe, legitima e valoriza a participação do ser em suas várias formas e, portanto, problematiza e reconhece a diferença. Desse modo, constato a partir de meus estudos e concepções, que não se pode compreender o fracasso e a inclusão escolar como falta, carência ou comparação, reduzindo a diferença do ser em termos do que se espera que ele seja, isto é, não valorizando e respeitando o que o constitui em sua essência histórica social e cultural. Uma escola inclusiva se constitui como um espaço coletivo em que professores, alunos, funcionários e gestores se encontram, e cada um se transforma a partir desse encontro com a diferença do outro, a partir dos lugares, dos tempos próprios e das realidades distintas que nossas relações desvelam quando estamos mobilizados e engajados nas atividades escolares.

Finalizo minhas considerações sobre a educação especial em uma perspectiva de educação inclusiva perpassando as contradições históricas e políticas que subsidiaram e consolidaram o modo atual de organização das práticas escolares, e, com isso, as breves proposições sobre a noção de fracasso escolar. Ressalto que a teoria da relação com o saber é uma construção teórica possível para a investigação do fracasso escolar. Compreendo que as proposições dessa teoria, no que tange à centralidade do sujeito e suas relações com o saber, me possibilitam consolidar novas composições sobre a inclusão escolar e o protagonismo de professoras e suas relações com o saber. Apresento, a seguir, algumas especificidades fundamentais dessa construção teórica.

### **Mobilização, sentido e a relação com o saber**

Ao propor a sociologia do sujeito, Charlot (2000, p. 33) enfatizou a necessidade de se pensar um aluno em situação de fracasso para além da referência imediata à sua posição no espaço escolar. Isso porque um aluno é, antes de tudo, uma criança, um adolescente, ou seja, um sujeito “confrontado com a necessidade de aprender e com a presença, em seu mundo, de conhecimentos de diversos tipos”.

Essa é uma afirmativa que cabe a todos, ou seja, qualquer sujeito que frequenta e (ou) possui o direito de frequentar o espaço escolar, considerado com ou sem deficiência. Professoras e professores trabalham cotidianamente, planejam e exercem sua prática docente com esses alunos, sujeitos confrontados com a necessidade de aprender e com a presença de

conhecimentos de diversos tipos. E acrescento: são alunos diferentes em sua essência, diferença que os constitui como sujeitos singulares e sociais.

Sendo assim, para Bernard Charlot, um sujeito é:

Um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, **portador de desejos, movido por esses desejos**, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos;

Um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), **que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais**);

Um ser singular, exemplar único da espécie humana, **que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo**, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade.

Esse sujeito:

Age no e sobre o mundo;

**Encontra a questão do saber como necessidade de aprender** e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber;

**Se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação.** (CHARLOT, 2000, p. 33. Grifos meus).

Com essa visão, Charlot (2000, p. 54) entende que “a Educação é a apropriação, sempre parcial, de uma essência excêntrica do homem”. Na verdade, ele afirma isso por compreender que cada indivíduo se torna humano ao “hominizar-se”, isto é, no decurso de vida real, no âmago de suas relações sociais. Para ele, nossa condição humana não está apenas na ausência do ser quando nascemos, mas está também quando nos inserimos em um mundo onde nós (humanos) existimos sob a forma de outros homens e de tudo o que foi construído anteriormente pela espécie humana. Além disso, essa noção de apropriação sempre parcial é um elemento fundante para compreender uma educação inclusiva, pois essa parcialidade ocorre quando selecionamos a partir dos sentidos que atribuímos ao que nos foi comunicado, ao que acessamos tanto na escola quanto fora dela.

Em minhas interpretações, afirmo que aqui está um dos princípios fundamentais da teoria da relação com o saber – conceber essa centralidade do sujeito e, partir dela, buscar fundamentar toda prática educativa. Isso porque vimos anteriormente que a escola atual pouco ou quase nada possibilita adequar o tempo pedagógico aos tempos e movimentos próprios de cada um, de respeitar e valorizar o que cada um, em suas próprias relações com o saber, pode se apropriar sempre parcialmente de tudo o que lhe é oferecido, ou até mesmo ir além do que lhe é oferecido. Ao não conceber a educação nesses moldes, voltamos ao tópico anterior de classificação de sujeitos, de fragmentação de tempos, realidades, e na categorização de quem está apto ou não para pertencer e se desenvolver na escola, e atingir o “sucesso” nos exames que medem capacidades.

Desse modo, a condição própria do homem é essa ausência de si mesmo, e a presença em si, fora de si mesmo, é o que nos constitui como sujeito. Com isso, temos ativa, em nós, a dinâmica do desejo, que é constantemente podada no espaço escolar, e que não pode ser reduzida a uma noção de pulsão orgânica em busca de um objeto. No entanto, o sujeito não é reduzido ao desejo, e a relação com os outros é, acima de tudo, “um corpo ‘engajado’ em um mundo onde deve sobreviver, agir, produzir, mesmo que, em um primeiro tempo, essa necessidade seja assumida por outros”. Portanto, não há uma sobreposição do mundo em relação a um espaço em que ele constitui apenas “o sujeito e o outro, unidos e divididos em relações de desejo”. Ao contrário, nascemos em um mundo que está aqui, “imediatamente; nele, o outro e a alteridade assumem formas ‘concretas’ sociais”. Assim, o desejo é a estrutura fundamental do sujeito, mas é um “desejo de”, isso quer dizer que, há uma alteridade que possui uma forma social, abordando o outro como pessoa e não como objeto de desejo (CHARLOT, 2000, p. 53).

Para compreender melhor a essência de meu objeto, parti das seguintes elucidações,

**Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade.** Por isso mesmo, nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com os outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. **Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros.** (CHARLOT, 2000, p. 53. Grifos meus).

Quando procuro analisar as narrativas autobiográficas das professoras colaboradoras desta pesquisa, eu procuro, de fato, aprender sobre suas histórias de vida, suas histórias singulares, que estão inscritas na história maior da espécie humana. Eu procuro entender suas relações e interações com os outros, seus lugares de fala<sup>8</sup> e suas atividades e práticas de ensino

---

<sup>8</sup> O termo “Lugar de fala” é utilizado a partir da leitura da obra “O que é lugar de fala” de Djamila Ribeiro. Após diversas discussões epistêmicas, políticas e sociais, Djamila afirma que “O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social. Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de locus social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência. (RIBEIRO, 2017, p. 64). Ver: RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte –MG. Feminismos Plurais, 2017.

e formação. Busco compreender suas histórias como docentes nessa perspectiva, isto é, dando voz às histórias de professoras, histórias que são singulares, e que, na maioria das vezes, são silenciadas e atropeladas pelo cotidiano escolar e pelas diversas realidades sociais em que estão inseridas. Busco, então, junto com suas vozes, potencializar e fomentar a discussão sobre o que é ensinar, considerando as diversas singularidades, especificidades de todos e as múltiplas tensões no espaço escolar, entendendo que a educação é um movimento onde construímos a nós próprios e somos construídos pelos outros, e esse movimento é complexo, longo, e nunca está completamente finalizado.

Paulo Freire (2001) ao refletir sobre sua história como professor, afirmou que quase sempre, quando nos questionamos, ou pensamos sobre a nossa trajetória profissional, centramos na formação acadêmica, nos cursos que foram realizados e na experiência vivida no que tange à profissão. Com isso, deixamos passar, quase sempre, o que é fundamental: nossa presença no mundo. Para ele,

Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. É impossível ensaiarmos estar sendo deste modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com quem e com que é sempre provável aprender. (FREIRE, 2001, p. 87-88).

Nesse direcionamento, a afirmação de que “a educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda” me parece fazer muito sentido, pois entendê-la como produção de si por si mesmo é compreender que se trata do processo pelo qual todos nós, que nascemos inacabados, construímo-nos como seres humanos, sociais e singulares. Toda prática educativa implica a presença de sujeitos (quem ensina e quem aprende, e vice-versa). É, portanto, uma troca com os outros e com o mundo. Desse modo, o processo educativo supõe o desejo – o desejo de quem aprende e o desejo de quem ensina. Busco responder às questões da tese e a seus objetivos pautando-me na compreensão de que não há educação de um ser que não seja sujeito, pois ele sempre está aí. E não há educação de um ser que não seja social, pois o mundo e a sociedade em que ele está inserido sempre estão presentes.

Com esses elementos, trago a questão da mobilização, mais especificamente a mobilização de um sujeito engajado em uma atividade de ensino e aprendizagem. A mobilização, para Charlot (2000, p. 54-55), está articulada à ideia de movimento, pois “mobilizar é pôr em movimento; mobilizar-se é pôr-se em movimento”. Essa ideia de movimento implica uma dinâmica interna do sujeito, isto é, ele se mobiliza “de dentro”. Sendo

assim, Charlot utiliza o termo “mobilização” ao invés de “motivação”, por entender que “a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo (de fora)”. Isso não quer dizer que um sujeito que se mobiliza não seja motivado. Pelo contrário, nos mobilizamos para alcançar um objetivo que nos motiva, e somos motivados por algo que possa nos mobilizar. Com isso, ao pensar na dinâmica interna de movimento a que a mobilização nos remete, é necessário compreender outros dois conceitos: recursos e móbil. Em outras palavras compreender as “razões de agir” dentro do que nos mobiliza.

Quando afirmou que “mobilizar é por recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso”, Charlot (2000, p. 55) quer nos introduzir a noção das razões de agir de um sujeito que se mobiliza para a entrada em uma atividade. Além disso, podemos compreender que, ao estar engajado em uma atividade, ela é originada por móveis, ou seja, as “boas razões” para desenvolvê-la. Os móveis da mobilização constituem aquilo que produz o movimento da entrada em uma atividade. Desse modo, o móbil se define por meio da própria atividade, que é entendida como um “conjunto de ações propulsionadas por um móbil e que visam a uma meta. Ações são operações implementadas durante a atividade. A meta é o resultado que essas ações permitem alcançar.”. Portanto, diferentemente da meta, o móbil é o desejo que o resultado permite alcançar e que culminou na atividade. Para exemplificar, tomemos um exemplo feito pelo próprio Charlot sobre o crime: “um crime é um conjunto de ações que levam à morte de alguém (resultado dessas ações). A meta do crime é livrar-se de alguém que incomoda. O móbil do crime é o amor, o ódio, o desejo de ser rico ou poderoso...” (CHARLOT, 2000, p. 55).

Sendo assim, podemos compreender que um sujeito se mobiliza em uma atividade quando investe nela, quando faz uso de si mesmo como um recurso, quando é posto em movimento por móveis que remetem a um desejo, a um sentido, a um valor. Com isso, a dinâmica interna da atividade supõe uma troca com o mundo, e essa troca possibilita que encontremos metas desejáveis, meios de ação e outros recursos (CHARLOT, 2000, p. 55). Devo enfatizar que a atividade é, portanto, a atividade de um sujeito. No contexto em que pesquiso, trata-se da atividade das professoras desde a infância até suas atividades atuais como docentes, atividades de quem ensina, de quem se preparou e se prepara para ensinar ou exercer atividades relacionadas à educação cotidianamente. Desse modo, quando engajadas, mobilizadas em suas atividades, elas estão postas em movimento por móveis e compartilhamentos com o mundo, o que remete a um desejo, um sentido ou um valor na dinâmica interna que a atividade em si possui.



Nesse direcionamento, entro na dimensão do sentido, que, para Charlot (2000, p. 56), sempre é o sentido de um sujeito e, portanto, para a compreensão do sentido propriamente dito, ele parte da noção de significação com a obra *De la Signifiance* (1987) de Francis Jacques, onde significar é sempre “significar algo a respeito do mundo, para alguém ou com alguém”. Em Francis Jacques, tem “significação” o que possui sentido, isto é, o “que diz algo do mundo e se pode trocar com os outros.” Com isso, analisa o sentido a partir dessa ideia inicial, mas, para além do campo da linguagem e da interlocução, propõe a seguinte definição:

Têm sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. É significante (ou, aceitando-se essa ampliação, tem sentido) o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. É significante (ou, por ampliação novamente, tem sentido) o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros. **Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros.** (CHARLOT, 2000, p. 56. Grifos meus).

Por compreender que o sentido é sempre o sentido de um sujeito, Charlot (2000) explica que o sentido de uma atividade é articulação de sua meta e seu móbil (o que mobiliza, razões de agir e o que orienta o desejo da ação). Assim, nem a meta sozinha e nem o móbil sozinho permitem entender o sentido da ação, que fica mais clara quando se coloca em relação à sua meta e a seu móbil. É possível compreender melhor essa articulação com o exemplo do crime apresentado anteriormente. Que sentido tem matar alguém? A morte desse alguém é o resultado do crime, e se livrar desse alguém é a meta. Essa articulação entre a morte em si e a meta permite satisfazer o desejo que era o móbil do crime.

Possui sentido, portanto, um acontecimento, uma situação ou circunstância articuladas nessa teia de desejos que todo sujeito é. Narrar as experiências vividas pelas professoras em seus contextos de vida e educativos constitui possibilidades de autocompreensão de suas escolhas e suas posições no mundo e com os outros. É um modo possível de elas atribuírem sentido à própria vida, a suas experiências, aos momentos vivenciadas em seus tempos, locais próprios e com pessoas que perpassaram suas vidas e suas relações.

Há, imbricada nessas concepções, uma forte atribuição de sentido ao desejo. Porém o sentido, como “desejabilidade”, implica a ideia de valor, positivo ou negativo. Isso quer dizer que expressamos a importância ou não de algo, por exemplo, quando dizemos “isso tem sentido para mim”, ou “isso não faz sentido algum”. Estamos expressando uma noção e um valor, seja o de importância ou do que não nos impacta em nada. Por outro lado, o sentido, ligado à significação, nos remete à noção do que tem ou não significado. Como, por exemplo, quando

enfaticamente que não entendemos nada sobre algo, isso quer dizer que o enunciado ou o acontecimento não possui significado. Nessa perspectiva, é importante esclarecer que algo pode nos fazer sentido sem que tomamos consciência disso de imediato, assim como o que tem sentido hoje pode se perder, mudar, pois evoluímos, mudamos constantemente em confronto com nossas relações e lugares, ressignificamos, portanto, nossos lugares e nossos acontecimentos.

Sendo assim, a justificativa essencial sobre estudar o sujeito e sua relação com o saber, nessa perspectiva, se dá por concordar que esse sujeito não é uma “misteriosa entidade substancial definida pela razão, a liberdade ou o desejo”. Tampouco se encerra em uma intimidade que não pode ser compreendida, assim como não é um sujeito construído por interiorização do social, com um psiquismo que não é real. É, acima de tudo, um ser que está aberto para um mundo, que é social e que, levado pelo desejo, ocupa uma posição e é membro ativo. É, portanto, um sujeito constituído por meio de “processos psíquicos e sociais que podem ser analisados, define-se com um conjunto de relações (consigo, com os outros e com o mundo) que pode ser conceitualmente inventariado e articulado.” (CHARLOT, 2000, p. 57).

Chego, portanto, na discussão sobre a relação com o saber. Inicialmente, é necessário enfatizar que, nessa teoria, “não há saber sem relação com o saber”. Isso se dá, pois adquirir um saber possibilita que o sujeito possua certo domínio do mundo no qual vive: se comunica, partilha e vive experiências. Sendo assim, o saber, como procura do homem, pressupõe certo tipo de relação com o mundo, mas não somente isso. Desse modo, como sujeito de saber<sup>9</sup>, ele se confronta com a pluralidade das relações que mantém com o mundo.

Na visão da filosofia clássica, essa ideia pode ser percebida como decorrente da visão essencialista da razão no homem, isto é, encerra todos os vínculos do sujeito com o mundo e se atém, apenas, à relação do sujeito numa perspectiva da Razão com o saber, enquanto ideia, intelecto. Ou seja, em nome da Razão, combatem-se as paixões, as emoções e até mesmo o corpo. O sujeito possui vínculos que o unem, de muitas maneiras, com o mundo e com os outros. Porém, desvelar esses vínculos constitui uma demanda relativamente difícil. Isso porque, para Charlot (2000), “a Razão é uma forma de relação com o mundo que constantemente se reveste de outras formas, que não pertencem ao domínio da Razão: atrás do sujeito de saber, a análise traz à tona as outras dimensões do sujeito.” (p. 60).

Trago essa reflexão, pois, a Razão, embora não seja uma forma autônoma de relação com o mundo, é, ainda, uma forma específica e precisa ser considerada para compreender esse

---

<sup>9</sup> Sujeito de saber é explicitado por Charlot (2000) como o sujeito que se dedica, ou procura se dedicar à busca do saber.

sujeito de saber. É possível compreender, nessa dimensão, que um sujeito de saber desenvolve determinadas atividades que lhe são próprias e propulsiona ações sobre si, como, por exemplo: argumentar, verificar, experimentar, provar, inferir, validar, etc. Quando o saber é tomado pela perspectiva da Razão, assume-se a noção de que o próprio sujeito possui exigências e proibições referentes a si próprio. Esse fato também pode ser refletido quando partimos de um pressuposto de educação com base nesse locus de saber e aprender apenas numa perspectiva: a da Razão. Configura-se, então, um processo educativo excludente, em que apenas o saber como ideia, intelecto, é imposto como forma específica de aprendizagem, excluindo, portanto, as diferentes dimensões de saber que o sujeito pode construir ao longo de sua trajetória de vida e escolar.

Nessa perspectiva, o sujeito de saber também está submetido a uma atividade que implica uma forma de relação com os outros e também uma relação com a linguagem e com o tempo. Com isso, “essa atividade pode ser carregada pelas “paixões”, pela ideologia, pelo inconsciente. Embora um tal processo contradiga sua especificidade epistemológica, não a aniquila (CHARLOT, 2000, p. 60-61). Sob esse ponto de vista, ressalto que professoras e professores, ao exercerem suas atividades de docência, além da Razão (da atividade acadêmica, científica), também se relacionam com outras pessoas, com o mundo, numa atividade dotada de memórias, sentidos, paixões, ideologias (conscientes ou não) e que possui diversificadas “atrações” para cada um.

Assim, o que essa construção teórica permitiu avançar é que fundamenta seu modo de compreender o sujeito de saber a partir de sua relação com o saber, ao considerar que ele mantém com o mundo uma relação que é específica, embora não deixe de estar “engajado” em outras formas de relação com o mundo. Desse modo, não há como definir a relação com o saber somente pela noção de sujeito de saber (da Razão), pois, para compreendê-lo, é preciso apreender sua relação com o saber.

Do mesmo modo, não é possível compreender esse sujeito de saber apenas pela definição de saber, pois só há saber de um sujeito que está engajado em uma certa relação com o saber. Sobre isso, trago o seguinte esclarecimento, que é essencial para o conceito de relação com o saber: a distinção entre a informação, o conhecimento e o saber. Charlot (2000, p. 61) baseia-se em Monteil (1985) para tal esclarecimento, asseverando que,

A informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados; está “sob a primazia da objetividade”. O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal, é intransmissível, está “sob a primazia da subjetividade”. Assim como a informação, o saber está “sob a primazia da objetividade”; mas, é uma informação de que o sujeito se apropria. Desse ponto de vista, é também

conhecimento, porém desvinculado do “invólucro dogmático no qual a subjetividade tende a instalá-lo”. **O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em “quadros metodológicos”. Pode, portanto, “entrar na ordem do objeto”; e tornar-se, então, “um produto comunicável”, uma “informação disponível para outrem”.** (Grifos meus).

Assim, o saber implica: o sujeito, a atividade do sujeito, a relação do sujeito com ele mesmo, a relação desse sujeito com os outros. Essas relações (com ele mesmo e com os outros) permitem tanto romper com o dogmatismo subjetivo quanto possibilitam a co-construção, o controle, a validação e a partilha do saber. Desse modo, chego ao ponto crucial da noção de saber em Charlot, que é quando ele propõe a noção de saber como relação. Não há saber em si, pois ele é relação, sendo essa uma forma de relação com o saber. Por isso, optei pela noção de saber a partir da teoria de Bernard Charlot e não de outros teóricos que versam sobre os saberes docentes, justamente por concordar com o seguinte:

Essa ideia do saber como relação é ao mesmo tempo apreendida e desconhecida por aqueles que se dedicam a elaborar um inventário empírico dos diferentes tipos de saber [...]. Assim, existiriam os seguintes: prático, teórico, processual, científico, profissional, operatório, etc. **Os tipos de saber são tratados como espécies e classificados em meticulosos inventários à maneira de Linné.** Há aí uma intuição correta: o saber não existe senão sob formas específicas. O erro, no entanto, consiste em acreditar-se que essas são as formas específicas de um objeto natural que se chamaria “saber”, do qual poder-se-iam definir espécies e variedades, **quando, na verdade, são formas específicas de relação com o mundo.** Tal erro precipita os que o cometem em numerosas dificuldades. (CHARLOT, 2000, p. 62. Grifos meus).

Diante dessa dimensão e do fato de meu objeto se centrar nas narrativas de professoras, faço uma pausa no itinerário teórico de Bernard Charlot sobre o saber e a relação com o saber para acrescentar algumas reflexões feitas por Contreras Domingo e Ferré (2010), que discutem a questão da experiência e a investigação educativa. Eles indagam sobre uma importante questão: nem todo conhecimento científico sobre os seres humanos e suas relações dá luz à questão pedagógica, e nem todo saber que “ilumina” a relação pedagógica necessita ser considerado científico, uma vez que, nas relações educativas, sempre há algo a mais atuando. Isto é, trata-se de um saber que possui uma qualidade que não pode ser resolvida somente pelo conhecimento científico.

Há algumas diferenças no ponto de partida sobre o saber e o conhecimento em relação ao pensamento de Charlot. No entanto, as articulações entre ambos se tornam essenciais para esclarecer o método escolhido para o desenvolvimento desta tese, bem como a articulação da

relação com o saber de professoras. Os autores, nesse caso, estão em busca de consolidar uma perspectiva de saber no campo pedagógico e da experiência. Partem, para isso, da noção da educação como experiência (desde práticas à investigação), e, por isso, afirmam que não estão falando sobre o conhecimento, mas sim de pensamento e de saber. Com isso, trazem a seguinte definição de Maria Zambrano (1989): “o saber é a experiência sedimentada no curso de uma vida”<sup>10</sup>. Para Zambrano (1989) a distinção entre conhecimento e saber é explicitada de um modo diferente conforme Charlot (2000). No entanto, a autora enfatiza a questão do método como elemento central que distingue ambos os conceitos, isto é, ela entende o saber como resultado de um processo nem sempre consciente no curso da vida; já o conhecimento se dá por um processo diferente, com um caráter mais intelectual. O método é, portanto, o que separa o saber do conhecimento, pois é via de acesso e de partilha do conhecimento. O saber, nessa dimensão, é uma experiência ancestral ou experiência sedimentada no curso de uma vida, e, por isso, não há método a princípio, pois, a vida é “irrepetível”: suas situações são únicas (CONTRERAS DOMINGO e FERRÉ, 2010).

Desse modo, os autores sustentam a ideia de que uma investigação da experiência produz esse tipo de saber (nos termos de Zambrano), e o método que guia é o da escuta do vivido para encontrar o sentido pedagógico. E é nessa tensão que os autores buscam compreender a prática educativa como uma criação singular, que atende à singularidade de cada situação, e, por isso, requer a presença de cada educadora ou educador e suas relações, deixando-se tocar e prestando atenção ao que vivem cotidianamente. Contreras Domingo e Ferré (2010) discutem o saber no campo da experiência, procurando entendê-lo como o fruto de uma apropriação íntima, o que resta no futuro de nossas vidas, o que é moldado em nós como compreensão, disposição ou habilidade, isto é, os motivos que nos marcam, o que vivemos, o que se aprendeu, o que se experimentou. Intui um sentido interior, íntimo, sem sempre expressado verbalmente.

É o reflexo de uma captação do que não se capta nem se compreende exatamente pela linguagem explícita nem das operações da lógica formal: sabemos e nem sempre sabemos como sabemos, sabemos coisas que nem sempre sabemos dizer, muitas vezes percebemos a distância entre o que sabemos e o que conseguimos expressar. Também remete nossa experiência de saber a um sentido implícito, tácito, corporal, uma estrutura de compreensão e ação, uma disposição, um substrato que está em nossas habilidades corporais (como montar em uma bicicleta), ou em nossas formas de relação, ou de pensamento, ou em nossas intuições. Isto é que nos permite dizer que “sabemos mais do que pensamos”. (CONTRERAS DOMINGO e FERRÉ, 2010, p. 52. Tradução própria).

---

<sup>10</sup> Tradução própria.

Indo mais a fundo, o saber é considerado, nessa perspectiva, como algo que nos passa, na medida em que seu sentido autêntico, aquele que o qualifica de saber, são os motivos que atuam em nós, não por acumulação de conhecimento, mas pela transformação que produz em nós, fruto de nossas experiências (inclui-se aqui a experiência do conhecer). O saber é o que nos passa como fruto do vivido, do vivido feito experiência, do vivido como experiência, quando estamos abertos a extrair suas lições. Algo que sabemos (que notamos) que nos comove, que nos toca, que nos mobiliza em nosso interior, algo que alcança uma luz. Aquilo que, em certo momento, podemos perceber e, antes, não apreendíamos. Ou quando percebemos que uma nova compreensão, visão ou sensação nos deixa satisfeitos. “Saber é uma experiência (é algo que nos sucede [...] ou não) e é também o fruto da experiência (os motivos que ela deixou).” (CONTRERAS DOMINGO e FERRÉ, 2010, p. 54).

Essa ótica de compreender o saber como a experiência sedimentada no curso da vida e como algo que nos sucede (ou não), bem como os motivos que a experiência nos deixou, possibilita endossar, no campo da teoria da relação com o saber, o porquê da afirmativa: “só há saber de um sujeito que se relaciona com o saber”. Evidentemente que Contreras Domingo e Ferré (2010) trazem à tona tal discussão da experiência e do saber devido à preocupação no campo do saber pedagógico e da experiência. No entanto, a visão desses autores, embora nem em todas as dimensões do saber, se articula às discussões de Bernard Charlot, corroborando a compreensão do sujeito de saber, e do saber como relação, pois não há sujeito de saber e nem saber senão em uma certa relação com o mundo (que é também relação consigo e com os outros, logo, o curso da vida, a experiência e o fruto da experiência).

Nessa perspectiva, não há como, em uma pesquisa que toma a relação com o saber de sujeitos (de professoras nesse contexto), não postular, de imediato, a relação com o saber. Pois postular primeiramente o sujeito, para, em seguida, ir à procura do saber, ou primeiramente postular o saber, para, então, iniciar a procura do sujeito torna impossível pensar as experiências e sua relação com o saber. Desse modo, a noção que também encontrei em Contreras Domingo e Ferré (2010) me possibilitou partir, de imediato, da noção de relação, justamente porque, para eles, o saber está imbricado nessa noção de experiência no curso de uma vida, o que também justifica um dos princípios do método desta pesquisa – o da escuta do vivido.

Caminhando também para uma preocupação no campo pedagógico do saber, assim como nos princípios do que considero uma perspectiva pedagógica inclusiva, pontuo a questão fundamental que Charlot (2000, p. 64) apresenta em suas discussões. Para ele, se o saber é relação, “o processo que leva a adotar uma relação de saber com o mundo é que deve ser o

objeto de uma educação intelectual e não a acumulação de conteúdos intelectuais”. Porém ele adverte que esse é um processo não apenas cognitivo e didático. É, acima de tudo, possibilitar que uma criança entre em um tipo de relação com o mundo, consigo e com os outros, mesmo que essa relação proporcione, além de prazer, uma renúncia provisória e profunda de outras formas de relação. Desse modo, ele afirma que o saber sempre possui também uma questão de identidade (que não é fixa).

No entanto, Charlot (2000, p. 65) também adverte que, em nome da Razão, há uma recusa a qualquer tentativa de inovação pedagógica. Para ele, o combate da Razão contra as paixões, conforme foi explicado anteriormente, numa versão da filosofia clássica, ou do combate da Razão contra o obscurantismo (uma versão republicana) procura ambiciosamente enfatizar que o homem é passível de educação e que “o acesso às formas mais elaboradas da atividade intelectual é virtualmente prometido a todo indivíduo que pertença à espécie humana”. Evidentemente que Charlot endossa tal princípio e tal exigência, porém, em sua visão, isso não resolve o problema da educação, o qual é justamente o de compreender como pode ser “atualizado o que é dado ao homem apenas potencialmente; como a Razão humana, presente de maneira virtual em cada criança, o consegue efetivamente”.

Na visão da filosofia clássica, isso era resolvido por meio da teoria da depuração, isto é, para a Razão vencer e libertar a criança das emoções, das paixões, do mal, etc., a disciplina é o que regia esse processo. Já na visão de Charlot (2000), a resposta a esse problema é o de buscar compreender o tipo de relação com o mundo e com o saber que possibilita ao sujeito construir, com a colaboração da escola, para, então, “ter acesso ao pleno uso das potencialidades escondidas na mente humana”. Ademais, isso impacta diretamente no modo como nós, professores, somos formados e condicionamos nossas práticas de ensino cotidianas. Desse modo, o debate intelectual em nome da Razão que se faz acaba sendo contra a pedagogia, o que caracteriza um conservadorismo social e pedagógico, um conservadorismo que notoriamente vem ganhando destaque no cenário educacional brasileiro. Desse modo, concordo que,

Com efeito, se a Razão está virtualmente presente em cada homem, seu uso torna-se otimizado somente através da educação; uma educação que permita descobrir outra forma de relação com o mundo que não a construída no dia a dia das famílias populares. Negar-se a tomar em consideração as dificuldades específicas enfrentadas pelos filhos das famílias populares para aceder ao uso otimizado da Razão é na verdade negar-lhes o acesso a esse uso; e isso, em nome da universalidade da Razão! A defesa dos privilégios em nome do universal é a força profunda de todas as ideologias, tanto mais mistificadoras, no caso, quanto se apresentam como portadoras dos direitos da Razão. (CHARLOT, 2000, p. 65).

Essa perspectiva funda um pensamento de educação elitista da classe dominante, que propulsiona uma perspectiva de educação que doutrina, que segrega e que constitui, em todas as dimensões, as devidas “caixas” em que o sujeito único e singular deve se enquadrar. Para isso, ele abandona a si mesmo, sem o direito de se reconhecer, de se desenvolver e se apropriar, em um processo educativo que, por essência, deveria garantir a valorização de saberes e as relações com o saber de crianças, jovens e adultos que, como sujeitos de suas próprias histórias, possuem e criam a partir de suas relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Nessa vertente, compreendo que, quando Charlot (2000) afirma que o problema da educação é justamente compreender como pode ser “atualizado o que é dado ao homem apenas potencialmente; como a Razão humana, presente de maneira virtual em cada criança, o consegue efetivamente”, ele está se referindo ao virtual na ideia do atualizado, isto é, compreendendo-os como processos subjetivos que caminham juntos. Isso porque, a atualização não se refere ao fazer de novo. Pelo contrário, a atualização refere-se ao que é virtual. Lanuti (2019) explica que, toda vez que atualizamos algo que nos acontece, pensamos por uma exigência do que é atual. Por exemplo, quando pensamos sobre o que vivemos em nosso processo de formação para pensar sobre a inclusão escolar. A potência criadora do que há em nosso pensamento vem com essa exigência, mas poderíamos atualizar um fato a partir de inúmeras coisas, como, por exemplo, a partir das condições da escola, das políticas públicas, dos alunos, dos alunos que estão em situação de rua, da pobreza, etc.

No caso das quatro colaboradoras desta pesquisa, essa atualização foi feita a partir do que motivei a resgatarem dos seus percursos de vida e formação, até chegarem na formação e na experiência com a educação especial. Suas histórias e suas memórias foram mobilizadas a partir dessa trajetória para além do movimento aparente do que constituem seus quadros formativos. Afirmo isso, pois, serão perceptíveis algumas marcas históricas e sociais que trazem consigo e em suas interpretações como mulheres em suas posições sociais objetivas e subjetivas.

Desse modo, essas reflexões sobre o combate da Razão contra a pedagogia são, na verdade, uma tentativa incessante de fazer com que os sujeitos sejam enquadrados a partir de uma falsa ideia de uma homogeneização dos processos de virtualização. Isso porque, em nome da Razão, fica inconcebível pensar na atualização e virtualização do fato como um processo singular, pois, na Razão, o sujeito necessita representar. Até quando interpretamos e recriamos isso deve ser condicionado a uma coisa que já existe, e isso não é suficiente para pensar a educação.



Assim, percebo que Charlot (2000) afirma que a filosofia clássica é depuradora, pois ela vai filtrar tudo aquilo que não é aceitável, pois a Razão tem de dar conta de algo que já está predeterminado. E, pensando na escola, nos saberes que mobilizamos, será que uma pura Razão dá conta de tudo aquilo que a gente pensa e mobiliza para aprender? Será que uma formação de professores pautada apenas em conteúdos e representações de ideais metodológicos, por exemplo, é suficiente para se trabalhar com todos os saberes que um professor mobiliza para ensinar? O que é que um professor atualiza, o que ele traz para o presente do que ele já viveu para conseguir enfrentar um problema? O que surge diante de um fato, no ato da ação pedagógica, um ato que é imprevisível, incontrolável, imensurável? As experiências narradas pelas quatro colaboradoras desta tese me ajudam a esclarecer, ao menos, suas atualizações próprias para o presente, suas mobilizações e imprevisibilidades, que são imensuráveis e incomparáveis, e que, por isso mesmo, importam e desvelam a potência humana do que é ensinar e ser professora.

Portanto, em Lanuti (2019), pude compreender que atualizamos um fato que aconteceu, uma explicação que foi dada, algo que vimos, que nos chamou a atenção, mas essa atualização não é material. Ela ocorre por um processo virtual, que é um processo subjetivo de pensamento, do qual a ação pedagógica, por si só, não dá conta. Por isso, para resolver boa parte dos problemas educacionais, temos de assumir essa ideia de impossibilidade que o professor, a gestão, as políticas públicas têm de controlar, esse processo de atualização, de virtualização do que acontece. No que tange ao ensino, essa ideia se resume no fato de que ensinamos para todo mundo a mesma coisa, mas cada um virtualiza o fato de um jeito próprio, diferente.

Essa discussão é importante para a compreensão das formas de relação com o saber que o sujeito mobiliza quando engajado em uma atividade. Sendo assim, para melhor compreender tal fato, é necessário explicitar a noção do aprender, mais especificamente o que Charlot (2000) denomina como “figuras do aprender”. Antes disso, quero afirmar que compreendo, assim como Lanuti (2019), o aprender como pura potência criativa, pois aprender não é adquirir um saber, entendido como conteúdo intelectual, pois a apropriação de um saber-objeto<sup>11</sup>, conforme esclarece Charlot, é apenas uma das figuras do aprender.

Paulo Freire, em seu livro *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, muito bem refletiu sobre o fato de que todos nós sabemos alguma coisa, assim como todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre. Temos a premissa de que todo ser humano aprende; se não

---

<sup>11</sup> O saber-objeto é entendido como o próprio saber, enquanto “objetivado”, ou seja, quando se apresenta como um objeto intelectual – um conteúdo de pensamento. Já “objeto-saber” é entendido como um saber que está incorporado, como, por exemplo, um livro.

aprendesse, não se tornaria humano. Porém esse sujeito humano é confrontado com a necessidade de aprender em um mundo já presente. Assim, o saber e o “aprender” se apresentam para esse sujeito como

Objetos-saberes, isto é, objetos aos quais um saber está incorporado: livros, monumentos e obras de arte, programas de televisão “culturais...”. Objetos cujo uso deve ser aprendido, desde os mais familiares (escova de dentes, cordões do sapato...) até os mais elaborados (máquina fotográfica, computador...). Atividades a serem dominadas, de estatuto variado: ler, nadar, desmontar um motor. Dispositivos relacionais nos quais há que entrar em formas relacionais das quais se devem apropriar, quer se trate de agradecer quer de iniciar uma relação amorosa. (CHARLOT, 2000, p. 66)

Como pura potência criativa, um sujeito, diante desses objetos, dispositivos, formas e atividades, não faz a mesma coisa, isto é, os processos pelos quais se aprende não são os mesmos. Por isso, Charlot (2000) chama a atenção para uma dimensão do aprender que vai para além da cognição e da didática, quando questiona se aprender não seria exercer algum tipo de atividade e qual tipo. Com essa questão ele discute a noção de relação com o saber como relação epistêmica.

No entanto, essa noção de relação epistêmica não exaure as figuras do aprender, pois “aprender é exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender”. Por isso mesmo, a relação com o saber é também, em um sentido mais geral, a relação com esses mundos particulares em que o sujeito vive e aprende (CHARLOT, 2000, p. 67). Porém esses mundos particulares (locais, pessoas...) não são apenas o que marca o aprendizado de um sujeito, pois o momento em que ocorre é também substancial nesse processo. Por isso,

**Aprender, sob qualquer figura que seja, é sempre aprender em um momento de minha história, mas também, em um momento de outras histórias: as da humanidade, da sociedade na qual eu vivo, do espaço no qual eu aprendo, das pessoas que estão encarregadas de ensinar-me.** A relação pedagógica é um momento, isto é, um conjunto de percepções, de representações, de projetos atuais que se inscrevem em uma apropriação dos passados individuais e das projeções – que cada um constrói – do futuro. (CHARLOT, 2000, p. 67-68. Grifos meus).

Assim, com esses esclarecimentos, é possível compreender que o espaço-tempo em que aprendemos não é meramente epistêmico e didático. Pois as relações com os outros e consigo próprio estão imbricadas nesse processo. Com isso, Charlot (2000) traz à tona a relação com o saber que é, em primeira instância e de forma resumida, a relação de uma pessoa com o mundo, consigo mesma e com os outros. É o mundo como espaço, no qual certas atividades de uma

pessoa se inscrevem no tempo. Essa relação teria três dimensões: identidade, social e epistêmica. Elas se manifestam no espaço-tempo partilhado com outras pessoas.

Início pela relação epistêmica com o saber. Anteriormente apresentei as figuras do aprender, e, com elas, se torna possível identificar as três formas que a relação epistêmica com o saber possui.

A primeira forma compreende a relação com um saber objeto, também denominada objetivação-denominação, que é a relação mais cognitiva e puramente intelectual, exigindo a mediação da linguagem escrita. Consiste na apropriação do “saber” encarnado em objetos empíricos, como, por exemplo, os livros, em locais específicos, como a escola e é possuído por sujeitos que já percorreram o caminho, como, por exemplo, os docentes.

A segunda forma guarda relação com uma atividade executada pelo corpo, a qual não exige a posse de um saber, mas sim o domínio de uma atividade “engajada”, como, por exemplo nadar, dançar, jogar, entre outras. Nessa relação, o aprender se acha automatizado, submerso no corpo. Por exemplo, podemos saber tudo sobre jogar vôlei, de posse dos fundamentos teóricos do jogo, mas nada garante que aprenderemos a jogar vôlei, ainda que isso nos auxilie. Só aprenderemos jogar vôlei jogando.

Finalmente, a terceira forma diz respeito a uma relação intersubjetiva, que implica o domínio de um dispositivo relacional, como, por exemplo, aprender a mentir, que exige um tipo de relação com o outro. Ao contrário da relação anterior, não há o domínio de uma atividade, mas sim uma relação consigo próprio ou com os outros e até mesmo a relação que estabelecemos conosco, mediada pela relação com os outros (CHARLOT, 2000).

Podemos perceber, portanto, que essa relação é a de apropriação do mundo. Trata-se de uma aproximação e um afastamento constante do sujeito em relação ao mundo, pois ele desenvolve atividades que lhe são externas e necessita se apropriar de um saber que não possui, o qual é encontrado em objetos, locais e pessoas. A dimensão epistêmica se refere ao reconhecimento de uma relação de não posse de um saber e de posse de um saber. Eu não sei, reconheço isso, e vou saber sobre isso. Mas essa dimensão é fragmentada pela escola, à medida que o não saber é encarado como um problema e não como uma dimensão inerente aos sujeitos

Temos a noção de sujeito junto a seus interesses, desejos e mobilizações. Ao se identificar com algo, ele estabelece uma relação de identidade. A relação de identidade (que não é fixa) com o saber, é aquela em que há uma ordem de sentido, em que estão envolvidas as concepções de vida e as expectativas do sujeito com relação aos outros e ao mundo. Essa relação imbricada na epistêmica é de extrema relevância ao propósito desta pesquisa, porque “pressupõe que aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às expectativas, às suas

referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros.” (VENÂNCIO, 2014, p. 34). É a dimensão que se manifesta pelo sentido que cada sujeito atribui a sua própria história, a de si e a do outro. Refere-se aos porquês de saber. Essa dimensão é o que me engaja a querer saber, a querer transformar. Portanto, essa atividade engajada é fundamental para se pensar uma nova escola e uma nova sociedade.

A relação com o saber é construída e, por isso, é sempre uma relação social, pois é a relação de um sujeito que está, consciente ou inconscientemente, em relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. A relação social com o saber não pode ser inferida de modo independente e desvinculado das dimensões epistêmicas e identitárias, pois, mais do que objeto (membro de uma classe, com posição social), é também sujeito que produz sua própria história. Desse modo, “a relação social com o saber requer tempo de inscrição, de lançamento no mundo consigo mesmo e com os outros, numa rede de relações de posições sociais.” (VENÂNCIO, 2014, p. 34). Confere a particularidade sobre como cada sujeito se apropria do mundo. Cada sujeito confere sua própria singularidade à relação com o saber – sem deixar de considerar como o mundo determina essa relação.

Essa dimensão da relação social com o saber corrobora também a noção epistemopolítica do método (auto)biográfico. Isso porque, para fazer a compreensão dessa relação social com o saber, não é possível colocar em correspondência uma mera posição social que o sujeito ocupa na sociedade. Essa posição é importante, mas a sociedade não se encerra em um conjunto de posições: ela é também história. Por isso, Charlot (2000) reforça a necessidade de se fazer tal compreensão da relação social com o saber por meio das dimensões epistêmica e identitária. Para ele “a questão em debate é a do aprender enquanto modo de apropriação do mundo, e não apenas como modo de acesso a tal ou qual posição nesse mundo.” (p. 74).

A proposição básica da noção de relação com o saber que coloco em evidência é a de que se trata de uma forma de relação com o mundo, isto é, “é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo.” (CHARLOT, 2000, p. 78).

Vamos entender todas as dimensões dessa proposição. O mundo que preexiste à nossa existência se oferece a nós como um conjunto de significados que partilhamos com os outros. Desse modo, percebemos, imaginamos, pensamos algo sobre o que nos é apresentado, isto é, um universo “simbólico” que é o universo dos significados a que acessamos. Nesse universo

simbólico, o sujeito se relaciona com os outros e consigo mesmo. Assim, a relação com o mundo é uma relação com esses sistemas simbólicos, que, segundo Charlot (2000), notadamente é uma relação com a linguagem.

No entanto, para não correr o risco de fazer afirmações no campo do ideal, julguei necessário apresentar a seguinte referência:

Nem por isso devemos esquecer que o sujeito e o mundo não se confundem. O homem tem um corpo, é dinamismo, energia a ser despendida e reconstituída; o mundo tem uma materialidade, ele preexiste, e permanecerá, independentemente do sujeito. Apropriar-se do mundo é também apoderar-se materialmente dele, moldá-lo, transformá-lo. **O mundo não é apenas conjunto de significados, é, também, horizonte de atividades. Assim, a relação com o saber implica uma atividade do sujeito.** (CHARLOT, 2000, p. 78. Grifos meus).

Desse modo, a análise que diz respeito à relação com o saber é a de um sujeito singular, que pertence a um espaço social, no qual é ativo e dele se apropria de distintas formas. Por isso mesmo, é uma relação simbólica, ativa e temporal. Essa dimensão do tempo se dá pelo entendimento de que a apropriação que o sujeito faz do mundo, bem como a construção de si mesmo e as relações que estabelece com os outros (o “aprender”) são infinitas e estão inscritas num tempo. No entanto, esse tempo, além do tempo presente, é o tempo que o sujeito resgata da história e também o tempo que o sujeito busca para o futuro. É, portanto, como afirma Charlot (2000, p. 79) o tempo de uma história: a da espécie humana, “que transmite um patrimônio a cada geração; a do sujeito [...] Esse tempo não é homogêneo, é ritmado por “momentos” significativos, por ocasiões, por rupturas; é o tempo da aventura humana, a da espécie, a do indivíduo.”

Por fim, posso afirmar que essas são as bases que constituem o conceito de relação com o saber. Portanto, estudar por meio das narrativas autobiográficas das professoras suas relações com o saber consiste em estudá-las como sujeitos confrontados com a necessidade de aprender, em um mundo que partilham com os outros. Isso porque vimos que o saber só existe efetivamente quando entra em ação um sujeito que se relaciona ele. Essa relação não é apenas teórica, mas também prática (mobilizadora), o que faz sempre do saber um “objeto” histórico e socialmente determinado.

Apresento minhas considerações sobre o modo como busquei constituir os elementos centrais da teoria da relação com o saber nas histórias de quatro mulheres professoras. A síntese dessas considerações pode ser observada em um esquema apresentado na Figura 1:

Figura 1 – Relação com o saber das professoras em suas histórias de vida e formação



Fonte: elaboração própria.

A relação com o saber, é, portanto, uma forma específica de aprender. Mas aprender é mais amplo do que o saber, pois já vimos que, para Charlot (2000), aprender é o modo que o sujeito utiliza para se apropriar do mundo, é a forma de dominar uma atividade e (ou) uma relação e, portanto, aprender é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. O saber, portanto, sempre assume a forma relacional: do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Destaquei que essa concepção relacional se apresenta em três dimensões: epistêmica, identitária (pessoal) e social. Para Charlot, quem aprende mobiliza as três dimensões, e o sujeito é constituído 100% de cada uma dessas dimensões, que são interdependentes.

Desse modo, busco, nesta pesquisa, compreender as relações entre as dimensões da relação que as professoras possuem com o saber. Essa iniciativa de pesquisa, para Charlot (2000, p. 80), conduz o pesquisador a estudar “as relações constitutivas da relação com o saber e as ligações entre essas relações (relações com o mundo, com o outro, consigo mesmo, com os sistemas simbólicos, com as formas de atividade, com o tempo)”. Para ele, trata-se de analisar a relação com o saber “enquanto conceito que procura desenvolver”. É preciso evidenciar que não ouse desenvolver um conceito no campo da prática educativa junto à relação com o saber,

porém busco afirmar e compreender a relação com o saber como o conceito em si, que possibilita discutir sobre as experiências formativas e docentes das professoras colaboradoras desta pesquisa, seus sentidos, suas mobilizações em relação ao que resgataram no ato de narrar suas trajetórias e experiências, como alunas, mulheres e professoras.

Finalizo a discussão teórica que fundamenta a pesquisa. A seguir, apresento o método (auto)biográfico como o que perpassou todo o desenvolvimento e a análise empreendidos. No entanto, é neste momento que encontrei algumas lacunas no que tange ao método nas proposituras da teoria da relação com o saber de Bernard Charlot no campo das histórias de vida de sujeitos, em especial de professoras. Início, desse modo, trazendo o que eu considere como uma lacuna para pensar o meu objeto e minhas análises em sua temporalidade histórica, social e singular que as histórias de vida e relações com o saber de professoras requerem, para, então, afirmar minhas escolhas epistêmicas e metodológicas para a defesa desta pesquisa.

### **O método (auto)biográfico: potencialidades para conceber a pesquisa em educação**

Ao propor a teoria da relação com o saber, fundamentada numa perspectiva da sociologia do sujeito, isto é, que perpassa a origem social e se centra nas histórias de alunos que se encontram em situação de fracasso escolar, Bernard Charlot afirmou que ela seria um modo de investigação que implica uma leitura “positiva” da realidade escolar e social dos estudantes, pois envolve uma análise que se centraliza em suas experiências, suas interpretações do mundo, suas atividades (CHARLOT, 2000).

Para melhor compreensão, apresento o que seria, para o autor, essa leitura positiva:

A leitura positiva busca compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e não “o que falta” para essa situação ser uma situação de aluno bem-sucedido. Um aluno fracassa, atrasa-se em sua escolaridade, vê-se em dificuldades na escola: pode-se explicar isso a partir do que ocorreu com ele, do que ele fez, do que ele pensou e não apenas a partir do que não ocorreu com ele, do que ele não fez, do que ele não pensou? Trata-se, insisto, de explicar de outra maneira uma situação na qual o aluno efetivamente fracassou, e não, ou não só, de invocar, de modo “otimista”, o fato de ele ter tido sucesso em outra situação ou em outro momento. (CHARLOT, 2000, p. 30)

Embora seja um princípio instigante, ao propor esses esclarecimentos, não fica claro o modo como o autor encara a positividade e a negatividade para analisar seu objeto na totalidade concreta. Pois, como foi exposto, é passível de interpretação que, ao fazer uma leitura positiva, está reduzindo ou fragmentando a dialética de seu objeto, isto é, negando apreender a sua própria negação, o seu contrário, o que constitui sua totalidade e sua essência. Em uma dimensão crítica, a dialética é interna e profunda, isto é, apreende o positivo negativamente, é autonegadora e, por isso mesmo, revela seu caráter transitório, temporário e sua determinação “no fluxo do movimento e do tempo”. Por isso, é revolucionária. Trata-se, desse modo, de compreender positivamente o que é existente e, ao mesmo tempo, sua negação, ou seja, considera também a presença do negativo na autonegação do positivo, num movimento que compreende sua totalidade (GRESPLAN, 2002).

Este esclarecimento é essencial para que não se confunda a leitura positiva como uma forma de “transfigurar o existente”, lendo, portanto, de forma idealista. Trata-se, pois, de realizar uma leitura que considera a vida material como produtora das representações mentais, e não o contrário. Desse modo, parto da concepção da leitura positiva em Charlot (2000), embora compreendendo que fazê-la não é abandonar o que a leitura negativa representa, mas sim colocando em jogo o real contraditório, isto é, todos os elementos que compõem a leitura do objeto, em sua essência. Não se trata, portanto, de uma dualidade, mas sim de uma composição dialética.

A análise da relação com o saber que utilizo para fundamentar e responder às questões desta tese implica uma leitura “positiva” em articulação com todas as dialéticas presentes na realidade do professor, a qual, segundo meu entendimento, se liga-se à sua experiência, à sua interpretação do mundo e à atividade de ensinar, mas não exclui o que compõe as outras dimensões que podem ser entendidas, como faltas e carências. Quero dizer que se trata de compor a totalidade de sua trajetória no contexto efetivo e real de seu contexto de vida, de formação e de trabalho docente, como, por exemplo, veremos nas análises em que houve imposições sexistas, racistas e familiares na vida escolar, além de decisões profissionais das quatro colaboradoras da pesquisa. Não optei por perpassar apenas o positivo dessas imposições (isto é, o modo como lidaram com tal fato). Ao contrário, foi preciso problematizar, no constructo histórico e material dessas imposições, apreendendo o negativo no positivo, para compreender as interpretações subjetivas (ou não) que fazem, hoje, do que condicionou sua vida e, portanto, suas relações com o saber nos tempos e lugares próprios em que suas relações com outros e consigo mesmas se fizeram.



Quando Charlot (2000, p. 30) assegura que a leitura positiva não constitui uma leitura “otimista” da realidade, pois “praticar uma leitura positiva é prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que elas falham e às suas carências”, vejo, nessa afirmativa, alguns problemas no que tange ao método. Isso porque uma leitura positiva envolve analisar a conquista, a perda, o sucesso, o fracasso etc. Envolve, portanto, a totalidade do objeto e não apenas uma parte fragmentada.

O positivo não pode ser visto como uma dualidade em relação ao negativo, isto é, pensar o positivo e o negativo apenas como dimensões de ausência e presença. Desse modo, busco uma dimensão dialética, que considera também a negação dos aspectos positivos para se compreender a totalidade do sujeito. Nessa perspectiva, busquei o método (auto)biográfico e a entrevista narrativa para consolidar essa leitura como uma postura política, epistemológica e metodológica. Isso porque essa postura permitiu ler de outra maneira (na perspectiva das próprias professoras) os conjuntos que totalizam a essência das questões que suscito nesta investigação. Isso quer dizer que busquei compreender os percursos de vida e de formação das professoras, as realidades em que vivem e trabalham, o sentido que conferem a suas atividades de ensino, bem como suas mobilizações e relações com o saber, consigo próprias e com os outros.

As narrativas possibilitam um processo de conhecimento de si e das próprias práticas, pois, quando nos engajamos no ato de contar ou narrar nossas próprias histórias, torna-se possível ressignificar uma série de acontecimentos e percursos da vida e formação. Muitas vezes, tais eventos passam despercebidos em nossas demandas formativas e cotidianas de docentes, como se nossa essência e nossa história sempre estivessem separadas do corpo externo, o que confere a autoridade docente dentro de uma sala de aula. Pela palavra escrita ou falada, há a possibilidade de romper com essa divisão pragmática e burocrática da essência de nosso trabalho e centrar na potência de nossas atividades – o encontro e a transformação com outros seres humanos. Nessa perspectiva, busquei compreender como se construíram as situações imbricadas nas experiências narradas pelas professoras, tanto de sucesso quanto de fracasso no processo de ensino e aprendizagem de si mesmas e de seus estudantes.

Embora encontre lacunas na perspectiva de leitura positiva em Charlot (2000), suas proposituras sobre a teoria da relação com o saber, que busco investigar, se articulam à minha escolha pelo método (auto)biográfico, uma vez que, “compreender o fracasso como uma situação que advém durante uma história é considerar que todo o indivíduo é um sujeito, por

mais dominado que seja<sup>12</sup>”. Assim, nessa leitura, há o sujeito como central em sua análise, um “sujeito que interpreta o mundo, resiste à dominação, afirma positivamente seus desejos e interesses, procura transformar a ordem do mundo em seu próprio proveito”. Nessa perspectiva, não se pensa o sujeito como um objeto passivo, dominado, “reproduzido pelo dominante e completamente manipulado, até, inclusive, em suas disposições psíquicas mais íntimas”. É, no entanto, compreender que se trata de um sujeito, mesmo que um sujeito dominado. (CHARLOT, 2000, p. 31).

Nessa perspectiva, busquei conceber e desenvolver a tese a partir do método (auto)biográfico<sup>13</sup>, pois acredito que ele se articula às proposituras de Bernard Charlot. Franco Ferrarotti, ao estudá-lo e aprofundá-lo nas ciências sociais, afirmou que

... quando se trata de “ciências humana”, só sabemos junto com os outros. Os seres humanos não são “dados” que possamos conhecer a partir do olhar exterior e objetivo, tão longamente propalado pelo saber positivista das ciências da natureza; os humanos são “processos em devir”, seres ancorados no espaço e no tempo, “sujeitos instáveis e incertos”. (FERRAROTTI, 2014, p. 19).

Nesse direcionamento, para Ferrarotti (2014), o método (auto)biográfico é desestabilizador, pois conduz o pesquisador a reconhecer que ele não sabe, e que o saber é construído na partilha com os outros, com os seus saberes, em particular com os saberes que são construídos com a tomada da palavra, em conversas, em narrativas. Mas, esse saber não é apenas o saber objeto, o saber no sentido habitual do termo, mas sim um saber situado, inserido, incorporado. Essa concepção de Franco Ferrarotti indica que só podemos saber com e não saber sobre os saberes do homem.

Christine Delory-Momberger, ao prefaciá-la<sup>14</sup> a obra de Franco Ferrarotti (*História e histórias de vida: o método biográfico nas ciências sociais*) bem nos lembrou que o maior objetivo, com uma biografia, é justamente aprender sobre os modos de constituição do

---

<sup>12</sup> Essa ideia pode também ser compreendida em Paulo Freire, quando ele reafirma a necessidade de reconhecer a capacidade humana de decidir, de optar, de ir mais além da explicação mecanicista da História, isto é, “significa a inteligência da História como possibilidade, em que a responsabilidade individual e social dos seres humanos, “programados para aprender”, mas não determinados, os configura como sujeitos e não só como objetos.” (FREIRE, 2001, p. 101)

<sup>13</sup> Ressalto que é utilizado, nesta pesquisa, o termo (auto)biografia, por compreender que ele inclui todos os modos de *grafias*, desde a escrita (biografias, autobiografias), aos gestos, às fotografias (fotobiografias, vídeografias, cinebiografias, webgrafias, transcrições de textos orais...), ou seja, todas as formas com as quais “o sujeito toma a si mesmo como objeto de reflexão”. Além disso, o uso dos parênteses é utilizado para chamar a atenção sobre dois tipos de fontes nas pesquisas educacionais: as biográficas e as autobiográficas (PASSEGI, 2010, p. 110). Mesmo que, nesta pesquisa, se utilizem narrativas autobiográficas orais, será utilizado o termo que implica sua completude conceitual. Desse modo, o termo “método biográfico” será utilizado somente quando respeitado nos dizeres oficiais da obra de Franco Ferrarotti.

<sup>14</sup> Prefácio à edição em língua portuguesa, publicado em 2014.

indivíduo como ser social singular, universal, ou seja, os sentidos que atribuem às situações e aos acontecimentos de suas vidas, os modos como “integram, estruturam, interpretam os espaços e as temporalidades de seu ambiente histórico e social, e como, com base nesse processo de biografização, eles agem em seus contextos e sobre eles.” (p.22).

Assim, Ferrarotti (2014), ao propor a história de vida como método autônomo e crítico nas ciências sociais, esclarece que não se pode mais tomá-las apenas como um conjunto de elementos ilustrativos, isto é, para ilustrar o que já é conhecido. Bem como não podem ser consideradas como acréscimos em resultados de pesquisa, que, sob tratamento falsamente qualitativo, são, não verdade, frutos de técnicas de padronização da medida exata. Para o autor, contrariamente, essa fragilidade com que as histórias de vida eram utilizadas nas ciências sociais, dá “lugar a um projeto de individualização e interpretação dos invariantes estruturais. Trata-se de convergências que emergem tematicamente nas histórias de vida singulares, dentro de um determinado horizonte histórico.” (p. 51).

Nessa perspectiva, Ferrarotti (2014), ao explicitar os próprios limites atribuídos às histórias de vida em sua obra “*Trattato di Sociologia*”, de 1968, reafirmou a importância delas, por permitirem proceder a análises em profundidade, além da necessidade de um contato imediato e de confiança recíproca entre o objeto da pesquisa e o pesquisador. É importante ressaltar que essa necessidade foi contemplada junto às professoras que colaboraram no desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que, juntas, construímos relações oriundas de um processo formativo que será melhor descrito posteriormente. Com elas, estabelecemos parcerias para tratar de questões relacionadas a educação especial e inclusão escolar, bem como construímos um respeito mútuo como mulheres e professoras.

Franco Ferrarotti buscou uma perspectiva sociológica que não reduzisse o material biográfico apenas a ilustrações. Ferrarotti toma consciência dessas limitações compondo seu próprio itinerário intelectual de produção e, com isso, pôde avançar para consolidar a autonomia do método (auto)biográfico, preenchendo as lacunas do uso de histórias de vida nas ciências sociais, o que, atualmente, muito contribuiu para as pesquisas na área de educação.

Ferrarotti (2014) apresentou três fases desse itinerário. A primeira delas se refere ao estudo sobre o campesino polonês na Europa e na América, no qual utilizou material biográfico apenas como ilustrativo de conhecimentos já adquiridos. A segunda fase corresponde aos estudos *Vite di baraccati* (Nápoles, 1976), em que fez a crítica à posição de Oscar Lewis sobre a “cultura da miséria”, pois Lewis compreendeu a noção de família como uma unidade natural de investigação, desconsiderando a singularidade de cada membro do grupo familiar e suas relações. Ainda nessa fase, ele cita outros dois estudos – *Roma, da capitale a periferia* (Bari,

1970) e *Studi e ricerche sul poter* (Roma, 1980) – nos quais integrou as biografias aos dados quantitativos, estabelecendo relação entre miséria, marginalidade social e turmas escolares diferenciadas. No entanto, o próprio Ferrarotti esclareceu que para compreender o alcance e o sentido humano do fenômeno, as biografias se revelariam essenciais, e não meramente integráveis aos dados quantitativos. Na terceira e última fase, ele propôs o estudo do grupo primário e das associações de base, utilizando, como auxílio, o método biográfico. Nessa fase, ele trabalhou com variáveis fundamentais: a experiência de trabalho (referindo-se ao estudo *Studs Terkel, Working*, Nova Iorque, 1970); a estrutura de classe como posição social estrutural global e, concomitantemente, como conteúdo existencial específico; o contexto situado e vivido em uma situação histórica determinada.

Além da crítica que fez a si mesmo, Ferrarotti buscou enfatizar sua preocupação em relação a pesquisadores que utilizam materiais biográficos apenas como instrumentos adicionais (como quando ele integrou as biografias aos dados quantitativos), ou apenas os utilizam como materiais ilustrativos. Essa preocupação é muito importante, uma vez que, para o desenvolvimento e a análise desta pesquisa e a composição desta tese, centrei-me exclusivamente nas histórias das professoras e suas potências autorais, isto é, não secundarizei o material biográfico das quatro colaboradoras.

Com isso, é evidenciada a questão epistêmica e política do uso de material biográfico nas pesquisas. Ferrarotti destaca:

Percebo atualmente, talvez com uma perspicácia e uma presteza que então me faltavam, como é difícil adquirir uma plena consciência do alcance cultural e político, no sentido próprio e não restritivamente partidário, do trabalho de pesquisa com o qual estamos comprometidos. Parece suficientemente claro que muitos pesquisadores que recorrem habitualmente ao método biográfico ignoram, no entanto, suas potencialidades e utilizam as histórias de vida como um elemento qualitativo, não diretamente necessário, mas proveitoso para complementar pesquisas baseadas nos métodos de *surveys*, ou enquetes realizadas a partir de amostras representativas de um universo estatístico conhecido (com base, naturalmente, nas estatísticas oficiais). Nesses casos, a história de vida aparece como um excedente fotogênico. (FERRAROTTI, 2014, p. 65).

Ele esclareceu que esse tipo de uso do método não é ilegítimo e reduz a capacidade crítica de se colocar o problema da pesquisa que a ele recorre. Isso porque, conforme já destaquei anteriormente, o método (auto)biográfico exige uma intensa relação de interação entre o pesquisador e o pesquisado. Sendo assim, essa relação revoluciona a atitude tradicional da pesquisa, pois pressupõe uma situação de igualdade substancial entre os pesquisadores e os grupos pesquisados. Com isso, o autor ainda faz a crítica a pesquisadores que chegam a seus colaboradores com padrões pré-estabelecidos com o que acham que sabem sobre eles. Ou seja,

ele quer dizer que o uso do método (auto)biográfico foge a essa conduta, uma vez que se tem acesso a grupos sociais e estruturas de comportamentos “que, por seu caráter de marginalidade e sua condição de exclusão social, fogem irremediavelmente aos dados estabelecidos e formalmente elaborados, bem como às imagens oficiais que a sociedade oferece a si mesma.” (FERRAROTTI, 2014, p. 66).

Compreendo que uma pesquisa que se sustenta-se no método (auto)biográfico, tal qual concebeu Ferrarotti, possui a tarefa de exercitar-se na crítica, descrever, interpretar, desmistificar e não apenas ser refém da oficialidade e da institucionalidade que se prende e se organiza na recolha de dados oficiais, incontestavelmente adquiridos. Por isso mesmo, na maioria das vezes, esses dados, antes mesmo de serem “coletados”, foram pré-codificados, sem se tomar conhecimento dos problemas importantes referentes a eles. Ou ainda, são dados que foram elaborados de forma ilegítima e com certo distanciamento dos grupos pesquisados, que se tornam abstratos ou desumanizados.

Com essa preocupação, Ferrarotti (2014, p. 69) “reabre” o debate sobre a autonomia do método (auto)biográfico nas ciências sociais. O autor esclarece que, para tratar a história de vida como método, é necessária uma ruptura com os métodos habituais. Isso porque, para ele, o método (auto)biográfico tradicional sempre se utilizou de materiais secundários (mais objetivos), isto é, materiais biográficos recolhidos sem a interação direta entre pesquisador e pesquisado, o que reduz sistematicamente os sujeitos colaboradores da pesquisa à pesquisa propriamente dita. Nessa vertente, o método (auto)biográfico, ao longo de sua “história”, posso assim dizer, traiu sua potencialidade epistêmica-política e heurística, pois aceitou, por muito tempo, tomar o papel de uma “metodologia marginal da história social e de uma sociologia que busca o mínimo de concreto.” (p. 69).

Desse modo, em busca de um método que estivesse articulado com a necessidade já apresentada de centrar-se no sujeito, encontrei-o quando Ferrarotti nos diz que é necessário centrar o método (auto)biográfico aos materiais primários e sua subjetividade explosiva, pois, para ele, não é apenas a riqueza da objetividade que o material biográfico primário possui que deve nos interessar, mas, também, “a sua pregnância subjetiva, no âmbito de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador.” (FERRAROTTI, 2014, p. 70).

No entanto, ao afirmar isso, Ferrarotti (2014, p. 70) faz a importante questão que ainda é colocada em debate no campo das ciências da educação, quando se refere ao uso desse método nas pesquisas científicas: “De que maneira a subjetividade inerente à autobiografia pode tornar-

se um conhecimento científico?” Ferrarotti traça algumas linhas gerais e hipotéticas para responder a essa questão.

Para ele, cada narração (auto)biográfica nos conta uma prática humana. Com base nisso, buscou, na formulação sartriana<sup>15</sup>, a resposta mais plausível para sua questão. Ele afirma:

O homem – acrescentaríamos: o homem inventado pela revolução burguesa – é o universo singular. Por meio de sua práxis sintética, ele singulariza em seus atos a universalidade de uma estrutura social. Através de sua atividade destotalizante/retotalizante, ele individualiza a história social coletiva. **Chegamos, portanto, ao coração do paradoxo epistemológico proposto pelo método biográfico.** (p.71. Grifos meus).

No entanto, antes de prosseguir com a conclusão a que Ferrarotti chega, julgo importante lembrar que, numa perspectiva da teoria da relação com o saber, o sujeito deve ser estudado como um conjunto de relações e processos, isto é, considerando que ele é um ser singular, “dotado de um psiquismo regido por uma lógica específica, mas também é um indivíduo que ocupa uma posição na sociedade e que está inserido em relações sociais”. Desse modo, na minha concepção, isso, por si só, já responderia ao paradoxo apresentado na citação acima, considerando que a subjetividade inerente à autobiografia se torna conhecimento científico quando é analisada nessa perspectiva, na perspectiva que busca compreender como “o indivíduo se apropria do universo social dos possíveis, como ele constrói seu mundo singular tendo por referências lógicas de ação heterogêneas, quais são suas relações com o ‘saber’. Trata-se de estudar o sujeito como um conjunto de relações e processos.” (CHARLOT, 2000, p. 45).

Também considero pertinente a conclusão de Ferrarotti referente às suas hipóteses para responder à questão da cientificidade da subjetividade inerente a autobiografia:

Se somos, se cada indivíduo representa a reapropriação singular do universal social e histórico que o circunda, podemos conhecer o social partindo da especificidade irreduzível de uma práxis individual. Da reivindicação da subjetividade à ciência: **o que torna único um ato ou uma história individual apresenta-se a nós como uma via de acesso – quase sempre possível – ao conhecimento científico de um sistema social. É uma via não linear, frequentemente cifrada, que exige, para se deixar percorrer, a invenção de chaves e métodos novos.** (FERRAROTTI, 2014, p. 72. Grifos meus).

Assim, analisando biografia e sociedade Ferrarotti (2014, p. 73-74) afirma que “cada narração de um ato ou de uma vida é por sua vez um ato, a totalização sintética de experiências vividas e de uma interação social.” Desse modo, ele esclareceu que uma narrativa (auto)biográfica não deve ser compreendida e tomada como um registro de ocorrência, pois se

---

<sup>15</sup> Expressão utilizada pelo próprio autor ao se referir ao filósofo Jean-Paul Charles Aymard Sartre

trata de uma “ação social através da qual um indivíduo retotaliza sinteticamente sua vida (a biografia) e a interação social em curso (a entrevista) por meio de uma narrativa – interação.” Por isso, para ele, a verdade biográfica se encontra na verdade relacional que a narrativa possui. Isso quer dizer que, para ler sociologicamente uma biografia, é necessária uma mediação da hermenêutica da ação social, “que reinventa a biografia, narrando-a num âmbito de uma interação que o observador não deve esquivar, mas viver ativamente até o fim” e, portanto, “a análise sociológica de uma narrativa biográfica nos conduz à hermenêutica de uma interação.”

Nessa vertente, Ferrarotti (2014, p. 75) discutiu sobre a práxis humana como uma práxis totalizadora. Para ele, “o ato percebido como síntese ativa de um sistema social e a história individual como história social totalizada por uma práxis” é o que implica a dimensão heurística do método e que nos permite apreender o universal por meio do singular, encontrar o objetivo com fundamento no subjetivo, desvelar o geral por meio do particular. E, com isso, se entende que o homem não é um objeto passivo. Ao contrário, “cada ato ou comportamento humano contém em seu campo a presença simultânea e ativa dos condicionamentos externos e da práxis humana”, que se apropria deles ao totalizá-los. Portanto, a noção de práxis totalizadora, para Ferrarotti, implica justamente se contrapor à ideia de que o comportamento humano seja reflexo passivo da sociedade e compreender que a verdade é práxis sintética que desestrutura e reestrutura os determinismos sociais.

Desse modo, chego ao coração do método, sua especificidade epistêmica, que é esclarecida na seguinte afirmação:

Se queremos utilizar sociologicamente o potencial heurístico da biografia sem trair suas características essenciais (subjetividade, historicidade), devemos projetar-nos para fora dos limites epistemológicos clássicos. Devemos buscar fora deles **os fundamentos epistemológicos do método biográfico: numa razão dialética capaz de compreender a “práxis” sintética e recíproca que regula a interação entre um indivíduo e um sistema social.** Devemos buscá-los na construção de modelos heurísticos não mecanicistas e não deterministas, caracterizados por um feedback permanente de todos os elementos entre si; modelos “antropomórficos” que somente uma razão não analítica e não formal pode conceber. **Razão dialética, portanto, razão histórica estranha a um “ocasionalismo” qualquer, razão capaz de abordar a especificidade – “lógica específica do objeto específico” (Marx) -, de não reduzir o concreto a uma construção conceitual, de “remontar do abstrato para o concreto” (Marx).** (FERRAROTTI, 2014, p. 77. Grifos meus).

Portanto, Ferrarotti (2014) chegou à conclusão de que, em se tratando da prática humana, somente a razão dialética possibilita compreender cientificamente um ato, ou seja, “reconstituir processos que, partindo de um comportamento, fazem a síntese ativa de um

sistema social, e interpretar a objetividade de um fragmento de história social a partir da subjetividade não eludida de uma história individual” (p. 78). Sendo assim, é por meio dessa razão dialética<sup>16</sup> que podemos articular o universal e o geral (a sociedade), partindo do individual e do singular (o sujeito).

Nesse direcionamento, ele também reflete que houve uma crise no método, pois ele exige uma hermenêutica social dos atos individuais concretos que o deixa numa encruzilhada da pesquisa teórica e metodológica das ciências humanas. Com isso, ocorreu um empobrecimento epistemológico do método biográfico, que podemos compreender em quatro dimensões:

- 1) Um desafio científico “escandaloso”, em que se tentou atribuir, a todo custo, um valor de conhecimento à subjetividade, sem considerar que as relações de interação entre observador e observado são muito mais complexas e estreitas do que é admitido pelo método, como, por exemplo, “cooptação do observador pela verdade do observado, mecanismos recíprocos e manipulação dificilmente controláveis, ausência de pontos de referência objetivos etc.”. Houve, também, tentativas de restringir o método biográfico a qualquer método quantitativo e experimental. Desse modo, de forma “subjetiva, qualitativa, alheia a qualquer esquema de hipótese-verificação”, o método foge a qualquer quadro epistemológico estabelecido até então, mas, por muito tempo, foi sendo utilizado anulando completamente sua especificidade heurística (FERRAROTTI, 2014, p. 102-103).
- 2) A biografia foi reduzida a um conjunto de materiais biográficos justapostos, isto é, um conjunto de biografias que nos permite extrair elementos, problemas, hipóteses e informações. Assim, “utilizam-se as biografias ‘para saber’; teima-se em não as considerar como um conhecimento organizado, mas cifrado, que é preciso aprender

---

<sup>16</sup> Para Ferrarotti (2014, p. 81) trata-se de uma dialética relacional em que é necessária uma hierarquia das mediações. “Cada indivíduo totaliza uma sociedade global, mas não diretamente; ele a totaliza através da mediação de seu contexto social imediato, dos grupos restritos de que ele faz parte, porquanto esses grupos são por sua vez agentes sociais ativos que totalizam seu contexto etc. Da mesma maneira, a sociedade totaliza cada indivíduo específico graças às instituições mediadoras que a totalizam cada vez mais pontualmente rumo ao indivíduo em questão”. Para maior aprofundamento sobre a razão dialética, ver Capítulo IV – A socialidade do individual, onde Ferrarotti explicita sua visão dialética e propõe a ideia de biografia de grupos primários, entendendo-os como: famílias, *peer groups* de trabalho, de vizinhança, de classe, de caserna, etc. Para ele, o grupo primário é um lugar privilegiado do universal-singular e deveria ser o protagonista de um método biográfico renovado. Isso porque o grupo primário ocupa um espaço de encontro crucial dentro do sistema de mediação que mede a inter-relação entre uma biografia e uma estrutura social. O grupo primário possibilita imediatamente adentrar no social (um social que não exclui o indivíduo), e não há um vazio em procura do universal-singular. Desse modo, o grupo primário se torna, para Ferrarotti, o autêntico elemento social, isto é, o objeto mais simples para a esfera sociológica e que poderia se constituir como a matriz do método biográfico.



a decodificar”. Não há problema algum em utilizá-las como fonte de informação, como, por exemplo, para reconstituir antigos ofícios. No entanto, esse uso não pode ser confundido com a especificidade heurística do método (FERRAROTTI, 2014, p. 103).

- 3) A redução da biografia a uma simples “história de vida”, isto é, utilizam-se da história de vida como uma ilustração, um caso particular ou um exemplo. No entanto, essa utilização é feita por meio de interpretações que se inserem num nível mais elevado de abstração. Essa crítica é importante, pois concebe um valor de conhecimento apenas ao que é generalizável, remetendo-se a uma epistemologia lógico-formal. Essa lógica é a do axioma aristotélico que diz “não existir ciência que não seja ciência do geral”, e que nega o sujeito, nega suas subjetividades. Sendo assim, “a especificidade de uma história individual, que a opõe a qualquer outra e a torna única, converte-se então num obstáculo epistemológico, num ‘resíduo’ que não tem interesse para a ciência e remete a uma lógica do ‘caso’.” (FERRAROTTI, 2014, p. 105).
- 4) Por fim, superar a redução da biografia a um exemplo e a uma justaposição de informações é, para Ferrarotti, o desafio epistemológico, pois ambos são elementos que constituem a especificidade de uma biografia, mas também são os que representam obstáculos a serem pensados, uma vez que, “a subjetividade e a exigência antinomotética da biografia definem os limites da cientificidade”, e são características inerentes do valor heurístico do método (FERRAROTTI, 2014, p. 105).

Desse modo, Franco Ferrarotti propôs fundamentar e explicitar as implicações da especificidade do método compreendendo que, ao negar a especificidade de uma biografia, nega-se sua “historicidade profunda, sua unicidade”. Sendo assim, é com base nessas proposituras de Ferrarotti (2014) que procurei compreender e finalizar este tópico, apresentando a originalidade epistemológica, metodológica e técnica do método (auto)biográfico.

Quando iniciei meus estudos sobre o método (auto)biográfico, em particular, sobre Franco Ferrarotti, uma citação em especial sempre apareceu nos trabalhos e artigos científicos:

Os materiais utilizados pelo método biográfico podem ser divididos em dois grandes grupos: de um lado, **os materiais biográficos primários, isto é, as narrativas autobiográficas recolhidas diretamente por um pesquisador, no âmbito de uma interação primária (face a face)**; do outro, os materiais biográficos secundários, ou seja, os documentos biográficos de qualquer tipo que não foram utilizados por um pesquisador no contexto de uma relação primária com seus “personagens”: correspondência, fotografias, relatos e

depoimentos escritos, documentos oficiais, atas, recortes de jornais etc. (FERRAROTTI, 2014, p. 110. Grifos meus).

Retomo essa “famosa” citação, pois, de fato, ela me parece simples para justificar minha escolha por materiais biográficos primários (entrevista narrativa), que necessitam, “para serem coletados em condições aceitáveis, de uma situação e um status de paridade essencial entre pesquisadores e ‘objetos’ da pesquisa, paridade que é, por si mesma, suficiente para questionar a noção tradicional de pesquisa científica enquanto operação de poder”. Isso caracteriza uma mudança de conduta nas pesquisas sociológicas, marcando uma transição essencial para uma sociologia “como participação humana significativa e meio de autodesenvolvimento.” (FERRAROTTI, 2014, p. 110).

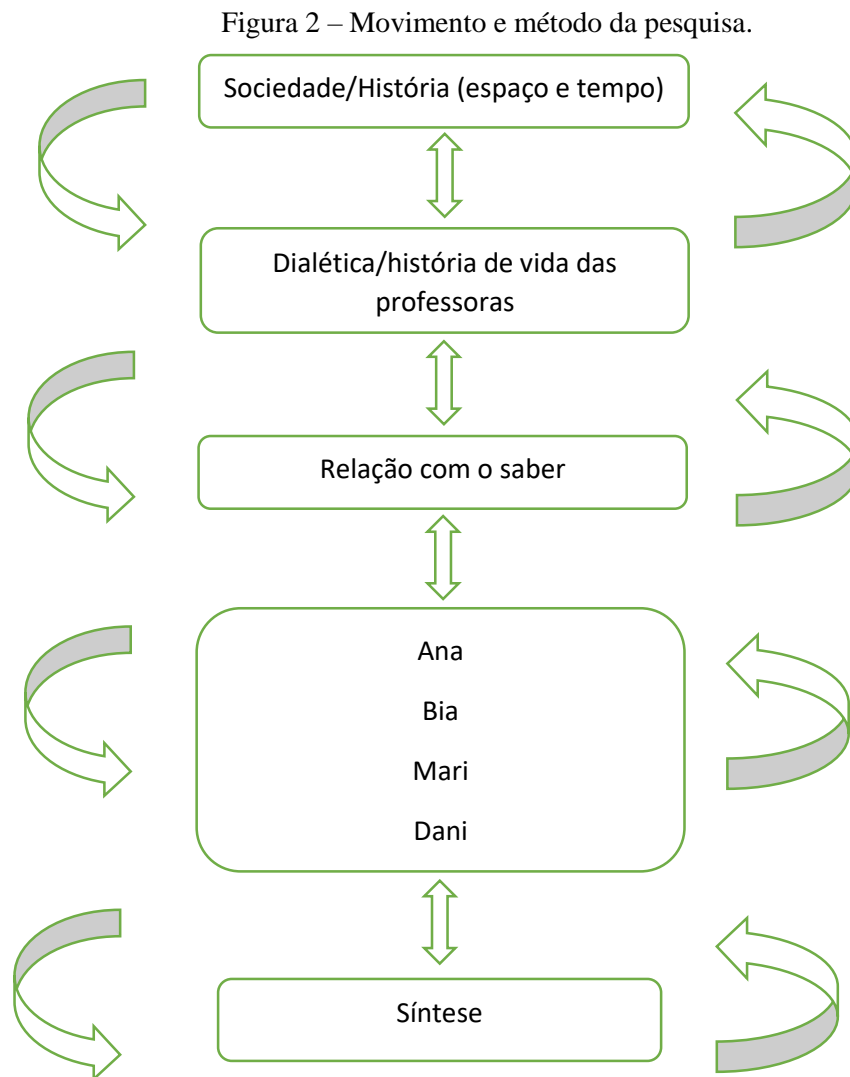
Porém não se trata de uma sociabilidade voluntária, que não possui rigor científico. Ao contrário, trata-se de construir, com o uso de histórias de vida, uma nova noção de historicidade, não puramente diacrônica<sup>17</sup>, isto é, devemos ultrapassar sua lógica linear para construir um modelo “sincrônico historicamente fundamentado”. Tal modelo não reduz a historicidade, tampouco separa o político do social, mas sim revela e descreve sua “dialética unitária profunda, explorando a reciprocidade entre a datação e o vivido”. Nessa perspectiva, concordo que “as histórias de vida e a biografia de grupo, para além de qualquer romantismo mais ou menos irracionalista e demagógico, apresentam-se como uma passagem obrigatória para a renovação metodológica e substancial das ciências do homem em sociedade”. Por isso, fundamento minha tese sob essa perspectiva metodológica, pois é preciso ressignificar o modo de analisar as múltiplas tensões do espaço escolar, e compreender, por meio da “dialética unitária profunda”, as mobilizações e relação com o saber de professoras e construir, junto a essas professoras, uma narrativa que fomente a análise sobre os desafios e possibilidades de uma educação inclusiva a partir da estrutura histórica e organizacional da escola atual (FERRAROTTI, 2014, p. 121-122).

Apresento, portanto, o modo como compreendo o movimento que utilizei para conceber e analisar a minha tese a partir dessas perspectivas. Desse breve distanciamento da perspectiva da leitura positiva de Charlot, compreendi que, para o meu propósito, foi necessário perpassar a noção da sociologia do sujeito e de “ler por dentro” suas histórias. Centrei-me no método (auto)biográfico, tal qual fundamentou Franco Ferrarotti. Trata-se, portanto, de compor uma dialética unitária profunda (da própria vida) que considera a materialidade histórica social e singular de quatro mulheres e que, por isso mesmo, perpassa categorias analíticas que exploram

---

<sup>17</sup> Diacrônica aqui compreendido como o que estuda ou entende uma situação, ou reunião de fatos, de acordo com a sua evolução no tempo.

a reciprocidade entre a datação e o vivido, contemplando as múltiplas determinações da materialidade que a memória e a história de mulheres possuem em nossa sociedade e acompanhando as relações que elas estabelecem com o saber em cada momento de suas vidas. Esse movimento e minha compreensão do que sistematizei neste tópico, articulado a meu objeto de pesquisa, pode ser observado no esquema a seguir apresentado na Figura 2.



Fonte: elaboração própria.

Explicitarei, até aqui, elementos teóricos centrais que constituem minha escolha pela teoria da relação com o saber e do método (auto)biográfico para a defesa dessa tese. Encerro, portanto, o eixo teórico, avançando para o segundo eixo, no qual apresento a perspectiva teórico-metodológica da entrevista narrativa, bem como os procedimentos que me guiaram para o desenvolvimento e a compreensão das entrevistas. A partir daqui, é possível conhecer as

quatro professoras colaboradoras da pesquisa, bem como o contexto em que nossas histórias se cruzaram.

---

**A ENTREVISTA NARRATIVA COMO  
POSSIBILIDADE PARA RESSIGNIFICAR  
PRÁTICAS**

## **A pesquisa (auto)biográfica e o encontro com as professoras colaboradoras**

*Sou singular, não porque eu escape do social, mas porque tenho uma história: vivo e me construo na sociedade, mas nela vivo coisas que nenhum ser humano, por mais próximo que seja de mim, vive exatamente da mesma maneira.*

CHARLOT, 2000, p. 82.

A citação acima me mobiliza na defesa desta tese, bem como no uso das histórias de vida como um caminho metodológico para alcançar uma compreensão totalizadora sobre a constituição de si, as mobilizações e relações com o saber para ensinar em realidades concretas, a partir de quatro mulheres professoras que se dispuseram a contar suas vidas por meio da entrevista narrativa.

Esta tese possui uma abordagem qualitativa da pesquisa em educação, pautada nas diretrizes epistemológicas do método (auto)biográfico, como foi explicitado anteriormente. Sendo assim, o campo do conhecimento que constitui a pesquisa (auto)biográfica está centrado no conjunto de interações que os processos de subjetivação, individuação e construção de si possuem com o mundo social e com os outros. Isso quer dizer que o foco e o saber que esse tipo de pesquisa se insere “diz respeito ao biográfico enquanto dimensão constitutiva da gênese e do tornar-se sócio individual (DELORY MOMBERGER, 2016, p. 136).

Nesse sentido, a pesquisa (auto)biográfica se insere nesse campo qualitativo de estudo, por considerar fenômenos eminentemente humanos que estão inseridos em um contexto histórico, social e político. Sendo assim, esta pesquisa se insere no campo epistemológico que envolve princípios éticos, subjetivos e ontológicos. Souza (2006) explicou que tais princípios têm ganhado evidência com o paradigma emergente da pesquisa no campo das ciências sociais e da educação, que assumiu os dados qualitativos e a subjetividade como um modo mais adequado para compreender os sujeitos e os seus contextos sociais em suas totalidades históricas e concretas.

Assim como a relação com o saber, a vertente (auto)biográfica também possui uma dimensão de temporalidade. Neste caso, uma temporalidade biográfica, que se dá por meio do processo de construção de si (individual), ou seja, constitui a experiência humana, por meio da qual os sujeitos dão forma ao que vivem. Para Delory-Momberger (2016), a pesquisa (auto)biográfica se inscreve na reflexão do agir e do pensar humano, por meio de figuras

orientadas e articuladas no tempo, que sistematizam e constroem a experiência a partir de uma razão narrativa. Para ela,

Falar sobre a construção da experiência é falar sobre o que está no âmago da atividade biográfica. É falar da maneira pela qual cada um de nós nos apropriamos do que vivemos, experimentamos, conhecemos, pela qual nós o transformamos precisamente em “experiência”. As experiências que vivemos acontecem nos mundos históricos e sociais aos quais pertencemos e trazem, portanto, a marca das épocas, dos meios, dos ambientes nos quais nós as vivemos. (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 137)

Desse modo, os espaços sociais em que o sujeito vive (escola, trabalho, família, bairro, etc.) dizem respeito a estruturas de ações e perfis biográficos em que estão inseridos os saberes compartilhados, bem como suas relações com o saber e o modo como são atualizados e experimentados na experiência cotidiana. Nessa perspectiva, tudo o que é atravessado completamente pelo social, na vida humana, resulta da conexão das experiências acumuladas e do modo único e próprio como essas experiências atingem cada sujeito (singular e social), seus sentidos, seus significados em relação a si próprio e de sua própria existência. Para Souza (2006), isso é o que torna a narrativa fecunda, pois o sujeito que narra sua história está tecendo redes de significação de suas experiências, o que possibilita que o narrador produza um “conhecimento de si” e de seus mundos sociais.

Nesse sentido, compreendo também que cada sujeito é um sujeito narrador. Afirmando isso me pautando no filósofo Walter Benjamin (1842-1940), em sua destacada obra *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov* (1936), na qual refletiu sobre o desaparecimento da figura do narrador. Benjamin distingue dois perfis de quem conta uma história. Ele toma um camponês sedentário e um marinheiro comerciante (narrador que vem de longe) e, então, aponta que, apesar de distintos, ambos possuem um papel significativo para a difusão do ato e da arte de narrar na sociedade.

Para ele, a narrativa é uma forma artesanal de comunicação.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu no meio artesão – no campo, no mar, na cidade – é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir “o puro em si” da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 2012, p. 221)

Benjamin compreendeu a narrativa como o fenômeno que torna a memória possível, pois não há memória sem experiência. Para ele, quando narramos uma história do ato vivido, estamos vivenciando-a novamente e, com isso, a experiência se constrói na memória do passado

e do presente. Isso quer dizer que, quando criamos a memória do presente, concretizamos o ato da narrativa. Assim, cada sujeito que narra, por meio dos seus próprios dados biográficos, possui suas mobilizações, seus sentidos e significados e, com isso, organiza os acontecimentos que dão forma a suas narrativas, construindo-as de modo único, subjetivo e irrepetível. Portanto, acredito que a afirmativa de Souza (2014) sobre as narrativas (auto)biográficas colabora com essa visão de Benjamim, pois também conclui que as narrativas “centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivos frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar e narrar.” (p. 43).

A atividade biográfica é, nessa perspectiva, um conjunto de operações mentais, verbais, comportamentais em que um sujeito se inscreve subjetivamente nas temporalidades históricas e sociais que antecedem sua vida. Assim, a biografização é esse âmago de operações que o sujeito desenvolve e trabalha, ao longo de sua existência, na construção de sua forma própria, isto é, a forma pela qual reconhece a si mesmo e se reconhece por meio da relação com os outros. Por isso, “a biografização surge como uma hermenêutica prática, um quadro de estruturação e de significação da experiência exercendo-se de forma constante na relação do homem com a sua vivência e com seu ambiente social e histórico.” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 139).

Nesses termos, como uma ciência do singular, só podemos acessar um “saber biográfico” por meio das aberturas que os sujeitos nos dão no processo de biografização aos quais se dedicam. No entanto, Delory-Momberber (2014; 2016) problematizou a dificuldade de se apreender o que ocorre entre “o ato de viver”, “o ato de contar” e o conteúdo narrado (oral, escrito, etc.), produto, em si, da atividade narrativa. Isto é, “na e pela narrativa, o sujeito executa um trabalho de configuração e interpretação – de dar forma e sentido – da experiência vivida.” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 141). Desse modo, configura-se uma abordagem metodológica que compõe um universo de pesquisas que dão voz aos sujeitos, e o protagonismo está nas singularidades de suas vidas, pois ela se centra “[...] através da tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos.” (SOUZA, 2006, p. 27).

Sendo assim, como explicitiei, anteriormente, os desafios e avanços epistemológicos e políticos do método (auto)biográfico com Franco Ferrarotti, endosso aqui suas proposições por meio da afirmativa de Delory-Momberber (2016) sobre a relação entre indivíduo e sociedade. Para ela, a pesquisa (auto)biográfica busca a configuração singular dos fatos e das situações, das crenças, dos valores, das representações, dos afetos que os sujeitos entrelaçam em suas vidas: “são as construções de formas e de sentido que eles dão às suas experiências”. O interesse



da pesquisa, sob esse ponto de vista, está centrado no que a narrativa faz, “para tentar entender como a narrativa ao mesmo tempo produz e permite vislumbrar a construção singular que um indivíduo faz de uma existência e de uma experiência, elas também singulares, que integram e se apropriam desses elementos coletivos.” (p. 142).

Souza (2006) também já havia apontado para esse processo de ressignificação da subjetividade humana que o método (auto)biográfico trouxe para a pesquisa em educação. Isso porque os sujeitos passam do estatuto de objeto de análise para protagonista da investigação. Para o autor, esse sujeito passa a "produzir um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, o qual se revela através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade” (p. 54). Esse é um aspecto fundamental, o de compreender que as posições nas pesquisas educacionais pautadas no método (auto)biográfico não são fixas. Nós, pesquisadores, não vamos a campo vestidos de nossas certezas. Ao contrário, partimos para encontrar colaboradores na produção do conhecimento, que, no caso de minha pesquisa, trata da relação com o saber de professoras.

Por isso, quando Ferrarotti (2014) afirmou que, nesse tipo de investigação, só sabemos juntos com os outros, é por compreender que esse saber singular no qual a pesquisa (auto)biográfica está centrada só é construído por meio de um processo em que o pesquisador e o pesquisado estão engajados, juntamente sobre o que é investigado. Com isso, Delory-Momberger (2016) também constitui, em seu pensamento, a noção da pesquisa (auto)biográfica como um espaço de relacionamento, ou como, nos termos de Ferrarotti, de “dinâmica relacional”, na qual a centralidade está na fala de quem narra e na “interação social” que constitui a situação de uma entrevista, por exemplo.

Sobre isso Delory esclareceu que, na entrevista narrativa, a relação que é estabelecida abre um duplo espaço heurístico, sendo, de um lado, o do pesquisador e o do objeto da pesquisa, e, do outro, o do “pesquisado”, aquele que é convidado a narrar suas experiências. Sendo assim, para a autora,

As entrevistas narrativas, as narrativas biográficas contribuem para constituir um conhecimento em *situação*, uma compreensão do *interior* das vivências humanas. Têm acesso à maneira como atores singulares vivem, pensam e agem em suas vidas dentro dos seus próprios contextos, contra os discursos dominantes e os saberes hegemônicos, eles fazem acontecer “o ponto de vista do sujeito” e os tipos de saber que ele elabora ao longo de sua experiência: um saber que se constrói sempre em um lugar historicamente, socialmente e semioticamente situado e que remete – para usar um termo de Donna Haraway – à perspectiva “incorporada” dos lugares, das condições e dos pontos de vista tanto coletivos quanto singulares a partir dos quais ele foi dito. (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 144).

Nessa vertente, a escolha metodológica desta tese também se faz por concordância com Delory, quando afirma que esse tipo de pesquisa concebe a educação como “uma das dimensões constitutivas do fato e do tornar-se humano: no espaço social e no tempo da existência, trata-se sempre de compreender como se forma e se constrói o *ser social singular*”. Assim, além de uma ordem científica, há também uma ordem ética e política, pois ela concebe a educação como um processo amplo, que contempla todas as formas da experiência que o sujeito vive e adquire: “são todas as experiências, todos os espaços, todos os tipos de formação e de aprendizagem, formais, não formais e informais se disseminando ao longo da vida, que compõem o campo de uma *aprendizagem biográfica* referente à globalidade da pessoa.” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p.145).

A seguir, apresento as nuances teóricas-metodológicas da entrevista narrativa, bem como alguns detalhes de seu processo de desenvolvimento.

### **A entrevista narrativa e os modos de compreensão de uma história contada**

O trabalho com esta pesquisa centrada no método (auto)biográfico conduziu-me para escuta das histórias das professoras Ana, Bia, Dani e Mari. Para isso, optei, como dispositivo de escuta, pela entrevista narrativa, por compreendê-la como um caminho que contribui para o processo de apreensão e ressignificação das experiências narradas. Para Meireles (2018), esse modo singular de olhar a própria existência é fruto da própria natureza da elaboração biográfica, que seleciona, organiza e coloca acentos em determinados eventos, porém não se distancia do contexto no qual as narrativas são produzidas.

Desse modo, pautei-me nas perspectivas teóricas da entrevista narrativa de Fritz Schütze (nascido em 1944), que é considerado um dos mais importantes sociólogos da época após a Segunda Guerra Mundial na Alemanha, que desenvolveu e destacou a entrevista narrativa nas ciências sociais. Schütze elaborou um método de análise<sup>18</sup> de entrevistas narrativas pautado nas estruturas da linguagem e do mundo da vida de textos e biografias. Para ele, não se poderia partir do princípio de que tudo que esteja relacionado ao destino pessoal seja irrelevante para a teoria sociológica. Por isso, partiu da tese de que “é importante perguntar-se pelas estruturas processuais dos cursos da vida individuais, partindo do pressuposto de que existem formas

---

<sup>18</sup> Ressalto que me pautei nos aspectos de preparação e coleta da entrevista narrativa em Schütze. No entanto, considerando as especificidades da própria teoria da relação com o saber e do método (auto)biográfico, conforme já apresentei anteriormente, não segui os procedimentos analíticos que Schütze propõe, pois eles se distanciam um pouco da perspectiva da razão dialética que Ferrarotti propõe para a consolidação do método já apresentado.

elementares que, em princípio (mesmo apresentando somente alguns vestígios), podem ser encontradas em muitas biografias.” (SCHÜTZE, 2011, p. 210).

Assim como Franco Ferrarotti, Schütze também deixou clara sua preocupação ao analisar as narrações de vidas no campo sociológico, esclarecendo que

De minha parte, pretendo deixar claro que os modelos de análise e interpretações biográficas dos portadores da biografia somente me interessam no contexto da reconstrução da história de vida e não para além dele. É certo que a história de vida está impregnada de forma marcante pelos modelos de análise e pelas interpretações do portador da biografia, mas é justamente esse contexto que vale a pena desvendar. E para tanto a pergunta heurística inicial de grande auxílio é a seguinte: “O que aconteceu nas histórias de vida que nos interessam sociologicamente?” Em minha opinião, a pergunta “Como o portador da biografia interpreta sua história de vida?” Deve ser explicada de forma satisfatória somente quando o pesquisador conseguir relacionar os esforços teóricos interpretativos do portador da biografia com o contexto de vida no qual ocorreram os desencadeamentos de processos fáticos. (SCHÜTZE, 2011, p. 211).

Feito esse esclarecimento, Schütze (2011) justificou que o fundamental é conceber, desde o início, a estrutura temporal e sequencial da história de vida do sujeito. Ou seja, ele concebe a história de vida como uma sedimentação de estruturas processuais que estão articuladas entre si. Com isso, no decurso da vida, a estrutura processual dominante vai se modificando, e a interpretação da história de vida também é modificada por parte do sujeito portador da biografia. No entanto, o autor esclareceu que, por meio de métodos de pesquisa apropriados, deveria ser possível apreender as estruturas processuais sedimentadas a partir dessas mudanças interpretativas. Para ele, tal método seria o da entrevista narrativa.

Sobre isso, propôs algumas questões, no que tange a uma postura analítica sequenciada, para auxiliar no processo da entrevista. O que vem primeiro? E o que se segue? Como começa? E como termina? Como é a sucessão interna de eventos externos e internos e o estado de coisas entre o início e o final? Como é realizada a transição entre um ponto final e um novo ponto de partida? Para ele, tais questões embora sejam triviais, possuem um valor heurístico de extrema importância (SCHÜTZE, 2011, p. 211).

A entrevista narrativa é, nessa perspectiva, um modo de apreender dados primários, cuja análise possibilita retornar às relações temporais e sequenciais (sucessão objetiva do processo da história de vida) no curso da vida de quem a narra, isto é, por meio das narrativas (auto)biográficas improvisadas, as quais são produzidas por meio da própria entrevista narrativa (SCHÜTZE, 2011). Sendo assim, denominando-a como entrevista narrativa autobiográfica, o autor esclareceu que a entrevista envolve três partes centrais.

A primeira parte possui uma questão narrativa orientada autobiograficamente, isto é, essa questão pode centrar-se em toda a história de vida, ou, simplesmente em uma fase da história que interessa particularmente sob a perspectiva sociológica, como, por exemplo, uma fase de desemprego, uma fase de adoecimento, etc. Essa questão inicial, portanto, desencadeia a narrativa autobiográfica inicial. No entanto, a partir do momento em que o narrador inicia a sua narração, não é permitido que o pesquisador-entrevistador faça nenhum tipo de intervenção. Nas palavras de Schütze (2011, p. 212), isso é esclarecido da seguinte forma.

Na medida em que o objeto da narrativa seja efetivamente a história de vida do informante e transcorrendo compreensível de forma que o ouvinte possa segui-la, não deverá ser interrompida pelo pesquisador-entrevistador. Somente após a indicação de uma coda narrativa (por exemplo: “Então, era isso: não muito, mas mesmo assim ...”), o pesquisador-entrevistador começa com suas perguntas.

Procurei conceber essa primeira parte como fase da *narração central*, momento inicial e norteador de todo o processo narrativo, em que, após apresentar a questão narrativa orientada autobiograficamente, as professoras iniciaram suas narrações. Desse modo, minha questão narrativa ou dispositivo de narração foi: *“Gostaria que você me contasse um pouco sobre você e sua história como professora, bem como sua aproximação com a educação especial e inclusão escolar, e o seu trabalho com todos os estudantes na escola básica. Tudo que lhe ocorrer e for importante para você... E, mais tarde, farei perguntas sobre o que você disser...”*<sup>19</sup>

A segunda parte da entrevista é o momento em que o pesquisador-entrevistador irá explorar todo o potencial narrativo que tangenciou os eixos temáticos transversais, ou seja, tudo aquilo que não ficou claro, ou o que não foi dito verbalmente, ou foi resumido de modo a não ser considerado importante, ou ainda fragmentos descritos de modo muito vago e abstrato. No entanto, essa exploração deve ser feita com questões narrativas. Schütze (2011, p. 212) exemplificou que

Para cada fragmento com possibilidades de narrativas adicionais, particularmente naqueles pouco plausíveis, deve restaurar-se primeiramente o *status quo ante* do processo narrativo. O último fragmento narrado de forma detalhada é evocado na memória e, em seguida, o entrevistador prossegue: “Sim, e, então, não consegui acompanhar o restante. Será que poderia, a partir deste ponto, contar mais uma vez?”

Destaco que, no desenvolvimento das entrevistas, utilizei um diário de campo, no qual, no decorrer de toda a narração central, fiz anotações de fragmentos com possibilidades

---

<sup>19</sup> Esse modo de conceber a questão inicial foi inspirado em uma entrevista realizada com o próprio Fritz Schütze pelas pesquisadoras alemãs Köttig e Völter (2014).

narrativas adicionais. E, portanto, ao fim da narração central, procedi conforme as orientações de Schütze (2011) com questões narrativas, como, por exemplo: “Retomando do início quando você afirmou sobre [...], você poderia me contar um pouco mais sobre isso”? Ou: “sobre [...], será que você poderia falar um pouco mais sobre isso, especificamente quando afirmou que [...]?” Sendo assim, ao finalizar a fase de narrativa espontânea, iniciei as questões subsequentes. Portanto, voltei deliberadamente ao início de cada entrevista, e, sendo assim, os temas abordados foram retomados por mim, um após o outro, explorando, desse modo, o potencial narrativo adicional.

A terceira parte da entrevista comporta dois elementos centrais: 1) o apoio que se deve dar para a descrição abstrata de situações, de percursos e contextos sistemáticos que se repetem, e o modo pelo qual o sujeito apresenta essas descrições; 2) o estímulo com questões teóricas como, por exemplo, “por que”? e as respostas argumentativas. Para Schütze (2011, p. 213), trata-se de

explorar a capacidade de explicação e de abstração do informante como especialista e teórico de seu “eu”. As perguntas subsequentes do pesquisador-entrevistador deveriam iniciar com um incentivo ao potencial de descrição e teorização, desde que este se torne evidente nos fragmentos autobiográficos comentados, na descrição de acontecimentos centrais ou na conclusão da apresentação de determinadas fases da vida, assim como nos fragmentos que esclarecem questões de fundo situacional, habitual e socioestrutural.

Desse modo, segui as orientações em cada uma das três partes centrais que compõem a entrevista narrativa autobiográfica, conforme as perspectivas de Fritz Schütze. Com isso, obtive conteúdo narrativo de quatro entrevistas que contêm dados textuais que, segundo Schütze (2011), reproduzem, de modo completo, o entrelaçamento dos acontecimentos e a sedimentação da experiência da história de vida do portador da biografia. Destaco que, para além do curso “externo” dos acontecimentos narrados, as “reações internas”, que dizem respeito “às experiências do portador da biografia com os acontecimentos e sua elaboração interpretativa por meio de modelos de análise conduzem a uma apresentação pormenorizada”, isto é, de forma detalhada, pois se trata de um processo narrativo cumulativo, no qual os sujeitos narradores destacam os contextos maiores de suas trajetórias em posições de relevância, que são particulares e especiais para cada um.

Assim, com a entrevista narrativa, também “surgem os entroncamentos das experiências resultantes de acontecimentos e desenvolvimentos que não estavam totalmente conscientes para o próprio portador da biografia”, ou seja, que estavam, de alguma maneira ou por alguma razão particular, reprimidos, contidos e ocultos em si mesmos. Portanto, o que resulta da entrevista é

um texto narrativo que constitui e apresenta o “processo social de desenvolvimento e mudança de uma identidade biográfica, isto é, sem intervenções ou supressões decorrentes da abordagem metodológica ou dos pressupostos teóricos do pesquisador” (SCHÜTZE, 2011, p. 213).

É importante ressaltar que, após as entrevistas, realizei o processo de transcrição e, em seguida, encaminhei os textos narrativos para cada uma das professoras realizar sua leitura e efetuar correções, inserções, e aprova-los para a análise. Tomando como base as três partes centrais que a entrevista narrativa possui, procurei também realizá-las seguindo o roteiro de preparação sugerido por Jovchelovich e Bauer (2002), autores que também se pautaram em Fritz Schütze, conforme apresentado no Quadro .

**Quadro 2 – Fases principais da entrevista narrativa**

<b>Fases</b>	<b>Regras</b>
<b>Preparação</b>	Exploração do campo. Formulação de questões <i>exmanentes</i> .
<b>1. Iniciação</b>	Formulação do tópico inicial para narração. Emprego de auxílios visuais (opcional).
<b>2. Narração central</b>	Não interromper. Somente encorajamento não verbal para continuar a narração. Esperar para sinais de finalização (codas).
<b>3. Fases de perguntas</b>	Somente “Que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo “por quê?”. Ir de perguntas <i>exmanentes</i> para imanes.
<b>4. Fase conclusiva</b>	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “Por quê?”. Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

**Fonte:** Jovchelovich e Bauer (2002, p. 97).

Cada entrevista foi iniciada por uma conversa descontraída, com o objetivo de deixar as professoras confortáveis e à vontade. Em seguida, quando sentia que cada uma estava pronta para a iniciar a entrevista, eu retomava a explicação e informações sobre a pesquisa e seus

objetivos, bem como os eixos biográficos orientadores da narração e o modo de desenvolvimento de uma entrevista narrativa. Durante a fase de narração central, cada professora narrou livremente sua história, e minhas intervenções foram apenas com encorajamentos não verbais, como, por exemplo, sorrisos e expressões de concordância, quando necessárias. Sendo assim, coloquei-me em postura de escuta, atenta a cada palavra dita, não dita, aos gestos, aos silêncios, sentindo cada alegria ou tristeza que determinada recordação trazia para cada uma das professoras. No Quadro 1, apresento informações técnicas sobre as entrevistas:

**Quadro 1 – Entrevistas narrativas**

<b>Professora*</b>	<b>Local da entrevista**</b>	<b>Duração da entrevista</b>
<b>Ana</b>	Café Coffeetown – Vila Mariana, São Paulo - SP	1h14 min
<b>Mari</b>	Café Coffeetown – Vila Mariana, São Paulo - SP	1h15min
<b>Dani</b>	Espaço de estudos no Centro Cultural São Paulo – Paraíso, São Paulo –SP	1h08min
<b>Bia</b>	Espaço de estudos no Centro Cultural São Paulo – Paraíso, São Paulo –SP	1h09min

\*Os nomes aparecem na ordem em que cada entrevista foi realizada.

\*\* Os locais das entrevistas foram definidos com as professoras. Para as entrevistas que ocorreram em dia útil, reservamos uma mesa na parte superior do Café Coffetawn. É um ambiente agradável, tranquilo e as professoras Ana e Mari aprovaram a escolha e concordaram com a decisão. Para as entrevistas que ocorreram no final de semana (Bia e Dani), optamos pelo espaço de estudos no Centro Cultural São Paulo (conhecido também como Centro Cultural Vergueiro), espaço agradável e tranquilo, e sua localização foi um ponto positivo para as professoras.

**Fonte:** elaborado pela autora.

Assim, foram produzidas 4 horas e 46 minutos de áudio a serem transcritos e analisados. Tendo em vista os objetivos da pesquisa e o movimento analítico com base no método (auto)biográfico, busquei analisar o conteúdo narrativo de cada história a partir de três dimensões: 1) a trajetória de vida (familiar, escolar e profissional), sem perder de vista suas relações com o saber enquanto mulheres na busca de iniciar seus estudos e suas carreiras profissionais; 2) o momento específico onde seus caminhos cruzaram com a educação especial e a inclusão escolar; 3) seus momentos e ressignificações para o que está por vir, ao esperar, como docentes, e o trabalho que desenvolvem na escola pública atual, isto é, os recursos próprios para cada uma delas se mobilizar.

Ressalto que não busquei enquadrar e hierarquizar as dimensões que compõem a relação com o saber de cada uma dessas professoras. Ao contrário, busquei enaltecer a composição dialética de uma leitura do negativo e positivo que desvelasse a pluralidade de suas relações, pois a relação com o saber é um conjunto de relações. Desse modo, respeitei os próprios enredos com o saber de cada história narrada e das experiências vividas.

Apresento, a seguir, o resumo biográfico das professoras colaboradoras desta tese.

### **ANA PAULA (ANA)**

Ana<sup>20</sup> é afeto! Sua voz traz as marcas de uma mulher forte, independente e que venceu batalhas infelizmente comuns para muitas mulheres brasileiras. No entanto, contou sua história com a doçura e brilho nos olhos, além da disposição que ainda a faz lutar por si mesma e pela Educação. Ana tem 43 anos, nasceu e reside na cidade de São Paulo. Atua na Educação Básica há 25 anos, sendo 20 anos na prefeitura de São Paulo. Frequentou a escola privada em toda a sua formação básica e superior.

Desde criança, brincava de ser professora. Todas as suas brincadeiras sempre acabavam em uma sala de aula. No entanto, sempre foi muito firme dizendo que não seria professora, mas seu pai afirmava o contrário, que ela deveria ser, pois essa era uma profissão de mulheres. Por gostar muito da área de exatas, Ana queria fazer engenharia civil, porém seu pai reforçava que este não era o seu lugar, pois era uma profissão de homens. Assim, sonhou com a matemática, porém as afirmativas de seu pai ainda eram as mesmas.

Aos 14 anos, Ana quis trabalhar para ter seu próprio dinheiro. Por querer muito um trabalho, acabou aceitando a condição imposta por seu pai de trabalhar em uma escola de educação infantil como professora auxiliar. Quando chegou o momento de prestar o vestibular, escolheu pedagogia. No entanto, recorda-se que foi por falta de coragem, e não por falta de opção, por receio de não encontrar o apoio do seu pai e encontrar resistência dentro de casa.

O curso de pedagogia foi uma descoberta para ela. Tudo era novidade e, por não criar expectativas, se sentiu surpreendida com todos os assuntos e os cenários possíveis com a pedagogia. Ao começar a trabalhar, sentiu dificuldades com a prática, pois sua formação inicial foi muito teórica: *“Quando eu comecei a trabalhar, eu sofri muito, porque eu não sabia nem o*

---

<sup>20</sup> Tendo em vista as questões de ética e rigor que envolvem as pesquisas com seres humanos, nesta pesquisa, o uso dos nomes reais foi autorizado pelas professoras mediante assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido e termo de autorização de uso da entrevista, que constam nos apêndices.



*que era um diário de sala*”. Por isso, se identifica até hoje com a parte mais teórica da docência: gosta de ler, escrever, fundamentar, organizar, planejar, pesquisar, propor projetos, etc.

Sente-se desestimulada quando não tem o apoio da família e da gestão escolar em determinadas situações para poder desenvolver seu trabalho pedagógico com qualidade. Com a falta de apoio que, por vezes, perpassou seu caminho, questionou algumas vezes seu papel como professora. Gosta muito do ambiente escolar e acredita que a escola é o ambiente do ser humano e *“Ninguém passa isento do professor, é indispensável”*. Preocupa-se com a visão do mundo em relação à profissão docente e com a desvalorização da carreira em todos os níveis. Por algum tempo, sentia-se envergonhada ao afirmar que era professora. Preferia afirmar que era pedagoga ou educadora, mas não conseguia afirmar ser professora por não querer se sentir desvalorizada conforme o olhar da sociedade. Ana nunca quis ser “pouco”. Porém, hoje, toma consciência disso e luta pela valorização de sua profissão.

Gosta muito de estudar e, por isso, sempre realizou diversos cursos. Nunca tinha dado aula para aluno considerado com deficiência. Sua primeira experiência foi com um aluno com Síndrome de Down. Se sentiu “desesperada”, pois nunca tinha “lidado” com tal situação e pensou: *“O que eu vou fazer com esse menino”*. Sua história com pessoas com deficiência nunca foi positiva, pois seu pai, com seus preconceitos, lhe ensinou a nunca chegar perto dessas pessoas, e, por isso, nunca tinha tido nenhum contato com elas até então. Desse modo, com esse aluno, foi a primeira vez que chegou perto de uma pessoa com deficiência.

Sentiu empatia pelos responsáveis e pelo aluno. Descobriu, assim, um universo possível sobre o ensinar e aprender para pessoas com deficiência. *“Eu vi que ele fazia muitas coisas e comecei a descobrir com ele o que podia fazer”*. Sua primeira formação na área de educação especial ocorreu depois de ter passado por uma situação delicada e complicada com um aluno autista e sua mãe. Porém, vencendo esse obstáculo, participou do processo de seleção para cursar uma especialização na área de deficiências múltiplas. Gostou muito dessa formação e iniciou os seus estudos na área da educação especial: *“Comecei a abrir o meu olhar para isso, comecei a perceber estas diferenças e tive muita vergonha de mim mesma por não ter percebido um monte de coisas antes de estudar...”*

Assim, nossos caminhos se cruzaram em sua segunda pós-graduação, no curso de especialização em altas habilidades ou superdotação. Ana acredita que essa é a área da educação especial que gera maiores resistências dentro do ambiente escolar, pois muitos professores ainda são céticos quanto à existência de crianças com altas habilidades ou superdotação, pelas dificuldades de se identificar pedagogicamente tal fato. Para ela, quando se trata de uma deficiência, fica mais fácil falar com os demais professores, pois se trata de um fato visível e

melhor compreendido por eles, que possuem maior clareza sobre o que se está falando. Desse modo, ainda acredita que altas habilidades ou superdotação constitui um campo em que precisa de aprofundamento e muito estudo para poder falar, orientar seus pares e desenvolver suas práticas.

Não enxerga mais a deficiência, e sim a característica de cada aluno. Entende que todos temos uma “questão”: *“Não precisa ter um atestado para dizer ‘me ajuda’. Todo mundo precisa de ajuda, independentemente da idade, da característica”*. Para a Ana, em cada aula, em cada turma que tem sob sua responsabilidade, procura trabalhar pensando que será a única professora de seus alunos: procura fazer como se fosse a única.

### **BEATRIZ (BIA)**

Bia é movimento! Digo isso, pois, sua trajetória é repleta de intensos movimentos de busca: de conhecimento, de aprendizagem, de formação. Isso a coloca em constante mobilização em busca de suas perspectivas. Bia tem 37 anos, nasceu em São Bernardo do Campo (SP) e mora em São Paulo há 35 anos. Atua na Educação Básica há 11 anos. Como estudante, fez toda sua formação básica no ensino privado, em escolas de qualidade, e se considera privilegiada por isso, compreendendo o lugar que ocupa em nossa sociedade.

Desde muito nova, queria ter feito o magistério, porém, sua família nunca apoiou tal decisão. No Ensino Médio cursou o ensino técnico em publicidade, deixando a questão de ser professora guardada dentro de si. Somente em sua primeira graduação (não concluída) frequentou a educação pública. Sempre seguiu os passos de seu irmão mais velho, e o considera muito inteligente. Por isso, optou por fazer o mesmo curso que ele – Projetos Mecânicos – na Faculdade de Tecnologias e Ciências (FATEC). Conforme ia avançando no curso, percebeu que tinha muitas dificuldades na área de exatas. Além disso, na metade do curso, engravidou e casou-se, o que a fez refletir acerca de sonhos que havia deixado no passado. Assim, interrompeu seus estudos por seis meses e, ao voltar a estudar, decidiu matricular-se numa faculdade de pedagogia.

No curso de pedagogia, Bia se encontrou: *“Eu me encontrei. Para mim, foi tudo muito fácil [...] os professores falavam e eu entendia o que eles estavam falando”*. Ao se formar, começou a trabalhar na rede estadual de ensino como professora contratada, em uma sala de Leitura. Mas, mesmo assim, ainda pleiteava vagas para ser professora em escolas particulares.

Com o apoio de seu irmão, decidiu atuar na educação pública, entendendo que poderia contribuir e transformar essa realidade.

Enfrentando e vencendo os inúmeros desafios das primeiras experiências em sala de aula, Bia se efetivou na rede municipal de ensino de São Paulo. Antes de assumir seu cargo na prefeitura, ainda atuando numa escola estadual, fez sua primeira pós-graduação em psicopedagogia, por causa de um aluno que não estava aprendendo em sua sala. No entanto, não gostou dessa formação e não conseguiu a ajuda de que precisava no momento.

Mais tarde, na escola em que trabalhava, um estudante considerado com deficiência intelectual (DI) foi matriculado, e com isso, Bia procurou uma nova formação que pudesse ajudar o seu trabalho com esse estudante. Então, realizou a sua segunda pós-graduação, dessa vez, em psicomotricidade. Com esse campo, Bia se identificou mais. Por lá, encontrou e trocou experiências com outros profissionais, como terapeuta ocupacional e fisioterapeuta, que já tinham muitas experiências com crianças com deficiência. Se sentiu acolhida, embora não tivesse experiência alguma com a área. Com o auxílio dessa formação, começou a trabalhar com as crianças a partir da sensibilização de reconhecimento do corpo, fazendo diversas propostas de atividades em sala de aula. Para ela, procurar uma formação continuada era uma preocupação decorrente da necessidade de fazer seus alunos aprenderem.

Após três anos em sala de aula comum do ensino regular, Bia foi trabalhar em uma sala de informática. Lá conseguiu articular suas experiências no curso de publicidade para desenvolver atividades com as crianças. Nesse período, passava o dia todo em sala de aula com as crianças, desenvolvendo uma relação efetiva com elas. Com isso, conseguiu trabalhar diversos elementos atitudinais com todos.

Sua primeira pós-graduação na área de educação especial foi quando participou e foi aprovada em um processo seletivo promovido pelo Centro de Formação de Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), para cursar a especialização na área de deficiências múltiplas, oferecido pela Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo. Após o início do curso, Bia não nega o quanto ficou preocupada em saber a realidade para a qual estava se formando. Em uma atividade do curso em que a professora solicitava que escrevessem sobre o que sentiam ao ver as imagens das crianças, Bia revelou, com sinceridade, o desconforto que algumas traziam e como a verdade foi necessária para poder estar pronta para fazer o curso. Para ela, *“enquanto a gente não fala o que a gente sente, está guardado, está velado”*. Nesse curso, Bia encontrou outras pessoas com as quais nunca imaginou cruzar em sua vida, e cada um com o seu propósito de estar ali, unidos na mesma luta – a garantia do direito à educação de qualidade para todos.

Sendo assim, ao realizar essa especialização, Bia saiu da sala de informática e recebeu o convite para trabalhar no CEFAl. Nesse momento, ingressou em seu segundo cargo efetivo na prefeitura. Assim, foi designada para atuar em uma sala de recursos multifuncionais<sup>21</sup>, conciliando o seu cargo no CEFAl. Em abril de 2017, foi designada para outra sala de recursos, e, com isso, saiu do CEFAl e, atualmente, trabalha em duas salas de recursos. Considera que a sala de recursos possibilitou um autoconhecimento para além do profissional, mas também pessoal. Neste período, entre o CEFAl e atuando em sala de recursos, ingressou no curso de especialização em altas habilidades ou superdotação, onde nossos caminhos se cruzaram.

Bia chegou em um momento de sua carreira em que não concebe mais a adaptação curricular para os estudantes com deficiência, pois ela não enxerga mais a deficiência como barreira, tal como ela está posta em nossa sociedade. Ela entende que há barreiras do próprio meio para qualquer ser humano. Por isso, sente-se, muitas vezes, em um conflito entre ser professora da educação especial e (ou) professora da classe comum, pois sua preocupação se volta para todas as crianças. Bia e outras colegas do curso que fez na Mackenzie possuem o sonho de criar uma ONG pela causa dos direitos e da educação para as crianças com deficiência.

Bia almeja o cargo de coordenação, pois considera que pode ajudar mais desenvolvendo um trabalho de parceria e formação constante na área da educação especial e inclusão escolar. Sonha com o fato de um dia alcançarmos um patamar educativo em que as salas de recursos não necessitariam existir, por não mais haver exclusão. Bia diz: *“Eu só existo porque há exclusão”*. Como professora do AEE, almeja estar na escola como orientadora, como colaboradora de um espaço que é para todos.

### **DANIELLE (DANI)**

Dani é determinação! Sempre planejou sua vida desde muito nova e tinha certeza sobre o que queria. Tem 38 anos, nasceu em Osasco (SP) e atualmente mora em Carapicuíba (SP). É a filha mais velha e possui uma irmã. Com o sonho de ser mãe e professora, sempre frequentou a escola pública e, em 1997, entrou no curso do Centro Específico de Formação e

---

<sup>21</sup> A educação especial oferece, hoje, além de outros serviços, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) – que se diferenciam das salas de aula comuns, pois, como o próprio nome diz, ela é composta por recursos que podem ser adquiridos e produzidos pelo professor de AEE para minimizar as barreiras que o meio impõe à participação plena nas atividades de ensino aos estudantes em situação de deficiência. Esse atendimento é realizado preferencialmente em escolas comuns, em período contrário ao que os estudantes frequentam as aulas no ensino regular.

Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), concluindo-o em 2000. Em 2001, trabalhou como professora da prefeitura do município de Osasco e, em 2003, prestou concurso público para a prefeitura de São Paulo, tomando posse do cargo em 2004.

Foi em 2007 que Dani realizou o curso de graduação em pedagogia oferecido pela Prefeitura de São Paulo para os professores que tinham apenas o magistério. Assim, concluiu o curso em 2009. Sempre desejou realizar uma pós-graduação, porém não tinha condições para pagá-la. Desse modo, a Secretaria de Educação de São Paulo disponibilizou aos professores da Educação Infantil a possibilidade de se inscreverem em dois cursos de pós-graduação na área da educação especial, sendo um na área de altas habilidades ou superdotação e o outro na área da deficiência auditiva. Dani se inscreveu em altas habilidades simplesmente pelo fato de esse ter tido um número menor de inscritos, e, sendo assim, suas chances seriam maiores de conseguir realizar a pós-graduação.

Sempre que alguma criança considerada com deficiência era matriculada na escola, a gestão colocava essa criança em sua sala de aula. Com isso, mesmo não tendo nenhuma formação em educação especial, Dani procurava caminhos para desenvolver estratégias que incluíssem essas crianças nas atividades cotidianas da escola: *“Eu sempre acreditei que a inclusão na Educação Infantil acontece de uma maneira muito lúdica, gostosa, prazerosa”* e, por isso, não encontrava dificuldades para desenvolver esse tipo de trabalho.

Ao concluir a pós-graduação, começou a atuar como professora especialista da educação especial no CEFAI, onde acompanha as escolas da rede municipal de ensino, coordenando as atividades de orientação, formação e apoio para os professores e para a equipe gestora em relação aos estudantes com deficiência. São os desafios cotidianos que possibilitam suas maiores aprendizagens, com os seus colegas professores e com as demandas de cada contexto escolar.

Estar na escola e estar com as crianças é uma realização para a Dani. Em toda a sua trajetória como aluna e professora da escola pública, acredita que as maiores mudanças estão relacionadas à educação especial. Com o processo de inclusão escolar, acredita que o benefício é para todos, e o olhar sensível em relação ao outro é desenvolvido desde a infância, porém entende que há uma luta constante no que diz respeito às questões pedagógicas, por resistência da gestão e falta de apoio e orientação familiar. Para ela, se o gestor acredita na educação especial e inclusão empodera os seus professores e facilita o trabalho pedagógico.

Entende que seu trabalho é contribuir para que o outro se desenvolva, cresça e tenha seus direitos plenamente garantidos. Assim, procura fazer a diferença na vida de cada criança.

Espera vivenciar uma educação em que o olhar sensível esteja presente no espaço comum de aprendizagem de todos – a sala de aula.

### MARINEUZA (MARI)

“Sou Marineuza Medeiros, mas todos me chamam de Mari, porque eu gosto de ser a Mari”. Mari é força, é luta. É de uma família que sempre morou na periferia da cidade de São Paulo e, durante a infância, morou em diversas casas. Destacou que sua mãe sempre trabalhou em casas de família como empregada doméstica e, por dormir no trabalho, Mari foi criada pelas tias e pela avó na primeira infância, momento em que via sua mãe apenas nos finais de semana.

Nessa fase, ganhou uma bolsa de estudos no Colégio Adventista, no município de Itapeverica da Serra (SP). Sendo a única negra da turma, Mari se recorda que foi nesse colégio que pensou, pela primeira vez, em ser professora, pois sempre brincava de “escolinha”. Era muito apegada à sua professora da pré-escola, dona Rute, que ensinou Mari a ler e a escrever. Hoje, possui a consciência do racismo institucional que existia na época. No entanto, o carinho e a proteção da professora Rute é algo que a marcou.

Com o casamento de sua mãe, Mari se mudou para São Paulo e foi estudar em outro Colégio Adventista, onde, para ela, foi seu “Inferno de Dante”. Não se enquadrava às regras da escola, “*Você não pode porque você é bolsista, você não pode porque você é negra, você não pode porque a sua mãe não está pagando a escola...*”. Não aceitava muito o “não” como resposta. Fisicamente, era muito maior do que os demais alunos, já sabia ler e escrever, e foi ficando “arredia” nesse colégio, e “aprontando muito”. Com isso, perdeu a bolsa e foi expulsa da escola.

Com essa expulsão, Mari se mudou para a casa de seu padrasto. Foi acolhida pela família dele e, com a avó Divina, descobriu o universo das histórias. Costurando uma colcha de retalhos para cada um dos netos, a avó Divina contava histórias sobre sua infância em Minas Gerais. Lendas, histórias de terror e mistérios envolviam as narrações de dona Divina, marcando esse momento da infância de Mari como muito feliz para ela. Porém, com a gravidez de sua mãe, teve que se mudar da casa da avó Divina.

Mudou novamente de escola, e dessa ela também não gostava (onde, mais tarde, voltou como professora). Não se sentia aceita nessa escola e continuou com as mesmas atitudes do colégio anterior, sendo expulsa novamente. Mari era enfrentamento. Mudou-se novamente, agora para a casa de seu pai biológico. Em uma nova escola, seu comportamento piorou. Envolvia-se em muitas brigas e faltava a muitas aulas. Com isso, veio sua terceira expulsão e

mais uma nova escola. Porém, nessa nova escola, se sentiu acolhida, principalmente por sua professora de Educação Física, a qual foi sua primeira professora negra. Em uma atividade referente ao dia sete de setembro, os alunos teriam de representar os continentes. Essa professora convidou Mari para representar o continente africano, e, para sua surpresa, dessa vez, nada de escravos. A história foi contada com reis, rainhas e heróis da África, o que mudou de forma significativa sua autoestima.

Com a chegada do Ensino Médio, a professora mostrou novas possibilidades para Mari, sendo uma delas o CEFAM. A princípio dizia querer ser aeromoça, advogada ou piloto de avião, mas não queria ser professora e por isso fez o Ensino Médio normal e ingressou no cursinho para prestar o vestibular. Após a intervenção da professora de Educação Física, Mari passou a gostar de estudar, principalmente quando encontrou, no Ensino Médio, seu professor de História, pois ele ensinava de uma forma “diferente” e em diversos espaços, como, por exemplo, no Centro Cultural de São Paulo. Entrou no grupo de teatro, no grêmio estudantil, no curso de datilografia, no curso de informática e no curso de inglês. Entende os sacrifícios que foram feitos por sua mãe para oportunizar sua educação.

Sem dinheiro, prestou o vestibular para direito, sendo pedagogia sua última opção. Não passou no vestibular na primeira vez e, nessa época, iniciou um trabalho voluntário como monitora no Espaço Gente Jovem na Associação Metodista de Ação Social. Nesse espaço, contava as histórias da avó Divina, desenvolvia atividades de teatro e de artesanato. Esse passou a ser seu primeiro trabalho registrado e sua primeira experiência com a sala de aula, que durou três anos.

Prestou o vestibular novamente para Direito, tendo a Pedagogia como segunda opção. Passou na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). No entanto, o curso de Direito era matutino. Com a necessidade de trabalhar e estudar, Mari teve de cursar Pedagogia, pois tinha a opção de turmas no período noturno. Sentia a diferença com todos os outros colegas do curso, principalmente pelo fato de ser a única a dar aula para a comunidade. Foi ainda na graduação que iniciou sua experiência com a educação popular para jovens e crianças em situação de rua. Foi se envolvendo cada vez mais com as questões políticas sociais e educativas. Aprendeu a ser educadora social de rua, o que deu sentido a sua vida como educadora.

Recebeu um convite para participar do projeto Universidade Solidária, indo morar em Iracema (RO), em seu último ano de graduação. Trabalhou especificamente com jovens mulheres grávidas em situação de vulnerabilidade social e de precariedade de saúde. Ficou durante três meses atuando nesse projeto. Ao retornar para São Paulo, finalizou sua graduação e foi contratada para ser a coordenadora da casa abrigo onde já atuava como educadora popular.

Trabalhou nessa casa durante 10 anos. “*Eu sou a Marineuza que sou hoje por causa dessas experiências*”. Foi nessa casa abrigo que aprendeu a desenvolver atividades administrativas e de gestão.

Prestou concurso para a prefeitura de São Paulo e começou a atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Conciliava as atividades da escola com as atividades do abrigo, com uma carga horária diária de 12 horas. A EJA lhe apresentou um outro universo que, até então, ela não tinha – a educação formal. Suas aulas e estudos com Paulo Freire começavam a fazer sentido. Durante o dia, seu universo era com crianças em situação de extrema vulnerabilidade social; à noite, Mari lidava com um público de jovens e adultos que não sabiam ler e escrever.

Abalada com a morte de um de seus alunos da casa abrigo, Mari decidiu prestar o seu segundo concurso na prefeitura de São Paulo. Com isso, adquiriu dois cargos, sendo um no Centro de Educação Infantil (CEI) e o outro na EJA. Porém continuou trabalhando na casa abrigo no intervalo entre a creche e a EJA durante um ano e meio, até a morte de seu aluno ser esclarecida. Depois disso, pediu demissão da casa abrigo ficando somente com os dois cargos na prefeitura, sendo esse um dos momentos mais difíceis da sua vida.

Com as tardes livres, Mari frequentava os cursos que a Universidade de São Paulo (USP) oferecia para professores da rede pública. Sempre trabalhou com públicos muito distintos. Fortaleceu sua participação em movimentos sociais – movimento negro e de mulheres. Filiou-se ao Partido Comunista do Brasil (PCB), envolvendo-se cada vez mais nas atividades de militância. Na educação, sempre lutou pelas questões da diversidade, incluindo a educação especial e questões étnicas raciais. Foi convidada para ser assistente de direção na escola em que trabalhava na EJA, iniciando, assim, suas experiências como gestora, identificando-se cada vez mais com essa função.

Foi convidada para trabalhar no Centro Educacional Unificado (CEU) como coordenadora da ação educacional em uma unidade em Jabaquara. Com isso, intensificou sua formação na área de gestão e políticas públicas. E foi no CEU, com as questões de acessibilidade, que Mari se aproximou mais da educação especial. Assim, sua pauta de gestão sempre foi organizada nas questões da diversidade e políticas públicas de inclusão escolar. Com casos reais de exclusão escolar e social que perpassaram toda sua trajetória, organizava atividades voltadas para solucionar, problematizar e minimizar esses casos na realidade das escolas.

Tornou-se gestora do CEU, tendo poder de decisão, com um papel político e estratégico importante. Filtrava casos de alunos que eram excluídos das escolas, problematizando e levando essas pautas para as escolas e para as diretorias de ensino. Com isso, sentiu que começava a



incomodar todas as dimensões da educação especial, e o modo como o apoio e os serviços ocorriam eram discutidos com os profissionais responsáveis e professores. Casos de alunos com altas habilidades começaram a surgir nas escolas, destoando de todas as outras demandas da educação especial até então.

Assim, surgiu, para Mari, a oportunidade de realizar a pós-graduação em altas habilidades ou superdotação. Para ela, sua questão com a educação especial passa por toda a sua pauta de trabalho com a diversidade, e por sua luta em combater a negação de direitos que determinada população tem na área da saúde e educação. Ficou no CEU por seis anos com um projeto que envolvia cultura, arte, esporte e educação. No fim da gestão do governo Fernando Haddad, foi convidada para trabalhar na Secretaria de Educação para dirigir, as Universidades dos CEUs. Como mais um desafio em sua vida, Mari aceitou e, atualmente, cumpre essa função. Para ela, não há educação se não for para todos. Acredita que a realidade de sua trajetória a constitui como a mulher e profissional que é hoje.

### **Meu encontro com Ana, Mari, Dani e Bia**

Foi em janeiro de 2016 que recebi o convite para atuar como professora tutora do curso de especialização em educação especial, com ênfase em altas habilidades ou superdotação (AH/SD). O desafio era significativo, pois todas as minhas experiências de estudos e práticas na área da educação especial estavam relacionadas às políticas públicas, às metodologias e práticas de ensino, ao ensino colaborativo e, mais especificamente, ao atendimento educacional especializado (AEE) na área da deficiência intelectual (DI). Tais temáticas sempre estiveram relacionadas com os projetos de que fiz parte no decorrer da graduação e com a minha pesquisa de mestrado. Desse modo, nunca havia estudado, de forma aprofundada, as concepções de ensino e aprendizagem que envolviam a área de AH/SD.

No entanto, ao estudar o conteúdo programático do curso em questão e participar do momento preparatório para a atuação como tutora, percebi que o curso foi pensado para formar o professor especialista numa perspectiva de ensino colaborativo e inclusivo no campo da educação especial, conforme eu sempre havia estudado. Sendo assim, mergulhei nos estudos sobre as concepções de altas habilidades, desde o campo epistêmico da área até as suas concepções teóricas e práticas no campo pedagógico e, mais especificamente, no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem do estudante com AH/SD.

O curso se iniciou efetivamente em março de 2016. Foi uma iniciativa<sup>22</sup> desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME -SP) junto à Universidade Estadual Paulista (UNESP) com o Núcleo de Educação a Distância (NeaD/UNESP) e a Fundação para o Desenvolvimento da Unesp (Fundunesp). Essa formação compôs uma das ações que a política de atendimento à educação especial da SME-SP (Decreto 51.778/10) (SÃO PAULO, 2010) preconizava, que era a oferta de formação continuada aos profissionais da educação, especificamente formação para atuação nos serviços de educação especial. Essa política previa que toda formação fosse pautada nos princípios de respeito à diversidade e à diferença no ambiente escolar.

Nesse direcionamento, o curso foi organizado com carga horária total de 360 horas, na modalidade semipresencial, da seguinte forma: 240 horas em disciplinas, das quais 140 em atividades desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem Moodle (AVA Unesp), e 100 horas em encontros presenciais (EP) realizados na Unesp (às sextas-feiras e aos sábados<sup>23</sup>), ministrados pelos professores autores das disciplinas, professores especialistas do curso e pelos tutores. E, por fim, contou com 70 horas de estágio e 50 horas de desenvolvimento do trabalho acadêmico de conclusão de curso (TA).

O curso teve por objetivo formar professores e profissionais da educação para atuar como articuladores no processo de inclusão escolar, promovendo o desenvolvimento do estudante com altas habilidades ou superdotação (AH/SD). Especificamente, o curso trabalhou com as seguintes ações: compreensão dos conceitos de educação especial e de educação inclusiva; superação dos mitos em relação à educação de estudantes com AH/SD, compreendendo que eles fazem parte do público-alvo da educação especial; conteúdos e atividades que possibilitaram aos professores conhecer, planejar e avaliar práticas pedagógicas para os estudantes com AH/SD; e, por fim, o planejamento de ações colaborativas tendo como foco um projeto político pedagógico inclusivo.

As principais atividades, no ambiente virtual de aprendizagem, eram constituídas de: leitura do conteúdo; consulta à bibliografia indicada; análise de vídeos sugeridos, simulações ou animações; participação nos fóruns de discussão, sempre mediados pelo tutor responsável; e realização das atividades avaliativas (objetivas ou dissertativas, individuais ou em grupo). Vale ressaltar que, além das atividades avaliativas no ambiente virtual, os professores tiveram

---

<sup>22</sup> Vale ressaltar que a legislação que subsidia os cursos de especialização no Brasil é a Resolução CNE/CES nº 01/2007 (MEC, 2007). Na UNESP, os cursos desenvolvidos são regulamentados pela Resolução Unesp 36/2015 (UNESP, 2015).

<sup>23</sup> Sexta-feira das 19h às 23h, e sábado das 8h às 12h e das 14h às 18h.

de realizar duas provas presenciais na Unesp, ao fim de cada semestre. Para ser considerado aprovado, o professor era submetido aos seguintes critérios: participação igual ou superior a 70% nas atividades *on-line*; frequência igual ou superior a 70% nos encontros presenciais; rendimento igual ou superior à média final 7,0 (sete) em todas as disciplinas; nota igual ou superior a 7,0 (sete) no trabalho de conclusão de curso. Sendo assim, a média final em cada disciplina era feita a partir do cálculo de média ponderada considerando o seguinte: média das atividades avaliativas *on-line* com peso 4,0 (40%), mais a média das atividades avaliativas referentes aos encontros presenciais com peso 2,0 (20%), mais a média das provas principais com peso 4,0 (40%).

As professoras Ana, Bia, Dani e Mari participaram do curso na turma em que eu era a tutora e, ao longo de seu desenvolvimento, tornaram-se companheiras de uma luta diária, de procurar entender e possibilitar um ensino efetivo para além da referência a qualquer deficiência, a qualquer origem sociocultural, ou seja, a qualquer rótulo. Compartilhávamos experiências, histórias, conteúdos de leitura, momentos de formação em eventos e, principalmente, as conquistas e as angústias diárias que tangenciavam e cruzavam o caminho a que o curso se propunha. Para além do trabalho acadêmico e de formação, construí, com essas quatro professoras, uma trajetória de companheirismo, de parceria, o que nos possibilitou construir uma relação de confiança. Com isso, hoje posso afirmar que vencemos juntas alguns desafios que não escapam às determinadas ocorrências de nossas vidas, cada uma com suas particularidades, suas perdas, seus obstáculos, suas conquistas. Elas se formaram e possibilitaram meu encontro e abertura para com as suas histórias e suas lutas, em seus contextos de vida.

Foi, portanto, ao final desse curso e início do período do desenvolvimento do trabalho de conclusão que ingressei no Doutorado. Não tinha a intenção de pesquisar sobre suas histórias de vida. No entanto, ao aprofundar minha ideia sobre a teoria da relação com o saber no campo pedagógico dos professores, para contribuir no debate sobre a inclusão escolar, me deparei com a possibilidade latente de dar voz ao que me mobilizava no decorrer da tutoria e da formação que vivenciei nesse curso. Assim, fiz a modificação no projeto de doutorado propondo a tese aqui apresentada. Em dezembro de 2018, encaminhei o convite para as professoras junto com o projeto de pesquisa e o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) com todas as orientações e encaminhamentos do estudo. Obtive a devolutiva positiva de 10 professoras. No entanto, ao estabelecer alguns critérios de escolha e por prezar pela qualidade e análise dos conteúdos que as narrativas poderiam me proporcionar, optei pela escolha das quatro professoras aqui apresentadas.

Sendo assim, os critérios estabelecidos para selecionar as colaboradoras da pesquisa, foram: 1 – Ter formação inicial em licenciatura, isso porque alguns cursistas tinham formação em psicologia e fonoaudiologia e estavam participando do curso por atuar no Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA). 2 – Ter participado do curso em minha turma. 3 – Ter finalizado o curso e atuar na rede básica e pública de ensino. E 4 – Estar atuando na área da educação especial ou gestão em áreas relacionadas à inclusão escolar. Assim sendo, considerando tais critérios, iniciei o desenvolvimento desta tese.

A seguir, apresento o último eixo da tese – a apresentação e análise do conteúdo narrativo das histórias de Ana, Dani, Mari e Bia.

III

---

**DOS SENTIDOS DA VIDA E DA PROFISSÃO  
AO COTIDIANO ESCOLAR: A VIDA CONTADA  
É UMA CONSTRUÇÃO DE SI**

## Mulheres como (re)existência em suas próprias realidades

*“E eu aceitei qualquer coisa porque eu queria trabalhar.” (Ana)*

*“Ali foi o meu inferno de Dante.” (Mari)*

*“Eu queria muito ser professora, meu sonho era ser professora.” (Dani)*

*“Não, não vai ser professora, vai fazer publicidade...” (Bia)*

Ana, Mari, Dani e Bia iniciaram suas narrativas com as marcas de suas escolhas, que culminaram em suas carreiras docentes atuais. Foi possível notar que, em algumas narrativas, houve fatores representativos do que é ser mulher e autônoma em sua própria carreira profissional. É muito comum (ainda mais era, há vinte anos), que nós, mulheres, mesmo quando achamos que estamos definindo ou decidindo nosso futuro, na verdade, não estamos. Somos, na maioria das vezes, condicionadas pela sociedade patriarcal<sup>24</sup> a tomar decisões e nos definir a partir dela. A escolha da carreira docente para mulheres, principalmente para mulheres de baixa renda e classe média, também é uma expressão disso.

Trazer isso para esta análise inicial é essencial, pois são quatro histórias singulares que expressaram, em diferentes tempos, lugares e realidades, relações com pessoas que impactaram momentos essenciais de suas vidas. Por sermos mulheres, isso se torna ainda mais evidente quando marcas e presenças masculinas direcionam, de certa forma, nossos sonhos e decisões, como, por exemplo, o “sonho” de ser professora para facilitar a constituição da família tradicional brasileira. Além disso, há, expressa em uma das narrativas, outra marca histórica de nossa sociedade: o racismo estrutural. Neste início, também busco evidenciar as marcas do patriarcado capitalista de supremacia branca que constitui o núcleo familiar da maioria dos brasileiros e que cruzou as histórias dessas mulheres.

---

<sup>24</sup> O conceito de patriarcado é utilizado aqui nos termos de Elisabeth Lobo, isto é, em sua forma substantiva, que trata de uma organização social como um sistema de dominação masculina e exploração das mulheres, situado histórica e geograficamente. O uso do termo patriarcado não ignora que, em suma, instituições patriarcais foram transformadas, porém a dominação masculina ainda permanece. LOBO, Elisabeth Souza. O trabalho como linguagem: o gênero do trabalho. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina. *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1992.

São quatro mulheres que construíram suas relações e seus cotidianos entrelaçados com a escola, a família, a maternidade e a “escolha” da formação superior. As estratégias estabelecidas para as suas (re)existências em uma sociedade desigual compõem parte do que me narraram e do que apresento nas camadas analíticas desta tese. Início a análise com as dimensões estruturantes de suas vidas. Elementos que lembraram para compor suas narrativas sobre percursos e desejos até o ingresso no curso de pedagogia. Além disso, conforme esclareceu Souza (2010), “a reflexão sobre o processo de formação, mais especificamente, sobre as trajetórias de escolarização, concede uma ênfase às experiências formadoras construídas e que marcam as histórias de vida.” (p. 166).

Desse modo, julgo que tais fatores iniciais que se desvelaram em suas histórias são essenciais para a compreensão de seus sentidos, mobilizações, e, portanto, a relação com o saber. Trata-se da análise e da reflexão sobre direito dessas quatro mulheres, como sujeitos de resistências a partir de suas próprias realidades. Para aprofundar o que acabo de anunciar compartilho tais elementos que me foram narrados no início de cada entrevista<sup>25</sup>

Ana...

*Quando eu era criança, eu gostava muito de brincar de professora. Todas as minhas brincadeiras, elas sempre acabavam em uma sala de aula. Eu pegava minhas bonecas, eu colocava as minhas bonecas todas sentadas, eu dava aulas para as minhas bonecas. Mas eu sempre fui muito firme, dizendo que eu nunca seria professora, sempre, porque minha maior brincadeira era essa. Então, sempre que um adulto falava “Você vai ser professora.”, eu falava “Não vou ser professora”. Eu sempre tinha essa afirmação muito grande de que eu não seria professora.*

*Meu pai era uma pessoa muito bacana, porém muito machista. E, quando eu entrei nessa fase de começar a escolher a profissão, ele tinha certeza de que eu ia querer ser professora. Então, ele falava “Você vai ser professora, porque é profissão de mulher, porque todas as mulheres são professoras”. Eu queria fazer engenharia civil, e ele acabava comigo, falava que isso era uma profissão de homem, que eu não posso, que eu não podia fazer engenharia porque era uma profissão muito masculina.*

*Sou muito da área de exatas, gosto muito de exatas, eu queria fazer Matemática, e ele sempre afirmando que isso era profissão de homem. Quando tinha 14 anos, eu falei para ele que eu queria trabalhar, que eu queria trabalhar em qualquer coisa, porque eu queria ter meu dinheiro, e ele falou que eu só poderia trabalhar se fosse na escola da amiga dele como auxiliar de sala da amiga dele, que naquela época podia.*

*E eu aceitei qualquer coisa, porque eu queria trabalhar. Então, eu comecei a trabalhar em uma escola de educação infantil. A dona da escola falava para mim: “Você vai ser professora?”. Eu falava: “Não”. Sempre assim, eu tinha certeza absoluta de que eu não ia ser professora, não queria, sabe... A própria dona da escola falava: “Porque você faz tão bonitinho, você faz isso, você faz aquilo...”. Ela me elogiava e falava: “Pensa bem...”. E eu falava: “Não adianta, eu não quero ser professora”. E aí, quando eu fui*

<sup>25</sup> Alguns trechos serão mais longos que outros, pois assim me foi contado. Em respeito ao modo e aos detalhes do que foi narrado, trago-os na íntegra para que o leitor conheça as camadas que se desvelam no conteúdo narrativo das histórias dessas professoras, que são singulares, únicas, pertencentes a cada uma. Destacarei algumas vezes, nas narrativas, alguns momentos e trechos que buscarei ressaltar para compor as análises.

prestar o vestibular, eu não tive coragem de prestar outra coisa... Foi, assim, falta de coragem, não é falta de opção que nem as pessoas dizem. **Foi falta de coragem de achar que meu pai não iria me apoiar, de achar que eu iria enfrentar uma batalha.** E eu falei: “Eu vou prestar pedagogia” e eu prestei pedagogia. Mas eu não vim contrariada para a pedagogia. Eu falei: “Ok, é para ser professora, então eu vou ser uma boa professora”. Já que eu vou ser professora, então eu vou ter que ser uma boa professora. (Trecho extraído da entrevista de Ana).

Mari...

“...eu morei em várias casas durante toda a minha trajetória da infância e eu vou contar um pouco disso. É pessoal, mas eu acho que faz parte da Marineusa que eu sou hoje.

A minha mãe, ela sempre trabalhou em casas de família, como empregada doméstica. E ela me teve com 22 anos, muito nova, mãe solteira. **Então, na minha época de primeira infância, eu fui criada pelas minhas tias e pela minha avó, porque a minha mãe dormia nestas casas, e ela só vinha aos finais de semana me visitar.** E, neste processo, eu ganhei uma bolsa de estudos para o colégio adventista, que era um externato lá em Itapeceira da Serra, interior de São Paulo. E, neste externato da pré-escola, foi onde eu aprendi. **Foi a minha primeira vez que eu disse que eu queria ser professora.** E aí, como eu era a maior da turma, a única negra e afrodescendente da turma, também, a gente brincava muito de escolinha e eu era muito apegada a minha professora da pré-escola a dona Rute. **Que é aquela professora que ensina a gente a ler e a escrever e a gente nunca mais esquece.** E a dona Rute, por eu ser bolsista, ela tinha todo um carinho diferenciado comigo. **Então, eu lembro que tinha, e eu não entendia isso na época, mas tinha toda aquela questão do racismo institucional e das questões de eu ser a única bolsista negra daquele externato. Mas, por um outro lado, tinha esse acolhimento dessa professora e foi uma pré-escola muito feliz.** Eu era anjinho nas peças de Natal, eu declamava, eu era auxiliar da professora e eu vivi neste contexto dos quatro aos sete anos. Aí, nesse período, minha mãe casou e eu mudei aqui para a cidade de São Paulo, na região do Jabaquara, eu a minha mãe e o meu padrasto. E eu mudei desta escola, e eu fui para uma outra escola adventista e ali foi o meu inferno de Dante, porque eu não consegui me enquadrar nas regras da escola. **Como bolsista, eu tinha uma série de restrições: “Você não pode porque você é bolsista, você não pode porque você é negra, você não pode porque a sua mãe não está pagando a escola”,** algumas coisas desse tipo... E eu era meio que uma menina diferenciada, assim, eu nunca aceitei muito o não como resposta. E por causa da minha altura, do meu desenvolvimento, eu já fui para esta escola no meu primeiro ano, sabendo ler e escrever, e ler livros e outras coisas. Eu comecei a ficar uma menina muito arredia e a aprontar todas no colégio.

[...] **E tantas foram que, no terceiro ano, já do ensino fundamental, eu fui convidada, pela primeira vez, a me retirar da escola.** Eu perdi uma bolsa que era da educação infantil à universidade, na época. E aí a minha mãe ficou maluca, que não sabia o que ia fazer comigo, né? Você estava em uma escola de período integral, bolsista, e de repente você é convidada a sair, porque eu realmente só aprontava. E aí eu fui morar durante um tempo, porque a minha mãe continuava, mesmo casada, morando nessas casas ali do Morumbi, eu fui morar com a família de meu padrasto, do outro lado da cidade.

... E, na família do meu padrasto, tinha a minha avó paterna. Todas as histórias que eu sei hoje da infância... Ela era muito engraçada, **era a avó Divina,** ela juntava aqueles 12, 13, 15 netos, 8 bisnetos ao redor da cama dela e ela ia costurando uma colcha de retalhos, e ela fez isso até ela completar uma colcha de retalhos para cada um dos netos e bisnetos. **Então, ela costurava e contava histórias da infância dela em Minas Gerais,** e era, hoje eu sei né? Eram contos populares, muitas lendas, muitas histórias de terror, de mistério, e, toda noite, aquele bando, era um bando mesmo, porque não tinha menos de



15. *A gente deitava ao redor da cama dela e ela contava essas histórias. E lá também, a gente tinha um quintal, um pomar bem bacana, que aí a gente ficava brincando muito e imitando a nossa avó recontando as histórias que ela contava a noite. Essa, para mim, é uma parte muito feliz da minha infância...*

*Minha mãe ficou grávida e eu tive que sair da casa da minha avó paterna para morar com ela. Como ficou grávida, os patrões falaram “não dá para você ficar aqui grávida com uma criança”. E aí voltei a morar com a minha mãe e meu padrasto e com o meu irmão. E aí foi o grande “boom” da minha vida, eu voltei para uma outra escola que eu não gostava. Depois, eu dei aula nessa escola. E lá nesta escola eu também aprontei, porque eu não gostava, eu não me sentia aceita nesta escola de maneira nenhuma e eu cometi as mesmas coisas que eu tinha cometido lá no colégio adventista. E aí eu já estava no quinto ou sexto ano, e aí eu fui convidada a sair também. É a segunda escola que eu fui expulsa. Fui convidada a me retirar da escola, porque eu era muito do enfrentamento, né? E aí já maior, que eu vim disso né? De ser moleca mesmo, de brigar na rua, de andar de carrinho de rolimã, de jogar bola, de empinar pipa. Essa foi a minha trajetória com a minha avó, e aí, quando eu fui para essa escola, uma escola super quadradinha, que parecia, que parecia não, parece realmente uma prisão até hoje, e aí eu fui expulsa, e minha mãe enlouqueceu. Não sabia mais o que fazer comigo, e aí eu fui morar com a família do meu pai biológico...*

*Fiquei até o sétimo ano. Meu irmão foi para um colégio para o primeiro ano em uma outra escola, longe da minha avó, e aí eu também fui convidada novamente a sair da escola em que estava, porque eu brigava todo o santo dia, brigava com o professor, brigava com inspetor de aluno, brigava com os alunos, meu rendimento era baixíssimo. Eu fui retida por dois anos e, no sétimo ano, a escola não dava conta e aí me convidaram de novo a me retirar. E eu fui para uma escola perto do metrô Jabaquara, com a desculpa que era para cuidar do meu irmão. E ali eu sosseguei, eu fui acolhida e tinha uma professora linda, o nome dela era professora Estela, de Educação Física. Foi a minha primeira professora negra na trajetória. Isso eu já estava no sétimo ano, porque eu repeti e fiz o sétimo e oitavo lá. E, nesta escola, do sétimo para o oitavo ano, eles faziam aqueles desfiles né? De sete de setembro, e o que mais me marcou foi a forma como essa professora me acolheu. Então, nós tínhamos que representar diversos continentes, e ela me chamou para representar o continente africano. E aí já veio na minha cabeça todas aquelas coisas que a gente aprendeu na escola né? Os escravos... E falei: “Aí eu não vou ficar andando com corrente no pé. Desfilarmos aqui na avenida principal com corrente no pé, eu não vou.” E ela, assim: “Você está louca? Você é maluca? Imagina que eu vou te colocar numa situação dessa...”. Aí falei: “Tá, mas e aí, vai fazer o quê?” **Porque a ideia que eu tinha a época, no sétimo ano, era que a África era isso, né? E ela sentou, com o grupo todo de alunos e ela começou a contar dos reis da África, colocar toda a questão mesmo do trabalho, das invenções, falava naquela época já dos heróis de todo o tempo e isso vai fazer uns 30 anos atrás, e aí assim, contou uma série de coisas e falou assim: “Não, vocês vão se vestir como reis e rainhas.”** E aí a metade da sala falou: “Ah, mas a gente nunca viu um rei e rainha negro, como que vai ser isso?” **E essa mulher chega no dia do desfile com um monte de pulseiras, de brincos, de maquiagens, de turbantes, que não fazia parte do nosso cotidiano e ela colocou toda a realeza de Zumbi<sup>26</sup> na avenida principal do Jabaquara.***

*Aquilo cresceu a minha autoestima de um jeito assim, porque foi a primeira pessoa que me olhou nos olhos e falou assim “Você é mais do que aquilo que você acha que você é”. E ela queria saber, e ela se aproximou muito de mim, no sentido assim “Por que você foi reprovada”, “o seu histórico é assim”, e começou a me falar de possibilidades. Começou que nem a professora Rute, ela me acolheu de verdade, sabe? E ela ficou comigo até o oitavo ano, na formatura. No oitavo ano, ela me falou assim:*

<sup>26</sup> Referindo-se a Zumbi dos Palmares, líder Quilombola brasileiro (Quilombo dos Palmares), o maior Quilombo no período Colonial.

“Mari, tem a questão do magistério. (que era o CEFAM<sup>27</sup>) E tem o ensino médio normal. O que você vai querer fazer enquanto carreira?” **A princípio, eu respondi que eu queria ser aeromoça, advogada ou piloto de avião.** Ela, “Bom, mas você não quer ser atleta? Você gosta né, você me auxilia, você gosta de praticar esportes, você é uma menina muito alta. **E ela me colocou como aprendiz de handebol no time do São Paulo futebol clube e aí eu tinha que ir para o Morumbi sempre, fazer, ir lá treinar.** Só que a minha mãe falava assim “Não, você é muito nova, totalmente destrambelhada, não dá para eu te deixar ir treinar no Morumbi”. **E aí eu perdi esta bolsa, fiquei muito chateada e ela falou assim: “Não, vamos fazer outras coisas”.** Então ela me falou do Senai, me falou do Instituto Federal, da possibilidade de vários cursos, da Fatec, falou do ensino médio, falou do Brasília Machado. E o ensino médio, naquela época, não era para todo mundo. Eu me lembro que a minha mãe e meu padrasto dormiram dois dias na porta da escola para conseguir uma vaga para mim.

O handebol não deu certo. Eu joguei durante uns seis meses, depois minha mãe não me deixou ir mais, e eu falava que eu não queria ser professora (risos), não queria ser professora, e aí eu fui fazer o ensino médio normal para fazer o cursinho para entrar em uma universidade. E foi isso que eu fiz. Fui para o Brasília Machado<sup>28</sup>, que era uma escola padrão na época. **Minhas amigas todas foram para o CEFAM. Todas, todas, todas, todas. Eu não quis, fui fazer outras coisas. Porque eu não queria dar aula de jeito nenhum, até por causa dessa minha trajetória não muito boa na escola.**

No ensino médio, já com esta intervenção da professora Estela, eu consegui tomar gosto pelos estudos. Então, eu tinha o professor de História, que era um professor que eu acho que ele era turco, ele tinha uma proposta no ensino médio de mostrar para a gente a cidade. Então, ele dava aula na pinacoteca, no Centro Cultural Vergueiro, levava a gente para a USP, levava a gente no museu do Ipiranga, dava aula no Ibirapuera. A aula dele era nesses espaços e você ganhava ponto de você estar ali. **Então, eu comecei a conhecer a cidade com ele, de uma maneira diferenciada, e eu adorei a forma que ele deu aula, sabe assim? Sabei daquele mundinho, quadradinho.** E aí começaram, já no segundo ano do ensino médio, a apresentação, a fazer seminários, fazer trabalhos. Fui para o grupo de teatro, fui para o grêmio tudo aquela coisa que eu tinha de liderança e outros percursos eu comecei a desenvolver lá com o pessoal do ensino médio.

E aí, no terceiro ano do ensino médio, que a minha mãe disse que a única herança que ela ia me dar era a educação, que nem se fosse a última coisa que ela faria na vida. Eu ia terminar o ensino médio, e ela me colocou no curso de datilografia, me colocou no curso de informática na época, quando estava começando, me colocou em um curso de inglês e hoje, assim, eu fico pensando em todo o sacrifício que ela fez, porque assim, eram cursos caros na época e da minha turma, da região onde eu morava, eu era a única que fazia, que era uma região de, era uma favela, lá da região do Jabaquara...

Então eu estudava durante a manhã de preferência, praticamente todo o meu ensino médio foi de manhã e de tarde eu ia fazer esses cursos. Chegou no terceiro ano, sem dinheiro, eu prestei PUC, USP, UNESP, Metodista e Mackenzie<sup>29</sup>. **E aí a minha primeira opção foi Direito, não era Pedagogia. Era Direito, Jornalismo, Propaganda e Publicidade e por último Pedagogia.**

Mas, nesse momento, no colégio, também eu conheci uma amiga que era da igreja metodista, e ela trabalhava numa associação metodista de ação social, que eles chamavam de Espaço Gente Jovem. Então, a criança ficava meio período na escola e meio período nessa instituição. E eu comecei a trabalhar lá como voluntária, monitora. **E aí eu contava histórias, as histórias da minha avó, dava teatro, teatro que eu aprendi no ensino médio, fazia atividades de artesanato com essas crianças da comunidade que é do Buraco Quente, ali da região do aeroporto, da igreja metodista de Campo Belo e foi o meu**

<sup>27</sup> Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

<sup>28</sup> Escola Estadual Brasília Machado, localizada na cidade de São Paulo.

<sup>29</sup> PUC – Pontifícia Universidade Católica. USP – Universidade de São Paulo. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Metodista – Universidade Metodista de São Paulo. Mackenzie – Universidade Presbiteriana Mackenzie.

**primeiro trabalho registrado.** *Eu não passei em nenhuma das universidades logo que eu prestei o vestibular que eu terminei o ensino médio. Fiquei um ano trabalhando nesta instituição, com esses meninos. Um ano não, quase três anos, três anos trabalhando. Eu ficava com a turma de 7 aos 14 anos, eu tinha 19 anos, na época. Esta foi a minha primeira experiência de sala de aula e nós dávamos reforço escolar. Então, eu frequentava esta igreja, trabalhava ali naquele local, primeiro como voluntária e depois como monitora educacional contratada. Foi o meu primeiro trabalho registrado.*

*No segundo ano, eu prestei vestibular, e aí eu prestei Direito de novo e prestei Pedagogia como segunda opção. Prestei Fuvest<sup>30</sup> e prestei PUC só desta vez. Na Fuvest eu não passei na primeira chamada e desencanei. Na PUC, eu passei na primeira chamada para Direito, só que era de manhã e aí eu não teria condições de largar o trabalho na época para estudar. E aí, lá na PUC, falaram assim: “Olha, então você passou na segunda opção e para Pedagogia tem à noite”. E eu falei: “Ah é?”. “Não, mas depois de uns seis meses pode surgir uma vaga e você pode mudar de curso”. E eu: “Ah é?” Falei: “Eu não vou, com todos os meus amigos já na Universidade, eu falei, eu não vou perder mais um ano da minha vida, porque eu já tinha sido reprovada duas vezes né, no sétimo ano eu já estava atrasada na minha concepção e eu não vou perder mais um ano da minha vida prestando o vestibular. Eu vou na PUC mesmo, trabalho durante o dia e eu faço a PUC à noite e depois eu vou mudando. E aí todo o meu salário, mais metade do salário da minha mãe era para pagar a Universidade. E aí uma amiga dela foi fiadora e aí eu consegui uma bolsa, primeiro um FIES<sup>31</sup> e depois uma bolsa da própria PUC. E aí eu fui para dentro da sala de Pedagogia. E aí foi um choque, né? Porque todo mundo da sala de Pedagogia tinha feito o bendito CEFAM, o magistério. Era aquelas meninhas todas cheias de “flu-flu”, que davam aula no colégio batista e eu dando aula para a comunidade. E eu falei “Aí, gente, o que eu estou fazendo neste lugar?” (Trecho extraído da entrevista de Mari).*

Dani...

*“Eu sou a primeira filha do meu pai e da minha mãe. Tenho uma irmã um ano e dez meses mais nova que eu, só nós duas. Nós duas frequentamos a EMEI<sup>32</sup>, que, a partir dos quatro anos, já estávamos na escola, porque eu sempre gostei de escola. Aí fiz educação infantil de dois anos, né? Fui para o primeiro ano sempre em escola pública, nunca estudei em escola particular. Quando eu terminei a oitava série do fundamental, eu prestei vestibulinho para fazer CEFAM, que era o magistério na época. Isso foi em 99 - é, fiz o CEFAM, não, em 97 eu entrei no CEFAM. Em 2000 eu me formei. O CEFAM eu não sei se você conheceu, já ouviu falar? Então eu estudava em período integral e ganhava uma bolsa, um salário mínimo do governo para você se manter ali durante o curso. É, concluí em 2000, já estava casada, que eu casei em 99, estava estudando. Em 2001, eu comecei a trabalhar na prefeitura de Osasco. Em 2003 eu prestei concurso na prefeitura de São Paulo, para trabalhar na Educação Infantil. Em 2004 eu tomei posse do cargo. Primeiramente, eu trabalhei no CEU<sup>33</sup> da Marmelou, que é na região de Pirituba. Aí, em 2005, eu pedi remoção para o CEU Butantã. Fiquei no CEU Butantã até 2011 e, a partir de 2011, eu fui para um CEF<sup>34</sup> na região de Butantã.*

*Nesse percurso, quando foi em 2007, a prefeitura ofereceu o curso de graduação para os professores que não tinham o curso superior, porque eu ingressei na prefeitura*

<sup>30</sup> Fundação Universitária para o Vestibular, responsável pela realização do vestibular da USP.

<sup>31</sup> Financiamento Estudantil.

<sup>32</sup> Escolas Municipais de Educação Infantil

<sup>33</sup> Centros Educacionais Unificados

<sup>34</sup> Centro de Educação Infantil

*só com o magistério. Aí eu fiz. Nós fizemos pela Uniararas o curso que a prefeitura forneceu para gente, aí conclui em 2009, né?”* (Trecho extraído da entrevista de Dani).

Após a narração central em que Dani finalizou a narrativa que perpassou sua trajetória escolar e profissional, eu retomei a questão de sua infância, o fato de ela sempre gostar de escola e já ter a certeza de querer ser professora.

*“Eu e minha irmã a gente brincava muito de escolinha. Eu queria muito ser professora, meu sonho era ser professora. Ser professora, pensava assim: “Ah, vou trabalhar meio período, outro meio período eu quero ter filhos”. Eu já pensava em ter filhos pequena, eu queria ter filhos, né, na época. E, consegui realizar esse sonho né? Fiz o magistério, adorei ter feito o CEFAM, lamento que tenha acabado esse programa, porque foi um período muito bom. A maioria das pessoas que estão trabalhando na Educação hoje comigo fizeram CEFAM também”* (Trecho extraído da entrevista de Dani).

Bia...

*“Desde pequena eu sempre gostei de estudar, sou a única filha mulher, tenho um irmão né? Então somos dois, um irmão mais velho. Eu sempre estudei muito e meu irmão não. Então, eu era toda certinha e ele todo doidão. Sempre foi assim, mas ele sempre foi muito mais inteligente, porque ele aprendia por auditivo, né? Ele é muito mais. Eu já tenho que escrever, me esforçar, estudar para conseguir assimilar as coisas. Sempre foi assim. A gente sempre teve essa diferença, né? Eu fui crescendo, meu irmão, na época da faculdade – eu vou pular para faculdade que já vai dar para entender um pouquinho meu percurso. Ele prestou várias faculdades e entrou tudo na área de exatas, e foi fazer projetos mecânicos na FATEC<sup>35</sup>. E aí, eu, três anos mais nova também quis fazer, prestar as mesmas coisas, porque eu não sabia o que queria da vida. Eu queria fazer oftalmologia, queria fazer direito, queria fazer qualquer coisa. E eram áreas totalmente fora de qualquer linearidade. Aí prestei as mesmas que ele. E passei na FATEC igual a ele. Aí, quis fazer o mesmo curso de projetos mecânicos. Então, durante dois anos e pouco, eu estudei na FATEC em projetos mecânicos no ano de 2000.*

*Só que, conforme eu fazia o curso, eu percebia que eu tinha muita dificuldade na área de exatas. Então, eu não conseguia enxergar as máquinas e os projetos em terceira dimensão. Eu tenho uma dificuldade nisso, e as contas, as integrais eram... As partes decorativas eu ia bem, só que a parte de você transformar aquela parte decorativa em algo que seja movimento, que faça alguma coisa pela humanidade ou por algum bem, eu não conseguia. E, nesse meio tempo do caminho, eu acabei engravidando, casei, e aí, quando minha filha tinha uns dois aninhos, eu não quis mais ir para a FATEC. Como eu estava fazendo só as disciplinas que reprovei, não era o que eu queria e desde novinha. Eu queria ter feito magistério e minha família: “Não, não vai ser professora, vai fazer publicidade”. Fiz publicidade, o técnico, e ficava com aquilo na cabeça, que eu queria ser professora, mas estava guardadinho, né? Conforme eu tive a minha filha, eu conversei com os meus pais, que eu acabei morando com eles né? Aí, falei: “Ah, eu queria fazer Pedagogia, porque trabalha meio período, né? Por todas as questões que trazem”. Eu larguei a FATEC e fui fazer Pedagogia.”* (Trecho extraído da entrevista de Bia).

---

<sup>35</sup> Faculdade de Tecnologia e Ciências

“‘Você nunca quis ser professora. Desde quando éramos pequenas, tudo o que você sempre quis foi escrever’. Ela tinha razão. Todos sempre partiram do pressuposto de que seria professora.” (bell hooks, p. 9, 2017). A história de Ana me parece ter uma profunda semelhança com este breve diálogo entre bell hooks e sua irmã, o qual ela traz como lembrança para contar sua história como professora e como escritora. Quando Dani afirmou que sempre sonhou em ser professora e ter filhos, talvez tenha sido um pressuposto e uma possibilidade única que ela encontrou para sonhar dentro dos limites do patriarcado. É um importante início, que desvela desejos narrados, e me permite resgatar as dimensões que imperam nos sonhos sonhados para essas mulheres.

É o momento de trazer algumas problematizações sobre os fatores que condicionaram as vidas dessas quatro professoras, e, portanto, suas mobilizações (ou não) para a decisão de ser professora.

Coube a Ana seguir a profissão ideal da mulher, na visão machista de seu pai. Para Dani, o magistério era decisão tomada desde muito nova – o seu lugar profissional era o do cuidado, o de mulher, de mãe e professora. Coube a Mari encontrar o seu lugar por meio da luta e da representatividade feminina e negra, de liderança e luta social. Coube a Bia seguir os anseios de seu irmão e, quando mãe, viu a possibilidade de se formar professora, mesmo sem o apoio inicial de sua família. Não se trata aqui de questionar tais escolhas e caminhos percorridos. Ao contrário, trata-se de problematizar o quanto nós, mulheres, perdemos as nossas vozes e nos constituímos mediante opressões sexistas de nossas épocas, mesmo quando nem nos damos conta disso. Para bell hooks, “não há entre nós quem não sentiu a dor do sexismo e da opressão sexista, a angústia que a dominação masculina pode criar na vida cotidiana, a infelicidade e o sofrimento profundos e inesgotáveis” (p. 104). E friso mais uma vez, pois nem sempre nos damos conta disso.

Ser professora ou não, para essas quatro mulheres, é uma decisão que marca momentos, mobilizações e relação com o saber distintos. Suas histórias, evocadas pelas lembranças que afloraram durante as narrativas, trazem mensagens e transmitem sentidos. Porém a essência está no espírito que suas palavras ordenam, pois tais palavras declaram, em todo lugar, que há uma realidade vivida. Desses lugares, dessas realidades, é que suas relações com o saber se fizeram, pois a relação com o saber, conforme já foi definido anteriormente, é uma forma de relação com o mundo. Trata-se da posição e do lugar social que cada uma delas possui e ocupa – seus lugares neste mundo. Portadora de desejos e por eles movida, cada uma tem sua história particular (porém inscrita nos processos históricos e sociais) que acentua singularidades e maneiras de dar sentido a este mundo (CHARLOT, 2000).

Desse modo, é preciso partir de tais conjunturas históricas da vida das mulheres em nossa sociedade, da posição social que elas ocupam. Suas histórias carregam os impactos disso. Para compreender as relações epistêmica, pessoal (identidade) e social com o saber, é preciso evocar, além da objetividade do conteúdo da fala, o que as levou a isso. É compreender, na relação epistêmica, porque buscaram o saber objetivado no curso de pedagogia, na relação pessoal, o que desejaram em suas vidas, o que as fez se mobilizarem à procura do saber como um objeto que lhes fizesse sentido. Na relação social – e talvez aqui, neste início, seja fundamental –, é necessário entender as posições sociais objetivas que definiram o contexto inicial de suas vidas e o impacto e as aspirações de outros com relação a essas mulheres, bem como suas interpretações disso (posição social subjetiva)<sup>36</sup>.

Ouso afirmar que são esses princípios de suas trajetórias que permitiram a essas quatro mulheres se tornarem as profissionais que são hoje. Suas lembranças expressam que sempre estiveram abertas para se tornarem o que são hoje como profissionais. A exceção de Dani, que sempre afirmou querer ser professora, essa identidade jamais foi uma estrutura pré-determinada, sempre vinculada a uma vontade. Para Ana, Bia e Mari, a identificação profissional com a docência nunca foi um pensamento primeiro. Colocaram-se em movimento a partir dos acontecimentos de suas vidas e das relações que estabeleceram com os locais e pessoas que se fizeram presentes nos caminhos percorridos.

Veremos, ao longo das análises, que o fato de não terem como desejo profissional primeiro “o ser professora” foi o que as deixou mais dispostas a questionar e interrogar os papéis que cumprem hoje. bell hooks salienta essa questão fazendo uma autoanálise do fato de nunca ter definido sua identidade como docente universitária. Para ela, uma das coisas que impede professores de questionarem suas práticas pedagógicas é o receio de negar-se, ao fazê-lo: “essa é a minha identidade e não posso questioná-la”. Trata-se de ir além da noção de vocação, um termo muito comum, utilizado para dizer sobre o que é ser uma boa professora. É uma questão de compreender quem somos quando estamos dentro de uma sala de aula, quem somos quando estamos e nos relacionamos com outras pessoas na sala de aula e fazer algo efetivo ali. Não se trata apenas de transmitir algo, mas sim de trabalhar com outras pessoas (bell hooks, 2017).

Por isso, é importante contemplar, nessa análise, as concepções do feminino no contexto histórico. São concepções que impactam a estrutura de nossa sociedade como é hoje e, principalmente, as configurações políticas e de poder nas estruturas de ensino, o que ensinamos

---

<sup>36</sup> Posição social objetiva é aquela que se infere pelo exterior, classificando a família por uma escala de categorias sociais. A posição social subjetiva é aquela que ocupa nossa mente, nosso pensamento. Trata-se de uma interpretação de nossa posição social (CHARLOT, 2005).

e como ensinamos. Começo, então, com um breve percurso da história, para evidenciar as marcas sociais e históricas que permearam, de alguma forma, os caminhos iniciais e profissionais de Ana, Mari, Dani e Bia.

No início de nossa história, a figura da mulher era a de demoníaca, sedutora e feiticeira. Porém, no período do Renascimento (séculos XV e XVI), essa imagem do feminino foi se transformando numa figura do recato e da pureza. As incansáveis tentativas de os homens silenciarem a figura feminina – para o “bem” ou para “mal” –, na sociedade, culminaram nas situações de escravização da mulher ou de seu confinamento em casa, o lugar do cuidado, com atividades domésticas. A imagem do feminino como frágil é uma construção objetiva da misoginia do patriarcado, sempre presente na sociedade. Tal fragilidade vai ganhando corpo com a posição da mulher como subalterna e dependente frente ao masculino, e isso representa, desde o século XV, uma estratégia fundante para as frentes do “progresso”: a nova ordem capitalista, a colonização dos territórios invadidos e a modernidade (SOUZA, 2016).

Esse ponto me faz retomar o início narrativo de Mari “...*eu morei em várias casas durante toda a minha trajetória da infância [...] A minha mãe ela sempre trabalhou em casas de família...*” A potência dessa afirmação de Mari é significativa, pois, inconscientemente, há a afirmativa de que morou em várias casas. Já sua mãe trabalhou em várias casas “de família”. As casas em que Mari morou não recebem o atributo “de família”, pois elas não correspondem ao que comumente costumamos denominar como família na sociedade burguesa. E isso revela profundas desigualdades e inúmeros problemas, em especial na vida das mulheres periféricas e negras que perdem o direito de educar seus filhos.

Por que afirmo isso? A resposta é simples: no ideal de sociedade baseado na família, ela é guiada pelo pai, cuidada pela mãe, cabendo aos filhos o respeito. As mulheres, como mães e boas esposas, possuem o papel de ter pulso firme para cuidar dos filhos, obedecendo às regras do pai, comandar a vida doméstica, porém sem interferir no poder do comando do homem. Nas linhas tortuosas que a sociedade atual se fez, me parece que, ao menos, esse projeto do ideal familiar do patriarcado burguês deu certo.

Atualmente, os novos arranjos familiares, em especial no Brasil, têm mudado, na medida em que se redefinem as relações de gênero, isto é, no deslocamento dos papéis convencionais, nos quais o homem é considerado o provedor e a mulher tem seu papel demarcado na dimensão de domesticidade. No entanto, mesmo havendo esses novos arranjos, em que a mulher passa a ocupar a “chefia” e se torna provedora de sua casa, isso coexiste com a permanência do machismo e a falta de políticas públicas adequadas para a resolução da vulnerabilidade que recai sobre nossos corpos.

Outro ponto fundamental da história e que muitas mulheres carregam até hoje, expresso na narrativa de Dani, é o sonho de ser mãe. Crescemos com esse ideal maternal, do casamento e da procriação. Isso advém do discurso cientificista médico que reforçou a noção de “[...] que a função natural da mulher era a procriação” (DEL PRIORE, 1993, p. 27). Era um pensamento atrelado a preceitos religiosos que contaminavam o pensamento imaginário colonial da ciência médica da época, e selavam o destino das mulheres à maternidade.

Os fisiologistas e médicos não estudavam apenas a anatomia e a patologia da mulher, mas tentavam entender a natureza feminina, isolando os fins para os quais ela teria sido criada ou aos quais ela obedeceria. Os documentos da medicina que então se praticava davam-se por objetivo sutil definir uma normalidade – o que é um conceito polimorfo, e ao mesmo tempo, fisiológico e moral –, que exprimisse o destino biológico da mulher. (DEL PRIORE, 1993, p. 30)

Nessa perspectiva, é muito comum, ao se aprofundar nas histórias e nos períodos coloniais, compreender que muitas mulheres só tinham serventia se pudessem procriar. Sem isso, tornavam-se dispensáveis e sem relevância alguma, principalmente em contextos onde se faziam casamentos para a continuação de legados familiares. Não importava o imaginário ideal feminino da época, mas uma mulher sempre teve de se fazer presente seguindo as regras do patriarcado operante a cada época, um paradigma masculino universal.

Sobre isso, Miguel e Biroli (2014, p. 11) nos ajudam a compreender que essa realidade posta enseja desvantagens históricas que temos em comparação aos homens, pois,

A falta de creches e de políticas adequadas para a conciliação entre a rotina de trabalho e o cuidado com filhos pequenos penaliza as mulheres, muito mais do que os homens, em sociedades nas quais a divisão dos papéis permanece atada a compreensões convencionais do feminino e do masculino. As mulheres continuam a ter a responsabilidade exclusiva ou principal na criação dos filhos e no trabalho em casa.

No Brasil, reproduzimos muito bem os referenciais da modernidade junto aos dogmas medievais sobre o feminino como o sexo frágil e merecedor de proteção, que reforçam e até mesmo naturalizam o fato de nós, mulheres, sermos subjugadas e diminuídas social e profissionalmente. Ora, que “proteção” é essa que legitima os discursos masculinos e machistas sobre quem somos e o que podemos ser e fazer? Tais discursos masculinos, como o do pai de Ana, introduz um “desequilíbrio entre o abrigo e o desamparo que gera instabilidade nas representações que recaem sobre o gênero feminino as quais, muito provavelmente, o afetam em vários campos da existência” (SOUZA, 2016, p. 33).

Assim como Bia, que ao iniciar sua história não consegue contar sem estar articulada aos desejos e decisões do irmão, ambos atrelados aos anseios da família. Porém ela não quer



fazer o mesmo que o irmão. Ela só quer a liberdade que ele tem para ser o que era. Bia sabe de sua inteligência e competência, mas, com o patriarcado e o reforço do ideal da família burguesa, ela acredita que, repetindo o que ele fez, poderia ter essa liberdade. A escolha de Bia pela pedagogia pode ser compreendida como um ato de rebeldia, pois é nessa escolha que Bia trilha seu caminho para a liberdade em relação a sua família, ao mesmo tempo como um reforço desse lugar de proteção e cuidado no qual sempre foi colocada por ser mulher.

É por isso que, ainda hoje, mulheres, quando ocupam cargo de chefia ou de protagonismo, encontram diversas formas de resistência e aceitação de seus papéis como protagonistas de discursos ou tomada de decisões. A história nunca nos aceitou como grandes pensadoras. Por que nosso lugar sempre foi na cozinha, nos quartos, colocando as crianças para dormir? Sempre fomos nós quem nos incumbimos de ensinar “[...] a andar, a falar (a língua não é materna?), a vestir, a comer. Encomendam e pranteiam os mortos da família e da cidade. Tudo isso as mulheres faziam antes que a escola fosse um espaço ocupado quase integralmente por elas.” (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 59).

Com os avanços do capitalismo no mundo, tomando como palco inicial a Revolução Industrial, as posições de trabalho da mulher entraram no debate da elite burguesa, obviamente regido por homens, com sua supremacia branca. As discussões eram centradas sobre quem, o quanto e em que poderiam as mulheres trabalhar, e fundamentalmente, nos valores morais, éticos e sociais que o trabalho das mulheres deveria cumprir para a sociedade. Além disso, a separação de classes sociais já ficava evidente, pois cada classe social das mulheres deveria cumprir um papel na sociedade. Seguia-se então, a lógica “[...] se as mulheres podiam exercer uma importante influência na esfera privada, [...] poderiam exercer um importante papel, também, na esfera pública da sociedade, trabalhando em prol de reformas morais e sociais.” (CHAMON, 2005, p. 56).

Percebe-se, aí, que às mulheres burguesas cabia o papel moralizador e ideológico, no qual se mantinham no trabalho de serem boas esposas e gerirem bem o trabalho doméstico no interior de suas belas casas, a ordem de suas famílias e o serviço da criadagem. Se saíssem bem nesse papel, o homem, chefe de sua família, era quem recebia o mérito e prestígio do bom trabalho gerenciado por sua esposa. Constitui-se, assim, a moral doméstica da ideologia patriarcal (CHAMON, 2005). Não podemos nos esquecer de que esse “privilégio” de gestão doméstica era o de mulheres brancas, pois as mulheres negras, assim como a mãe de Mari, eram as que exerciam esse tipo de atividade supervisionada por suas patroas brancas, privando-se da participação plena na infância de seus filhos.

Assim, sustentou-se a lógica do poder econômico centrado na figura masculina, pois, “de um lado, o pensamento vitoriano conclamando a parcela elitizada do sexo feminino a atuar em favor da moralização e da difusão de valores patrióticos na esfera pública”, o que reforçava o ideal doméstico de feminilidade e regulava as diferenças de classes sociais. “De outro lado, a ideologia capitalista, ao arregimentar largamente junto às camadas pobres a força de trabalho feminina – e também a infantil –, como forma de ampliar a mais-valia<sup>37</sup>...” (SOUZA, 2016, p. 35). Fica evidente, portanto, que essa ideologia atinge a população feminina não só de referência ao gênero, como também de classe social.

A partir disso, não fica difícil compreender a inserção da mulher brasileira no magistério. Assim como já foi anunciado, a república brasileira também se fundamenta nos princípios do patriarcado, onde a mulher, no campo profissional só teria sentido se trouxesse benefícios para o universo familiar, reverberando-se nos valores moralizantes para o Estado brasileiro. Não é à toa que o ensino se tornou o local público mais propício e profissional para a disseminação dessas ideias, pois, “[...] o magistério de crianças configurou-se bastante adequado ao papel da mulher como regeneradora da sociedade e salvadora da pátria [...]” (ALMEIDA, 1998, p. 33).

Além disso, em contexto brasileiro, após o período da industrialização, por necessidades econômicas, as mulheres começaram a contribuir com os salários dentro dos seus lares, e, com isso, houve uma entrada significativa da mulher no magistério. O magistério marca a passagem de muitas mulheres brasileiras, que deixaram o círculo doméstico para compor o mundo social do trabalho. No entanto, essa entrada é vista como o “‘casamento perfeito’ entre o trabalho e a maternagem, isto é, a ‘natural aptidão’ da mulher à maternidade não encontrou obstáculos na atividade docente, muito vinculada ao cuidado.” (SOUZA, 2016, p. 40).

Foi sob esse cenário que o magistério se consolidou como uma profissão adequada para a mulher no Brasil. Assim, entre os séculos XIX e XX, as mulheres, principalmente as de elite, fizeram suas vozes ecoarem, ainda que de forma tímida, social e politicamente, por meio do magistério. No entanto, isso não significou o enfraquecimento das imposições patriarcais e machistas frente às posições, aos corpos e às escolhas das mulheres, tanto em esferas domésticas quanto nas coletivas, como vimos, de modo explícito, na escolha (ou falta dela) de Ana, no sonho maternal de Dani, na estrutura familiar de Mari e nos hiatos de Bia em sua formação e o papel de sua família.

---

<sup>37</sup> Mais-valia é um termo utilizado na teoria marxista para explicar a diferença do valor final de uma mercadoria produzida e a soma do valor dos meios de produção e do trabalho que é o que sustenta o lucro no sistema capitalista de produção.

As transformações foram ocorrendo ao longo dos anos e da contemporaneidade. As mulheres passam a se formar, principalmente, seguindo a carreira do magistério, desde que sigam as vozes comandadas por uma autoridade masculina. Exceto Mari, que não apresenta a figura masculina como detentora de uma certa razão em suas escolhas, mas há sempre o imperativo de sua classe social e sua raça, que perpassou suas decisões. No caso de Mari, há o fator do machismo e da supremacia branca que a privou do crescimento, na infância, com sua mãe, por exemplo. Na matriz histórica escravocrata brasileira as mulheres e mães negras moravam (e ainda moram) nas casas da elite branca, para auxiliarem e serem dirigidas nas atividades domésticas que cabiam as mulheres.

As discussões históricas sobre a posição da mulher e do trabalho na sociedade capitalista e no patriarcado não se findam aqui. Pelo contrário, seriam necessárias muitas e muitas páginas para aprofundar as múltiplas camadas dessa história e da conjuntura atual. Porém o ponto a que preciso chegar é que essas questões postas fundam e dizem respeito aos lugares das mulheres (como seres sujeitos de suas próprias histórias) na relação com o saber.

Isso fica evidente e reverbera suas relações quando, ao iniciarem os estudos e aprendizagens na pedagogia, passam a estabelecer uma relação com a escolha da formação até então apenas certa para Dani. Todas as quatro são unânimes em afirmar sobre isso, ao recordar o início da formação inicial em Pedagogia. Lembro da importante afirmação de Bernard Charlot: “aprender não é apenas adquirir saberes, no sentido escolar e intelectual do termo, dos enunciados. É também apropriar-se de práticas e de formas relacionais e confrontar-se com a questão do sentido da vida, do mundo, de si mesmo.” (CHARLOT, 2005, p. 57).

De fato, vejamos continuções acerca de suas recordações evidenciadas no início.

Ana...

*“Eu comecei a entrar nesse mundo, nessa aprendizagem, amei o curso de Pedagogia desde o início, foi uma descoberta muito grande, porque, como era algo que eu não queria, eu nunca busquei nada, nenhum conhecimento sobre, então tudo para mim era novidade. Por exemplo, no curso de Pedagogia tinham muitas professoras que já vinham do magistério, então elas já estavam super familiarizadas com os assuntos e para mim tudo era muito “uau!” e, às vezes, elas falavam: “Ué, você já não sabe disso?”. E eu: “Não, que legal!” Então, eu achei muito legal.”* (Trecho extraído da entrevista de Ana).

Mari...

*“... para a minha surpresa, eu não pedi para mudar, porque eu falei: ‘Ah não vou começar tudo de novo’. E continuei trabalhando lá na associação, foram 3 anos que eu fiquei lá, e aí eu vi um cartaz na parede pedindo estudantes de Pedagogia, Assistência Social e Psicologia na PUC, que era da disciplina de Educação Popular, que era um curso, na época, para trabalhar com meninos e meninas em situação de rua. [...]*

*Participei do processo seletivo uma primeira vez. Já conhecia algumas pessoas do movimento de defesa dos direitos da criança e do adolescente por causa da associação em que eu trabalhava. E aí eu fui me envolvendo nesse meio, comecei a namorar com Valter, que era um dos coordenadores desse curso. O Valter era o presidente do centro acadêmico de Pedagogia da PUC, e aí eu fui me envolvendo com esta questão meia política né? Então, eu fui me envolvendo com a semana Paulo Freire, eu tive aula com o Paulo Freire, meu professor era o Mario Sérgio Cortella. E aí, assim, eram pessoas, olha só a loucura eu conto para as pessoas e as pessoas não acreditam: estava lá em uma aula de didática com a Maria Emília Cipriano. E aí, assim, ela dando aula, falando, falando, falando, e aí chega assim e fala “olha a gente vai ter uma aula especial, uma aula magna lá no auditório 333 no terceiro andar” E todo mundo olhando assim, né? É com o Paulo Freire. Eu nem sequer sabia, primeiro ano de Pedagogia, moleca, eu nem sabendo o que eu estava fazendo lá, e eu assim, tipo aborrecida né, “aí que saco”, e aquele homem falando e daqui a pouco, sabe quando você começa a prestar atenção? Aquele auditório silencioso, sabe assim? E a gente ficava lá assim, olhando, o pessoal babando e eu falei: “Quem é?” “O Paulo Freire, Mari”. Eu falei: “Aquele que a gente fica estudando aqueles textos? “É, Mari, da Pedagogia do Oprimido...” (risos). E aí foi isso, e aí eu comecei a pegar gosto. O Valter me ensinou muita coisa é, texto, leitura, sarau. Para você ter uma ideia, eu ficava na PUC de sexta e pernoitava de sexta para sábado e de sábado para domingo, a gente estudando. Nós ganhamos a executiva estadual de estudantes de pedagogia, isso foi em 96, gestão 96/97. Então nós íamos para a USP, ia para São Carlos, ia para as federais conversar. Isso tudo eu acho que me ajudou muito nesta minha trajetória enquanto educadora, porque estava naquela mudança da LDB e a gente participou disso efetivamente de 95 e 96 com todas aquelas conferências que se tinha. A PUC foi muito incisiva neste contexto todo, a executiva de Pedagogia também, a regularização do curso, as mudanças daquelas habilitações todas que tinham. Então, assim, toda esta turbulência eu estava ali no chão da universidade, acompanhando.” (Trecho extraído da entrevista de Mari).*

Como vimos, a Dani logo afirmou seu desejo pelo magistério. Mesmo assim, suas novas identificações são brevemente expressas em suas recordações.

Dani...

*“Porque assim, eu sempre gostei muito. De estar na escola, de estar com as crianças. Isso me realiza. Eu me frustrei um pouco quando eu fui para a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) trabalhar com os adolescentes, porque eu não me identifico. Agora, educação infantil para mim é uma maravilha, eu gosto muito”* (Trecho extraído da entrevista de Dani).

Bia...

*“Aí eu me encontrei, foi tudo muito fácil. Pessoal fala que o curso é chato, para mim não. Foi tão natural as coisas. Os professores falavam e, sem eu ter estudado, eu entendia o que eles estavam falando. Não era difícil estudar, não era, era natural. Só que toda vez que eu passava em frente a essa faculdade, né? Lá na Tiradentes, me dava um aperto no coração, toda vez dava um aperto de eu ter abandonado a FATEC e tudo que eu teria conquistado ali. Eu era uma das poucas meninas que estudavam ali. Então, o leque de oportunidades fora do Brasil era muito grande. E aí, eu estudei, me formei.”* (Trecho extraído da entrevista de Bia).

É um momento de reconhecimento da mulher como sujeito de direitos e de desejos. Historicamente, como vimos brevemente, isso nos foi roubado e, desse modo, construir a identidade profissional docente é um processo que não é natural como a herança patriarcal poderia imaginar, uma vez que há a subversiva ideia de que o magistério e a maternidade constituem a essência e natureza feminina. Embora todas afirmem que, de certa forma, passaram a gostar da formação que “escolheram”, há a construção do signo da submissão em alguma dimensão. O ser natural em Bia não minimizou suas incertezas sobre a formação anterior. A Ana, sem expectativas e sem esperar nada, compreendeu novas possibilidades, já que nada tinha. Mari fez da pedagogia um meio de luta e de liderança. Dani estabelecia, naquela fase, sua autorrealização, com o amar e o estar na escola.

Além disso, o processo de profissionalização docente no Brasil ocorreu de forma frágil, justamente porque houve esse processo de feminização da profissão docente. Nóvoa (1987) faz um estudo sobre a trajetória da profissionalização docente em diversos países ocidentais, sendo o Brasil um deles. É evidente o desmonte e a desvalorização da docência em termos salariais por conta das relações capitalistas de produção e expropriação do saber, mas, além disso, na docência, isso impacta ainda mais as mulheres, uma vez que predominamos historicamente nessa profissão, enquanto homens retiram-se dela com o constructo social do falso “dom feminino” para o cuidado e para a escolarização das crianças. O contraponto se vê no ensino superior, uma vez que, em áreas de maior destaque e valorização, predominam docentes e pesquisadores homens e brancos. Ensinar a crianças é nobre, porém economicamente desvalorizado e majoritariamente feminino.

Quando a família de Bia diz “não, não vai ser professora”, trata-se de um viés de classe, nesse caso, de classe média e trabalhadora<sup>38</sup>, que enxerga a educação como um meio para um fim e não como o fim em si, isto é, como uma finalidade de trabalho de ser profissional da educação, em especial o da docência. Nos dias atuais a desvalorização da carreira docente é ainda mais evidente. Os jovens e seus familiares possuem a pretensão de ingressar no ensino superior para melhorar suas condições econômicas. É a máxima de “estudar para ser alguém na vida”, de estudar para ganhar dinheiro, constituir família e conquistar coisas. Tal visão rege a noção de educação em nossa sociedade e, principalmente, o modo como costumamos pensar e agir sobre o porquê é importante ir à escola e condiciona a noção de sucesso ou fracasso escolar.

---

<sup>38</sup> O uso do termo classe média e trabalhadora se faz por corroborar com a noção de classe média segundo Marx, que usou a expressão no sentido de “pequena burguesia”, para designar a classe ou camada social que está entre a burguesia e a classe operária, e que cresce consideravelmente no modo de produção capitalista (BOTTMORE, 2001).

A constituição profissional dessas quatro mulheres professoras traz o simbólico desfavorável da condição feminina do que é ser uma “boa professora”, o que implicava

[...] ser boazinha, caprichosa, delicada, dedicada e discreta. Ignorando o fato de que, se as referências do masculino universal eram e ainda são prevalentes, as mulheres, diante dos conflitos e da oposição entre as características definidoras da profissionalidade (objetividade, rapidez, racionalidade) e da feminilidade (subjetividade, suavidade, emotividade), puderam elaborar modos particulares de construir conhecimento e de se apropriarem da profissão [...]. (SOUZA, 2016, p. 49-50).

E aqui relembro o sujeito em Charlot e o que implica sua relação com o saber. Se somos relações conosco, com o outro e com o mundo e nos constituímos como tal, nos singularizamos a partir da presença do outro, aprendemos a ser mulheres e homens nas relações que estabelecemos entre nós e os outros. Então, concordo com a contestação de Souza (2016, p. 50): “Somos mulheres em oposição e em aceitação ao masculino, que é o nosso outro imediato nas relações entre os gêneros.”.

Essa noção remete à identidade de gênero como uma construção social, principalmente atrelada à noção de justiça e relações de trabalho. Isso ocorre, pois, ao reivindicar a igualdade no viés do liberalismo, buscou-se uma universalidade que não é neutra, uma vez que já estava preenchida com as características do “masculino”, assim como a ideia da cidadania foi concebida com base na posição do homem (em especial do homem branco) em uma sociedade que é desigual no que tange a gênero, raça e classe. Esse ideal maternal de “boazinha”, “caprichosa” e com afeto “positivo”, que sempre imperou nas relações de trabalho e da vida privada, em nós, mulheres, só reforça a divisão sexual do trabalho como uma das causas da dominação masculina. Afinal, por que nossas atividades domésticas e maternas, às quais fomos submetidas historicamente, não nos deram supremacia sobre os homens ou igualdade com eles?

Historicamente, nós nos fazemos sempre em relação a esse outro imediato nas relações de gênero – o pai da Ana, em suas decisões e posições; a família e a figura “livre” e inteligente do irmão de Bia; a estrutura racial e social que imperou no crescimento da Mari, longe de sua mãe; e o papel do cuidado maternal e da constituição familiar do sonho sonhado de Dani. Esse pensamento maternal e essa ideia do feminino como desvelo nas relações de trabalho é uma armadilha que segrega as mulheres em posições predeterminadas e subalternas no campo político, social e do trabalho. Além disso, corrobora estereótipos de comportamentos e papéis que devemos cumprir na sociedade e reforça a hierarquia de gêneros. Miguel (2014, p. 70) me permite concluir essa posição, pois,

O apelo à noção de uma voz especificamente feminina, porém, está perigosamente próximo da naturalização de identidades que decorrem de

processos históricos de oposição entre a esfera pública e à privada. É uma voz que está associada ao insulamento das mulheres na esfera doméstica e à sua responsabilidade exclusiva com o cuidado e a atenção aos mais vulneráveis.

Mas, como isso se relaciona com o trabalho? Com a docência? Relaciona-se na medida em que compreendemos o trabalho como uma tarefa a ser executada organicamente na vida cotidiana e como atividade diária que é objetiva e genérica. Quando se perde a autorrealização no trabalho, há uma parte nele que se torna inorgânico, servindo apenas à realização e exploração do capital, apenas para a conservação da particularidade (SOUZA, 2016).

Logo, a identificação imediata mediada pelas relações sociais estabelecidas na vida de Ana, Mari, Dani e Bia indicam que a constituição de identidades docentes a partir das diferenças de gênero (como já foi exposto) mira-se, efetivamente, no fato de a maioria das escolhas femininas nem sempre ser uma decisão nossa. Em alguma medida, essas escolhas são “jogadas” como possibilidades e “desejos”, tornados atrativos e aceitos por nós, pelo entendimento de que estamos no lugar certo, fazendo o que nos foi predestinado. Trata-se mais da esfera inorgânica do trabalho que a docência foi capaz de nos dar, por seu caráter de predestinado à mulher. Desse modo, a imposição primeira não é a de autorrealização. Sendo assim, é preciso compreender o que nos tornamos e como fazemos depois disso.

Outro fator fundamental a se destacar e que corresponde a esta análise é a questão do silenciamento imposto a nós, mulheres, ao longo dos anos e como isso vem mudando, principalmente na última década. As mudanças e lutas das mulheres expressam uma identidade e subjetividade própria do feminino. Souza (2016, p. 53) abordou muito bem isso, quando explicou que,

[...] atualmente, as mulheres utilizam cada vez menos o “silêncio” e/ou a “delicadeza” diante dos dispositivos de sujeição. Ao contrário, suas vozes e posicionamentos têm reverberado sobre todas as esferas da sociedade, questionando esses dispositivos de sujeição, destacadamente, a sexualidade. Creio que isso se deva à assunção de novas posições como “sujeito” do discurso que têm colocado para o sexo feminino questionamentos a respeito dos efeitos do poder e do saber sobre a constituição do ser mulher. São questões da ordem da ontologia que interrogam o como, não o porquê. Como nos tornamos objetos e sujeitos do conhecimento? Como nos tornamos objetos e sujeitos do poder? Como nos representamos para nós e para o outro? Como usamos o saber, como objeto e sujeito, frente ao poder? Quem podemos nos tornar?

A questão posta é que não se torna tão simples compreender as mobilizações e suas relações com o saber, pois, por serem mulheres, os obstáculos para tal já foram mais complexos. É preciso demarcar, neste início analítico, que as relações de gênero perpassam toda a sociedade, isto é, seus sentidos e efeitos não estão limitados apenas às mulheres, pois o gênero

é um dos eixos centrais que organiza nossas experiências no mundo social. Portanto, as relações que nós, mulheres, estabelecemos com o saber devem compreender e atravessar esta análise. Isso importa, pois, os distanciamentos e aproximações dessas quatro histórias revelam que “onde há desigualdades que atendem a padrões de gênero, ficam definidas também as posições relativas de mulheres e homens – ainda que o gênero não o faça isoladamente, mas numa vinculação significativa com classe, raça e sexualidade.” (MIGUEL E BIROLI, 2014, p. 8).

Além disso, percebemos que Mari, por ser mulher, periférica e negra, constitui sua jornada estabelecendo diversas relações essenciais com outros sujeitos que a conduziram a processos e atividades de identificação profissional. Novamente encontra, agora, numa figura masculina, a representatividade da educação popular, com seu parceiro Valter. Sua relação com a pedagogia está articulada com sua identificação primeira com a educação popular, com seu envolvimento político e a consciência de classe<sup>39</sup>. Dani, Ana e Bia tiveram a identificação primeira numa relação epistêmica (da apropriação de novos saberes) e reforçada pelo espectro do lugar feminino profissional. Isso nos mostra que a transversalidade entre gênero, raça e classe social é fundamental para esta compreensão. Além disso, o trabalho (neste caso, o ser professora, para essas quatro mulheres) medeia também suas relações com o mundo, mas ele não é a constituição primeira do que elas são.

As lutas, os conflitos, as resistências e enfrentamentos, por sermos mulheres, impactam e afetam o ser professora e estar nessa profissão. Ao mesmo tempo em que ser professora pode se constituir na negação desses elementos e no reforço de outros. Por isso, Nóvoa (2007) já havia refletido, de forma bastante esclarecedora, sobre a questão da identidade docente, afirmando que a identidade nunca pode ser vista como um produto, um dado que é adquirido, uma propriedade fixa. Pelo contrário, a identidade docente “é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.” (p.16).

Essa noção é importante, pois afeta profundamente a compreensão das histórias dessas quatro mulheres, e, em especial suas identificações, mobilizações e relações com o saber. Essa perspectiva de Nóvoa corrobora a noção de uma identidade docente que não é uma construção isolada, mas sim coletiva e comunicada pela narrativa da história e da vida. Bolívar (2012) afirmou que é pela narrativa de vida que conseguimos expressar dimensões da experiência que vivenciamos, como também a própria experiência que configura a construção social da realidade que vivemos. É um caminho para acessar a subjetividade marcada pelas construções históricas e sociais que vivemos. É buscar, nas experiências pessoais e profissionais de Ana,

---

<sup>39</sup> A percepção do próprio papel no sistema produtivo, seja como produtor de riqueza, seja como proprietário dos meios de gerar riqueza na sociedade capitalista.



Mari, Dani e Bia, as camadas significativas de suas narrativas que contam suas histórias e como se constituíram como professoras.

De fato, dediquemos agora maior atenção ao início da história de Mari, que traz reflexões significativas para esta tese. Após sua experiência com a professora Rute, não se sentia mais aceita na escola, não se sentiu mais pertencente e afirmou não gostar de estudar até encontrar com a professora Estela. Farei um paralelo aqui da trajetória de Mari com a da escritora e professora negra bell hooks, que também teve marcas de uma trajetória escolar de exclusão e não aceitação, ao ir estudar, na época da dessegregação americana, em escolas brancas. As épocas são distintas, os territórios também, mas ambas foram meninas negras que eram vistas como objetos e não sujeitos no espaço escolar.

bell hooks também se recorda de suas professoras negras, ainda no sistema escolar segregado (escola só para negros). Para ela, essas professoras eram pedagogas críticas, que lhe proporcionaram paradigmas libertadores. A prática da professora Estela, quando contrapõe todas as experiências anteriores que até então Mari havia tido a respeito do dia sete de setembro. Ao colocar a realeza de Zumbi dos Palmares e toda soberania real negra na avenida, ela fez com que, pela primeira vez, Mari enxergasse além do possível que lhe era mostrado. Mari se enxergou, se percebeu como sujeito, atribuiu sentido ao espaço escolar, sua singularidade foi permitida, sua relação com o saber considerada. O encontro com a professora Estela lhe permitiu ser criança com desejo de aprender, de ser ouvida, compreendida, o que lhe permitiu se reconhecer naquele espaço.

Professores e professoras, em sua supremacia branca, contam e recontam fatos históricos no viés da branquitude<sup>40</sup>, e isso se configura como uma opção política por apenas aceitar sem contestações críticas do real. O reforço do lugar do negro logrado à senzala é uma opção política que toma corpo de neutralidade quando contada pela branquitude. bell hooks explora tal fato, mencionando que nenhuma educação é politicamente neutra e, de fato, ela exemplifica isso de uma forma muito simples. Quando um professor branco do departamento de literatura inglesa só fala e trabalha com obras escritas por “grandes homens brancos”, está evidenciando sua posição política. A potência desse exemplo simples desvela que, enquanto

---

<sup>40</sup> Branquitude significa pertença étnico-racial atribuída ao branco. Podemos entendê-la como o lugar mais elevado da hierarquia racial, um poder de classificar os outros como não brancos, e, dessa forma, significa considerá-los como inferiores. Ser branco se expressa na corporeidade, isto é, a brancura, e vai além do fenótipo. Ser branco consiste em ser proprietário de privilégios raciais simbólicos e materiais (Müller e Cardoso, 2017, p. 15). MÜLLER, Tânia. M.P. CARDOSO, Lourenço. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Editora Appris, 2017.

professores negarem a política do racismo, do sexismo do heterossexismo – e aqui acrescento do direito à educação das pessoas com deficiência –, isso ainda determinará o que ensinamos e como ensinamos (bell hooks, 2017).

Se a Mari não encontrasse a professora Estela será que seu destino seria outro? O encontro com sua primeira professora negra, a força da representatividade e de dar a ela a oportunidade da experiência e do aprender, dando-lhe o direito de se tornar sujeito e não mais objeto, foram determinantes em sua vida escolar e profissional. Esse é um ponto crucial da sociedade e educação brasileira – superar o racismo estrutural. Quantas Marineuzas não encontraram uma professora Estela? Quantas professoras como Estela existem? Onde elas estão? O que elas fazem? Fracassaram? Deixo a imaginação do leitor fluir para tais respostas, pois, inevitavelmente, sabemos que há fatores do racismo estrutural em nossa sociedade que condicionam mais respostas negativas do que positivas.

A história de Mari deve inquietar, deve fazer refletir e repensar. Devemos debater e não mais esconder (principalmente nos espaços de formação superior, que formam os professores) as conjunturas, as questões e até mesmo posições políticas, pois “moldam nossa pedagogia do que com sua aceitação passiva de modos de ensinar e aprender que refletem parcialidades, particularmente o ponto de vista da supremacia branca” (bell hooks, p. 54, 2017). Mudar já não se trata mais de um verbo de esperança, ou de ações parciais e futuras. Trata-se, como nos termos de bell hooks, de transgredir e de uma reparação histórica com a população negra.

Quando Mari se recorda de não poder, por ser diferente, por ser bolsista e por ser negra, mas reforça uma virada a partir do encontro com a professora Estela, dá-se início a um período de transição, um momento em que ela lembra de si mesma e vê a si mesma numa história que marcou sua exclusão em espaços que ainda não se acostumaram com a sua presença. bell hooks destaca sua presença do mesmo modo:

... como mulher negra, sempre tive aguda consciência da presença do meu corpo nesses ambientes que, na verdade, nos convidam a investir profundamente numa cisão entre mente e corpo, de tal modo que, em certo sentido, você está quase em conflito com a estrutura existente por ser mulher negra, quer professora, quer aluna. Mas, se você quiser permanecer ali, precisa, em certo sentido, lembrar de si mesma – porque lembrar de si mesma é sempre ver a si mesma como um corpo num sistema que não se acostumou com a sua presença ou com a sua dimensão física. (bell hooks, p.181, 2017).

Como reconhecer que todos são corpos presentes na sala de aula? A noção da professora como mente onipotente e onisciente deve ser quebrada. Para pensar a sala de aula como um espaço diverso e inclusivo, temos de transgredir a noção institucionalizada de que o poder tem de negar a presença dos corpos diversos que ali existem. É uma questão central de olhar e

enxergar o outro numa relação recíproca da troca e do diálogo e de compreender que todos ali são sujeitos da história. A presença do corpo desconstrói “o modo como o poder tradicionalmente se orquestrou na sala de aula, negando subjetividade a alguns grupos e facultando-a a outros” (bell hooks, p. 186, 2017). Não reconhecer a história é negar subjetividade, é limitar ou fixar a identidade, é fazer uma história objetiva e não permitir, por exemplo, que outras “Maris” pudessem ter um sete de setembro como realeza e não como escravas. É romper com um modo estabelecido do saber dominante.

Sabemos que muitas de nós enfrentamos dificuldades de mudanças. Nas experiências de bell hooks, ao tratar questões de uma pedagogia transformadora e de uma sala de aula diversa, muitos professores lhe relataram que encaram suas salas de aulas do jeito que estão e suas práticas habituais como lugares de segurança. Por isso, a autora reforça que, em momentos assim, precisamos de contextos em que nossas vozes sejam ouvidas, nossos medos sejam falados, assim como o que estamos fazendo, como fazemos e o porquê fazemos do mesmo modo sempre. Para ela, a abordagem do ouvir é crucial para que professores, mesmo os mais conservadores, se disponham a falar de suas motivações e estratégias. O fato é que muitos professores dizem se sentir inseguros com uma sala de aula diversa, e buscam a neutralidade e a normalidade de ensinar para um grupo homogêneo e silencioso. Para ela, é a ausência do sentimento de segurança que pode, na maioria das vezes, causar o silêncio ou a falta de envolvimento dos alunos.

O medo da retórica, do conflito e do diferente causa essa dupla dimensão silenciosa. Nas palavras de bell hooks, é quando a sala de aula se torna mais diversa que nós, professores, temos de enfrentar o modo como a política da dominação se reproduz no contexto educacional. Para uma pedagogia transformadora, portanto, é necessário que a sala de aula seja um lugar em que todos sintam a responsabilidade de contribuir. É centrar a atenção na questão da voz e permitir que todos afirmem suas subjetividades. É uma questão de ouvir quem fala, quem ouve e por quê. Quanto mais um aluno reconhece sua singularidade e particularidade, mais ele ouve. Pois todos partilham o desejo de aprender. Além disso, trata-se de um autoaprendizado e de se permitir e se examinar criticamente para poder ver tudo o que está à sua volta com um novo olhar (bell hooks, 2017).

Essas reflexões, que emergiram dos contextos de vida de cada uma das professoras, são essenciais não só para compreender as dimensões estruturantes de suas vidas profissionais, como também seus desejos, suas subjetividades (consigo mesmas) e o pertencimento delas no meio social em que vivem (suas relações com os outros). Nós, professoras, refletimos sobre o nosso ensino, sobre a nossa profissão, mas não só isso, pois ao sermos professoras,

expressamos, antes de tudo, um sentimento e um pertencimento a tudo que permeia o ensino e a aprendizagem.

Todos os aspectos que procurei abordar neste primeiro momento analítico impactam diretamente na relação com o saber dessas professoras nesses episódios narrados de suas trajetórias, pois condicionam seus lugares no mundo e, portanto, o modo como o saber é apropriado por elas (na dimensão epistêmica com o saber), o que lhes faz sentido, suas histórias e expectativas, ou seja, o saber como objeto de desejo e as mobilizações à sua procura (na dimensão pessoal, de identidade com o saber). Por fim, impactam suas posições sociais objetivas, que definem os contextos iniciais de suas vidas, e o modo como elas próprias as interpretam e os impactos desse lugar em suas vidas, pois, nesse meio, o saber possui valores dados em decorrência desses lugares, tempos e pessoas (na dimensão social com o saber).

É claro que, neste primeiro momento, não haverá ainda relações explícitas com o segmento de relações com o ensino e aprendizagem (enquanto atividade desenvolvida por elas), pois ainda não chegaram nesse episódio de suas vidas. Mas encontramos, nesse primeiro momento, dimensões que estruturam suas atividades posteriores. Faço, então, algumas sínteses desse primeiro eixo estruturante das narrativas de Ana, Mari, Dani e Bia.

Todo esse início narrativo de Ana – o fato de sempre afirmar não querer ser professora, pois queria ser engenheira ou fazer matemática, porque gostava da área de exatas – revela uma dimensão pessoal com o saber, suas expectativas, seus desejos e o que ela quer ou espera para ser e aprender. Trata-se de sua singularidade, uma relação de identidade pessoal com o saber. Porém, como vimos no constructo histórico social o lugar do feminino, o machismo estruturante movimenta a Ana a aceitar a decisão do pai, pelo receio de contrariá-lo. Ela evidencia: *“e eu aceitei qualquer coisa porque eu queria trabalhar”*, *“foi falta de coragem de achar que meu pai não iria me apoiar de achar que eu iria enfrentar uma batalha”*. Isso que revela seu lugar social objetivo, ou seja, mesmo sendo mulher de classe média e branca, há aqui o impacto que a estrutura patriarcal e machista impõe a seus desejos e suas expectativas. Sua relação social com o saber está aqui marcada e permeará sua formação superior e suas práticas cotidianas. Quando passa a gostar do curso “escolhido”, relata sua descoberta sobre o conhecimento de tudo que envolvia a pedagogia, o que já nos dá indícios de seu pertencimento em relação ao ensino (como atividade a ser compreendida por ela), ou seja, sua relação epistêmica, o modo como ela vai passar a se apropriar e a compreender os conteúdos de sua formação, bem como atribuir sentido (ou não) aos conteúdos e tudo o que envolverá sua identificação profissional.

A história de Mari revela muitas marcas históricas de nossa sociedade. Não é tarefa simples compreender toda a complexidade que envolve sua luta diária. Mari teve encontros

fundamentais e representativos em sua trajetória escolar. Encontros que permearam sua relação com o saber. O lugar social objetivo e a consciência que ela possui dele faz Mari narrar sua história já compreendendo o seu papel social e os impactos de cada decisão em sua vida. O sentimento de não pertencimento ao espaço escolar, depois de duas expulsões, revela a negação histórica de sua existência, a negação do diferente, do ser o “outro”. Aliás, vimos, em Mari, um pouco do que Tony Morrison expressa em sua obra *A origem dos outros*<sup>41</sup>, que viver como o “outro” é existir além da fronteira de um grande “pertencimento”.

Sim, Mari expressa isso. Sua memória resgata exatamente as questões que marcam a sua vida escolar sendo o “o outro”<sup>42</sup>, sob o olhar estranhado da branquitude, e como Morrison evidenciou em suas grandes obras, o racismo faz diferença. Ser esse “outro” estranhado em um país como o Brasil faz diferença. Fez diferença na vida de Mari. Foi expresso, em toda sua trajetória escolar, o sentimento de “ser estrangeira”, de “ser o outro” sob o olhar dos demais, o que a distanciou da escola e do desejo de aprender nela. Seu encontro com a professora Estela faz crescer sua autoestima e a representatividade a colocou em movimento para buscar novamente seus desejos. Há, aqui, a expressão de suas relações pessoais e sociais com o saber. Do seu “inferno de Dante” ao handebol, ao seu direito à cidade e ao ingresso na PUC, Mari expressa sua personalidade, sua origem, e dá lugar aos interstícios estáticos de vidas de mulheres como ela.

Quando relata, assim como Ana, que não queria ser professora, expressa não só um desejo primeiro em relação a uma formação, mas todo o impacto que sua trajetória escolar desvelou em si. Mas, mesmo assim, Mari inicia a formação em pedagogia. Aqui não foi o machismo que prevaleceu, mas sim a construção social e econômica que recaí sobre Mari e sobre sua escolha. Quando decidiu não trocar o curso por Direito, após o primeiro ano em Pedagogia, percebemos que há uma identificação muito maior com as atividades desenvolvidas na educação popular e com os encontros com outras pessoas, como, por exemplo, Valter, o que sobressai em suas escolhas. São essas ações que Mari identifica como essenciais para as suas características de liderança e gestão. Há seu pertencimento social de estar e lutar pela educação popular, onde, talvez, Mari enxergue a si mesma nesses “outros” sujeitos. Identifico também

---

<sup>41</sup> MORRISON, Toni. *A origem dos outros: seis ensaios sobre racismo e literatura*. 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

<sup>42</sup> Cabe destacar que o outro é uma das bases da relação com o saber. No entanto, aqui estou me referindo especificamente ao “outro” estranhado pela branquitude e não o outro como sendo o negro. Assim como, anteriormente apresentei o outro em relação as nossas relações imediatas de gênero, em especial nos casos de Ana com a presença marcante do machismo de seu pai e em Bia com o seu irmão. É preciso esclarecer que o outro não é essa antítese do Eu, ele é isso, mas é também a projeção daquilo que sou. Neste caso estou especificando na relação de Mari “o outro” como sendo o negro estranhado pela branquitude. Esse não é um detalhe porque esse outro negro é a antítese do branco pelo qual a projeção do que sou se dá.

suas primeiras aproximações e suas relações com o ensino, pois ela passa a compreendê-lo como sua atividade a ser desenvolvida, sua formação, e a refletir sobre o seu próprio desenvolvimento como educadora. Mari expressa tal atividade na educação popular como prática política e luta social. E aqui compreendo que talvez seja essa relação fundamental que a fez não mudar o curso de pedagogia e continuar sua formação como professora.

Dani revela, em seu enredo narrativo, maior linearidade de fatos em relação às outras professoras. Seu lugar social demonstra sua intrínseca relação com a escola pública, um fato que reverbera em toda sua história como educadora, desde sua formação no CEFAM ao modo como ingressou no curso superior de pedagogia e, como veremos em breve, sua decisão em cursar uma pós-graduação. Quando afirma “*eu sempre gostei de escola*”, revela sua relação pessoal e social com o saber, tendo a escola como um lugar de pertencimento e a docência como desejo de carreira. Já problematizei esse lugar a que a própria Dani se atrelou ao ser professora, mãe e esposa. Além disso, nesse primeiro momento narrativo, ela expressa sua identificação com a educação infantil, e o quanto gosta de estar com as crianças, diferentemente do que ocorre com parte do Ensino Fundamental, constituído por adolescentes. Tal passagem rápida me permite afirmar que Dani já demonstra também sua relação epistêmica com a atividade de ensino. Isto é, o ensino como atividade compreendida por ela como seu próprio desenvolvimento e identidade como professora e o que buscará a partir disso, sempre articulada às suas relações pessoais e sociais.

Bia sempre gostou de estudar, ou seja, ela afirma que sempre estabeleceu uma relação pessoal e epistêmica com o saber, com a aprendizagem. Perceberemos muito em Bia, daqui para frente, suas constantes buscas por novos conhecimentos, à medida que desafios surgem em sua sala de aula, buscando também compreender as diversas maneiras como os alunos compreendem o conteúdo, suas dificuldades e necessidades.

Voltando a esse início narrativo, quando Bia se coloca em relação a seu irmão, para afirmar as formas distintas de como aprendem e estudam, fica evidenciado o impacto que as escolhas e os caminhos de seu irmão irão se agregar aos seus. Trata-se, aqui, de Bia em relação ao “outro”, e, nesse caso, esse outro é o seu irmão. Quando ela afirma que foi prestar as mesmas coisas que ele, pois não sabia o que queria, é uma forma específica que ela encontrou para se apropriar do saber no mundo, em uma dimensão epistêmica, buscando compreender o conteúdo do curso que, até então, não lhe fazia sentido algum. Ao mesmo tempo, Bia estabelece uma relação social e pessoal, recalcando seus próprios desejos nas escolhas do irmão, que era uma figura de importância em sua vida, que representava, até então, o sucesso escolar.

Somente quando engravida e por todas as questões que impactam na vida de uma mulher ao se tornar mãe, o magistério surge como uma condição suficiente para sua formação superior. O tempo, o lugar e a viabilidade da profissão determinaram Bia a voltar a pensar em ser professora. Em sua posição social objetiva, percebemos a ligeira reprovação de sua família com a escolha pela pedagogia, o que possibilita compreender sua relação social com o saber até então, ou seja, seu lugar de pertencimento e até mesmo a falta dele e, por consequência, sua relação com o irmão para as mesmas escolhas formativas.

Ao ingressar no curso de pedagogia, ela afirma que se encontrou, que foi um processo natural e que estudar já não era mais difícil. Bia passa a estabelecer sua relação pessoal de identidade com o querer estudar e aprender com a pedagogia, cujo conteúdo passa a fazer sentido para ela. Tem início a construção de sua identidade com a docência. No entanto, percebemos que a formação interrompida na FATEC é, ainda nesse momento narrativo, uma questão não resolvida para ela, pois não há ainda um rompimento com suas expectativas de formação junto à figura de seu irmão. A figura masculina, representada fortemente pelo irmão, permeará seu caminho inicial da prática docente. Porém Bia tomará seu protagonismo sendo professora e construindo sua formação continuada a partir de seus próprios desejos.

A seguir apresentarei momentos narrativos essenciais que marcaram experiências profissionais e pessoais dessas quatro mulheres. Acontecimentos e escolhas que as conduziram para a formação continuada na área da educação especial e suas aproximações com a busca de uma escola inclusiva, as quais possibilitaram meu encontro com todas elas.

### **Ser professora é estar com pessoas**

*“Eu gosto muito do ambiente da escola. Eu acho que é o ambiente do ser humano.” (Ana)*

*“...acho que eu sou a Marineusa que eu sou hoje por causa dessas experiências e lá eu aprendi muito.” (Mari)*

*“...todo mundo tinha que ter o direito de ter um ensino de qualidade...” (Bia)*

*“E o nosso trabalho é esta luta constante, de fazer a formação de professores, de estar junto com a escola, de estar preparando todo esse apoio para os nossos alunos.” (Dani)*

Divido esse segundo momento analítico em duas partes. A primeira compõe lembranças e reflexões de Ana, Mari e Bia, pois as três relataram fatos de suas vidas profissionais que antecederam os seus caminhos e estudos na educação especial. Dani foi a única que permeou toda a sua narrativa dando exclusividade às suas experiências com a sua especialidade na educação especial. Por isso, aparecerá um pouco adiante.

Essas lembranças desvelam impressões, sentimentos, e marcam uma transição para o momento em que Ana, Mari e Bia se encontram hoje, mas, ao serem evocados, expressam a importância do que pensam e o quanto são fundantes para se perceberem no mundo como professoras. Isso importa, pois, conforme aponta Souza (2010), é a partir da palavra oral ou escrita que nós, adultos, quando estamos em formação, nos questionamos sobre nossas condições profissionais e existenciais, e atribuímos outros sentidos para nossa vida e nossa formação.

Ana...

*“Uma coisa assim que me fez, quando eu comecei a trabalhar foi muito difícil, porque a faculdade de pedagogia ela só traz teoria, só teoria. O magistério traz a prática e você também tem aquela parte mais prática e eu, quando eu comecei a trabalhar, eu sofri muito porque eu não sabia nem o que era um diário de sala, eu não sabia o que era um diário de classe. A pessoa me deu um diário e falou: “Preenche”. E eu falei: “O que é que eu faço com isso”. E, assim, as pessoas achavam engraçado porque eu era meio que desnortada, porque eu não sabia fazer muita coisa, eu só sabia essa parte muito teórica. Então, a teoria eu entrava de cabeça, eu sabia falar, eu sabia onde pesquisar, eu sabia argumentar, mas na parte prática eu era péssima, eu ficava observando e copiando, observando e copiando, pedindo ajuda e, até hoje, eu não sou muito boa nessa parte assim mais de botar a mão na massa. Então eu acho que me apeguei muito à parte teórica. Então, eu gosto muito da parte teórica [...] Eu gosto muito mais de organizar, de planejar, de fundamentar de ver o que falta de pesquisar, de ver o que falta, de preparar, do que a atividade em si, do que a prática em si.*

*É, eu gosto muito do ambiente da escola. Eu acho que é o ambiente do ser humano. O professor ninguém passa isento disso, é indispensável. O ambiente escolar não é só uma questão de formação acadêmica, né? É onde ele realmente ensina tudo [...]. Eu acho que a escola ela ensina sim, ensina alunos, ensina pais, ensina comunidade, é de onde saem também propostas de ambiente comunitários mesmo, onde incentiva. Eu acho isso muito importante.*

*E fico sim, muito chateada com como está a visão do professor no mundo, né? Como uma profissão que não tem valor. Por exemplo, a minha filha, ela é adolescente, ela tem um monte de amigas que estão agora escolhendo as suas profissões, ou, pelo menos, escolhendo os cursos que estarão entrando agora na faculdade. Professor é uma coisa que não se fala e, quando se fala, elas falam: “Ah, não, para... Tem o incentivo de não ser isso, por dois motivos: um porque acham que não é uma formação de valor, né? “Qualquer um pode ser professor”, como se fosse isso. E outra porque não respeitam mesmo, não é uma pessoa respeitada na sociedade, né? Então, assim, antigamente [...] Há um tempo eu tinha vergonha até de falar que eu era professora, eu não conseguia falar “sou professora”, eu sempre tinha que falar “sou pedagoga”, eu tinha que falar “sou*



*educadora”. Eu não conseguia falar “sou professora”. Eu achava, assim, que eu era muito pouco, né? Hoje não, hoje eu já digo: “Sim, sou professora”. Eu consigo já falar porque hoje eu já entendi o meu valor. Mas eu entendi, muita gente não. Ah, e outra coisa também que falam de professor – que você vai ficar louco: “Se você for professor você...tem certeza que você quer fazer isso com a sua cabeça?” **E é verdade, os professores vão ficando loucos, mas não porque é uma profissão que deixa louco, é porque a sociedade faz isso.** Eu acho que é uma questão que você tem que ter uma firmeza muito grande, uma clareza muito grande, assim, do que você acredita, porque é desvalorizado sim, na cara dura.” (Trecho extraído da entrevista de Ana).*

Mari...

*“E o Valter era, como eu disse, coordenador do curso de educador popular e trabalhava com os meninos em situação de rua, e eu fui fazer esse curso que era uma optativa e aí pirou o cabeção total, porque eu fui aprender a ser educadora social de rua. Quando eu terminei esse curso, que era multidisciplinar, com estudantes de pedagogia, de assistência social, psicologia e direito, eu fui participar de um processo seletivo de uma instituição chamada Instituto Rogacionista Aníbal de Francia, que é da igreja católica. Eles tinham 3 creches, 2 espaços gente jovem, uma casa de passagem e, com a nossa chegada lá, eles abriram um abrigo para meninos em situação de rua. **E ali, nesse instituto, eu fazia todo um trabalho meio de coordenação desses projetos, eu ia para a rua, fazia alfabetização, sabia onde os meninos moravam junto com a assistente social e com a psicóloga, e aí a gente ia até a casa dos meninos.** Era financiado pela Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social do estado de São Paulo. A gente fazia essa reintegração, ia para dentro das favelas mesmo, das comunidades, tentava entender o contexto, fazia relatório para o juiz e tentava, de uma certa forma, organizar a vida dessas famílias com o projeto chamado Geração de Renda, que era um per capita, na época, de 400,00 por cada membro da família. E a gente ficava acompanhando essas famílias durante um ano, dois anos, até para esse menino não voltar para a rua.*

*E não estava dando conta. O número de meninos que ficavam na casa de passagem durante o dia e à noite não tinham para onde ir só aumentava, aumentava cada vez mais. Os padres e esse grupo multidisciplinar que tinha, a gente conversando com a secretaria, eu ainda estava na universidade, resolveram abrir um abrigo para coordenar esse espaço. E aí eu recebi uma proposta, acho que você não vai lembrar, da Universidade Solidária, que era um projeto da Rute Cardoso, do governo Fernando Henrique. Pegavam estudantes para ir para alguma região do Brasil para desenvolver um projeto. Aí, eu fui para a Roraima, larguei tudo aqui, era o último ano de universidade, 99, isso já. E fui embora para Roraima com esse grupo, que era, assim, é um pouco do que foi o projeto Rondon, mas se chamava Universidade Solidária<sup>43</sup>. E nós fomos para uma cidadezinha chamada Iracema. Então você saía de São Paulo no avião da FAB, seis horas de voo, ia para Manaus. Em Manaus a gente fazia um treinamento de sobrevivência na selva. E aí eu fui para lá, pela federal de Roraima, e aí, na cidade de Iracema, que naquela época, em 99, era a cidade onde tinha o maior número de adolescentes grávidas. Meninas de 10, 11 anos que estavam grávidas e morriam, ou as crianças nasciam com vários problemas. E qual o motivo dos vários problemas? Um dos motivos era que elas eram casadas com primos,*

<sup>43</sup> O projeto Rondon, segundo o Ministério da Defesa é “uma ação interministerial do Governo Federal realizada em coordenação com os Governos Estadual e Municipal que, em parceria com as Instituições de Ensino Superior, reconhecidas pelo Ministério da Educação, visa a somar esforços com as lideranças comunitárias e com a população, a fim de contribuir com o desenvolvimento local sustentável e na construção e promoção da cidadania”. Para saber mais: <https://projektorondon.defesa.gov.br/>

O programa Universidade Solidária enviava estudantes universitários de diferentes pontos do país para trabalhar, durante as férias, com comunidades carentes, com os seguintes temas: saúde da mulher; primeiros socorros; saúde e sexualidade na adolescência. Além de treinamento para ensino à distância (TV Escola).

*casavam com parentes, com tios, e tinha toda uma questão mesmo de quadro de saúde pública. Então nós fomos para lá, para falar sobre a questão do corpo da mulher, da questão da menina, das etapas, As meninas daquela comunidade podiam estudar só até o quarto ano. E aí eu fiquei lá durante três meses. E o Brasil não conhece o Brasil, né? Porque essa nossa vida aqui é muito complicada. E aí eu voltei para terminar o meu curso, e o instituo me contratou de novo depois dessa experiência para ser a coordenadora desse abrigo. Já estava terminando o curso para poder coordenar essa casa abrigo. E nessa casa abrigo eu fiquei durante 10 anos. Era uma casa que acolhia grupos de irmãos. Então, você tinha desde do bebê de quatro meses queimado de cigarro, até meninos de 17, 18 anos. E foi assim, acho que eu sou a Marineusa que eu sou hoje por causa dessas experiências. Lá eu aprendi muito. Aprendi a fazer gestão de equipe, porque eram 18 funcionários que pernoitavam lá, o abrigo funcionava 24 horas. Então, toda a parte administrativa, toda a relação com a escola, a relação com a família, relação com o judiciário... Eu vi crianças nascerem ali, eu fui madrinha de muitos, eu vi meninas casando nesses 10 anos que eu fiquei lá.” (Trecho extraído da entrevista de Mari).*

Bia...

*“Meus estágios foram todos em escola particular. Fiz no Augusto Laranja, no Montessori. Adorei o Augusto Laranja, é uma escola que eu me identifiquei muito. Uma pegada bem rápida e forte de ensino, então eu gostei muito de estagiar ali, e o Montessori foi por causa da Educação Infantil, mas não me identifiquei com aquela proposta, naquele momento. A vida dá voltas né? E depois eu tive que retornar.*

*Me formando eu comecei a trabalhar no Estado, né? Como professora contratada, e fazendo as entrevistas para as escolas particulares. Só que escola particular que me convidou era tudo para ser professora auxiliar, e eu não queria ser professora auxiliar, eu queria ser professora. Então, naquele momento, meu irmão falou: “Você vai ter que decidir”. Aí, eu sentei com ele, né? Que já era, já estava na área e falou: “Ó, se você for para a escola particular, dificilmente você sai, né?”, porque são caminhos diferentes. Ele falou: “A hora de você entrar no ensino público é agora, então, se você tem algo que te chame, fora o ser professora...” E aí, no curso, na pedagogia, eu me identifiquei muito com um professor, que era diretor da rede municipal, e ele falou “A gente pode não gostar do sistema, mas, para mudar o sistema, você precisa entendê-lo, entrar nele para transformar”. E eu fiquei encantada com a fala dele.*

*Nunca estudei em escola pública, a não ser na FATEC. Só que, quando ele falou isso, eu falei “Todo mundo tinha que ter o direito de ter um ensino de qualidade. É direito”. Todo mundo tem direito à educação, e de qualidade. Então, porque eu tive uma educação de qualidade? Porque os meus pais tiveram oportunidade de bancar isso. E quando meu irmão trouxe isso, falei “Não, eu quero ir”. Aí, eu fui para ser professora de leitura, não tinha a mínima experiência. Cheguei lá achando que ia pegar seis aulas, e a diretora da escola mostrou para mim assim um quadro e todo mundo lá pegando aula enlouquecido. Aí eu fui, que nem boba na escola, uma escola Estadual que ficava perto do metrô Imigrantes. Aí ela falou “Olha Bia, sala de leitura tem essa sala”, tipo tinha 18 aulas. Aí, eu olhei e falei assim “Aí eu quero seis, essa, essa e essa”, e ela me olhava e falava assim: “Mas, porque seis? É a sua vez, está livre. Você pode pegar as 18”. E eu não entendia, aí eu: “Eu posso?”. “Bia, eu estou mostrando. Você quer pegar todas?”, “Eu quero, eu quero”. E peguei. Mas, eu não sabia, porque a pessoa fala e você não entende o sistema do público. É tão diferente né? Aí eu lembro que peguei foi assim chocante.*

*O primeiro dia que eu entrei para dar aula foi em uma quarta série, que ainda não era ciclo, era série, e um menino dessa quarta série, ele veio para me dar um murro. Eu entrei toda, toda, e comecei a falar da leitura, do que era leitura, peguei meu livro para ler, aquelas coisas todas pedagogicamente corretas. E era uma das piores salas. Aí eu*

*lembro que saí da sala, e a diretora estava no corredor, parecia que ela já sabia que ia acontecer né? Conforme ela me viu no corredor, minhas lágrimas começaram a escorrer. Ele veio, porque era ele quem mandava na turma né? Todo mundo segurou ele, porque eu também não entendia aquilo, mas ele estava mostrando que o território era dele. Eu saí e, quando eu vi ela, minhas lágrimas escorreram e ela falou assim, “Ele é só um menino, de 10 anos, você é a professora. Ou você volta lá e dá a sua aula, ou você não vai voltar nunca mais para dar aula em escola nenhuma. O problema é você. É você que tem que ver ele diferente”. Eu fiquei morrendo de vergonha. Ela falou: “Vai no banheiro.” Fui no banheiro, lavei o rosto e voltei. Naquele dia, eu não fiz nada com aquela turma. Eu senti, eles vieram conversar. Aí, na semana seguinte, também vieram, e eu comecei a entender o movimento, então eu falei: “Bom, se ele está assim, quer demarcar o território, vou convidar a mãe dele”. Aí, convidei a mãe dele para participar junto comigo da aula. A mãe dele mandou a irmã. Não podia entrar mãe em sala de aula nada, mas eu precisava mostrar que eu tinha um trabalho para fazer com eles. E, nesse meio tempo, demorou um mês até conseguir convencer a direção que eu precisava do apoio da família, que não estava ali. E o menino não dava só problema comigo, era com todo mundo. Então, fui convencendo a coordenação todo mundo, aí conseguimos convencer que precisava naquele momento. Nesse que precisava, eu percebi que a turma era muito musical, e eu, naquele momento, tinha traçado, na minha cabeça, eu não entendia como eram feitos os projetos, eu já queria levar pronto. Aquela coisa, né? De sair da escola e querer levar tudo pronto para os alunos. Eu tinha pensado algo de meio ambiente. Aí peguei vários artigos para ler, estudar com eles tudo. Aí, de tudo que eu li ali, falei: “Nossa, está muito adulto para eles, né?” Eu queria uma coisa... Aí, era uma frase que era “Pense consciente, faça o seu presente”. Aí eles entenderam disso, que era para começar a mudar o espaço que eles viviam. Não adiantava eu arrancar o lixo da rua, se, dentro da minha escola, eu não recolhia. E aí eles montaram o RAP do meio ambiente. **Então, no final das contas, foi a classe que eu mais gostei. Porque eles conseguiram transformar, eu falo eles, porque foram eles. Eles transformaram um momento ruim para gente em algo bom.** E aí, no final, eles apresentaram para a escola toda e todo mundo cantou o RAP deles, que eles cantavam com aquele (ela faz um batuque na mesa lembrando a música do Queen). Então, eles começaram assim, porque tinha um menino na turma que gostava de rock e falou: “Dá para pôr a mão?” Aí era assim, eram vários grupos que iam fazer esse RAP. No final, o grupo que fez o RAP da classe que todo mundo gostou foi o do menino que me recebeu com um murro. Então, ele apresentou e eu nem lembro quando a irmã dele parou de ir. **Eu sei que, quando ele se envolveu, não precisou mais, e ele tinha outras questões. Que também estavam envolvidas que depois eu percebi.** Mas, foi muito bacana. Aí, eles trouxeram aquele RAP do quadrado, então a diretora deixava que eu montasse as filas da escola com o RAP do quadrado, então assim, foi muito legal. Eu sei que chegou ao ponto de as crianças fugirem da aula de educação física para irem para a sala de leitura, porque eles queriam ter as aulas, porque eram aulas diferentes. **Aí, eu ficava louca, porque cada turma eu fazia uma coisa diferente, eu planejava tudo e não dava nada certo, nada certo do que eu queria né? Tudo certo para o que eles queriam.** Então era uma turma eu trabalhava poesia. Na outra... Cada hora eu levava uma coisa. Um era história em quadrinhos. Então, foi bem bacana. **O percurso nessa escola foi muito legal.**” (Trecho extraído da entrevista concedida por Bia).*

De forma distinta Ana, Mari e Bia expressam suas relações iniciais com a docência e com o ensino, reflexões genuínas sobre o ato de ensinar e de se sentirem pertencentes ao que fazem, ou seja, há um destaque para a dimensão social com o saber, com o ensino como atividade desenvolvida e compreendida por elas, mas não só. São os processos identitários com o saber e a profissão que estão sempre em contínua construção e reconstrução. Conforme

esclarece Souza (2010, p. 169), a narrativa de si privilegia a “emergência do ator e autor, da apropriação de si, da sua vida e da sua historicidade frente ao sentido que estabelece a sua existência e a aprendizagem da e sobre a profissão docente”.

Bia e Mari apresentam influências que tiveram desde suas formações, como a figura decisiva do irmão, as palavras e ações dos diretores que cruzaram o caminho de Bia e a troca genuína com os alunos. As experiências interdisciplinares que Mari teve com Valter e o projeto de educação social foram processos que significaram para sua construção identitária, para o modo como ela compreende a sociedade, a educação e, principalmente, as relações que estabelece, a partir desses entendimentos, com as próprias práticas profissionais. Como ressaltou Mari, foram essas experiências e relações com pessoas, tempos e lugares diversos que sedimentaram seus saberes e suas relações, no curso de sua vida, e compuseram sua subjetividade como mulher e profissional.

Nóvoa (1995) afirmou que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, ainda mais na docência, que está impregnada de valores, ideias e de relações humanas. Essa afirmação remete à questão da construção da identidade docente, isto é, do sentir e ser professora. Quando Ana contou o que sentiu frente às dificuldades com a prática cotidiana, como preencher o diário de classe, destacando suas aptidões maiores para organizar, planejar e pesquisar, o que ela chamou da teoria – e aqui identificado como componente do conhecimento epistêmico de seus saberes sobre ser professora –, ela nos apresenta uma marca, uma característica e uma identidade em construção consigo mesma. Do mesmo modo, quando lembra do quanto não se sentia segura e valorizada para se afirmar como professora, demonstrando descontentamento com a valorização social sobre a sua função, expressa a construção de sua identidade com a profissão, ainda marcada pelo machismo operante de seu pai.

Além disso, quando Ana relatou suas dificuldades iniciais no que tange à teoria *versus* prática, está desvelando uma burocracia (aqui entendida por ela como prática, como preencher um diário de classe) da instituição escolar atual, pautada na escola burguesa. Uma burocracia que rouba o sentido do fazer docente, porque mimetiza o trabalho numa lógica reprodutiva. Ana assume isso ao narrar sobre a observação e a cópia da prática. A escola ou universidade não forma para que associemos a teoria à prática, mas deforma a teoria a partir de uma prática reprodutiva burguesa.

Nesse mesmo direcionamento, podemos perceber que Bia tem uma história distante da educação pública. Sua posição de classe é fortemente marcada na escolha (e novamente junto ao irmão) de ser ou não professora da rede privada ou pública de ensino e sua visão sobre isso, tal foi o mundo de descobertas em seu primeiro dia de aula, como professora de alunos com

realidades tão distintas da sua. Já Mari caminha nas suas experiências com a educação popular, vai se alinhando e se encontrando na educação como líder, na gestão, coordenando e se aprofundando de um universo de pessoas e lugares que marcam profundamente suas escolhas e o que se tornou hoje.

Suas mobilizações surgem nos processos cotidianos. Elas se sentem professoras, despreparadas ou não, se sentem e se relacionam com o ensino, passam a compreender a Educação, seu papel social e o espaço escolar. Ana compreende a escola como o ambiente do ser humano, ao passo que vai assimilando sua importância. Mari vai compreendendo o seu papel como educadora social e de rua, professora da comunidade que busca, por meio da Educação, a mediação necessária para que crianças e jovens expropriados da própria vida se tornem sujeitos de suas próprias histórias. Bia sai de um universo seguro – sua família, seu irmão, seu privilégio de classe – e passa a conhecer pessoas e lugares distintos, com necessidades e questões que parecem, na maioria das vezes, sutis e invisíveis, porém estão presentes, são profundas e complexas, e inicia um processo de crescimento e aprendizado.

São, desse modo, importantes lembranças de suas experiências anteriores, pois se configuram como parte do processo de elaboração de sua identidade profissional docente. Como esclarece Derouet (1998), essa identidade é uma elaboração que atravessa a vida profissional em diferentes e sucessivas fases, desde a escolha da profissão (vimos sobre essa especificidade da escolha anteriormente), passando pela formação inicial, pela trajetória profissional e se edificando com base nas experiências, nas práticas, nas opções, ou seja, em tudo que representa a profissão, até no que, de fato, se refere ao trabalho concreto.

Além disso, tais lembranças iniciais desvelam que a mediação biográfica nos processos formativos possui a dimensão da partilha de experiências, percursos e trajetórias de vida-formação como ritual de iniciação<sup>44</sup>, como bem salientou Souza (2010). O autor se embasa na obra de Peters (1979) *Educação como iniciação* para justificar que,

[...] iniciar supõe um conjunto de atividades e diferentes modos de proceder que são valiosos para apropriar-se de um corpo de conhecimentos, de um conjunto de técnicas iniciáticas, que desvelam experiências formadoras e práticas de formação centradas na história do sujeito, em seus desejos, nas suas implicações, envolvendo modo de conhecimento, de produção e

---

<sup>44</sup> É preciso ressaltar que, nessa obra, Souza (2010) está apresentando concepções epistêmicas e metodológicas sobre a pesquisa (auto)biográfica e a mediação biográfica na formação de professores. O autor está evidenciando e se contrapondo à ideia de uma didática instrumental e à formação docente com base apenas na racionalidade técnica e na heteroformação. Ele se baseia na formação de formadores como iniciação, por compreender que essa ideia coloca o sujeito na centralidade do processo formativo e da vida e, com isso, intui sua perspectiva educativa e formativa como um processo que não se esgota apenas em transmissão de saberes e na apropriação de competências técnicas. Para ver todo o debate, consultar: *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. Maria da Conceição Passeggi, Vivian Batista da Silva (orgs.) São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

circulação desses conhecimentos em suas relações com os contextos e realidades dos sujeitos em formação. (SOUZA, 2010, p. 171)

Foi o que pudemos ver brevemente nesses inícios da carreira docente de Ana, Mari e Bia. Todas imprimem suas relações com os contextos e realidades que agregam em suas vidas. Suas relações com o saber e com o ensino imprimem modos distintos de ver e enxergar o mundo e a educação. Ana configura a escola como o lugar possível de ser e pertencer como mulher e profissional, mesmo que, ainda no início, todas as marcas e relações pessoais estabelecidas com o ser professora possam reproduzir camadas da subordinação a seu pai e o modo que a levou a escolher sua própria profissão. Bia caminha sob a dualidade entre o público e o privado, trazendo, em suas ações, as visões de classe e as estruturas de seu meio familiar – do lugar de privilégio a descobertas de outros modos de ser e se viver, na tentativa de fazer a diferença pela educação. Mari imprime suas lutas e relações com e na educação popular como seu lugar de fala, de luta social e também de luta política, porque compreende que seu corpo é uma resistência política.

São as dimensões e relações dialéticas de vida, formação e percurso que suas narrativas expressam nesse momento. Como salientou Souza (2010), “[...] as aprendizagens e experiências construídas ao longo da vida são marcadas, tanto pela dimensão pessoal, quanto profissional, e entrecruzam movimentos potencializadores da profissionalização, inscrevendo-se na história de vida de cada sujeito [...]”.

Essas reflexões iniciais sobre a docência que Ana, Bia e Mari narraram reforçam ainda mais a noção de que, ao longo da vida, nos formamos e somos transformados. Desse modo, concordo com Moita (2007), que compreende a construção da identidade profissional docente (aqui especificamente da mulher professora) em uma dimensão espaço-temporal que perpassa a vida profissional, desde a fase da escolha pela profissão, a formação inicial, até os diferentes espaços institucionais em que a profissão se desenrola. Edifica-se com as marcas das experiências, das decisões tomadas, das práticas desenvolvidas, das (des)continuidades tanto do trabalho concreto quanto das representações. É um processo, portanto, que não é “estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola.” (MOITA, 2007, p. 115-116).

Ana, Bia, Mari e Dani oportunizam conhecer um pouco sobre suas construções e relações na e com a docência. Por isso, na construção identitária e de projeto de vida – processo de construção de si –, as quatro professoras percorreram caminhos que as conduziram onde

estão hoje. O que as mobilizou para adentrarem no campo da educação especial e inclusão escolar? Veremos, a seguir, um pouco mais de suas histórias para compreender como se constituíram professoras especialistas para atuar na educação especial. É válido ressaltar que “só uma História de Vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos.” (MOITA, 2007, p. 113).

**“Se esses dois alunos são alunos especiais, nós somos o que? Importantes?” (Ana)**

Ana recordou que sempre gostou muito de estudar e que nunca ficou um ano sem fazer um curso de formação continuada. Era comum fazer cursos de curta duração em diversas áreas, mas nunca nada relacionado à inclusão escolar, pois nunca tivera contato com pessoas consideradas com deficiência. No entanto, sua primeira experiência ocorreu e ela a descreve.

*...teve um ano que eu cheguei na sala de aula e a diretora me chamou e falou “Ana, eu posso colocar um aluno com síndrome de Down na sua sala?” Foram dois pensamentos que eu tive naquela hora: **um, eu fiquei apavorada, porque eu nunca tinha lidado com aluno com síndrome de Down e, outro, que eu falei “Por que é que ela está me perguntando se ela pode pôr um aluno na minha sala?”** Ela nunca me perguntou de ninguém, porque ela vai me perguntar dele? Então, assim, eu fiquei com essas duas respostas, no sentido de “É claro que ela pode pôr e ao mesmo tempo me tira daqui”, “O que eu vou fazer com esse menino?” E aí eu falei “Sim, pode”. Aí ela falou “Então vamos lá, ele está na minha sala com a mãe e com o pai dele, vamos lá então conhecer ele agora, nesse momento”.*

*Na hora que eu entrei na sala.... (Pausa para se lembrar de algum fato). Ah, mas uma outra coisa. O meu pai era machista, é que nem eu falei o meu pai era muito fofo eu amava muito, mas era muito preconceituoso. Então, assim, eu cresci com meu pai e ele era daqueles pais que falavam “Não chega perto”. Quando tinha uma pessoa com deficiência eu nunca cheguei perto de uma pessoa com deficiência, eu nem olhava para uma pessoa com deficiência, porque meu pai ele falava: “Vem, vem para cá, sai daqui”. **Então, assim, eu nunca tinha tido contato mesmo com uma pessoa com deficiência. Não sei se eu tinha medo de uma pessoa com deficiência. Não sei se eu tinha... é... não sei, asco, não sei, eu não tinha vontade de ficar perto, eu não queria ficar perto, porque eu achava que não me fazia bem.** Então eu cresci com esse pensamento, de verdade, assim, sabe? É triste falar isso, mas é verdade. Estou falando a verdade.*

*E quando eu cheguei perto desse meu aluno, foi a primeira vez que eu, realmente, cheguei perto, toquei em uma criança com síndrome de Down. E eu senti um pouco assim de nojo, porque ele estava babando muito, muito, muito... Falei: “Gente do céu!”. Olhei para a cara da mãe e do pai dele, os dois me olhando como se eu fosse, assim, “a salvadora da pátria”. Eu senti, assim, uma compaixão muito grande pelos pais dele, e eu olhei aquele menino com síndrome de Down babando muito e, ao mesmo tempo que eu sentia um pouco de nojo por causa daquele monte de baba, eu senti um amor muito grande por ele e que foi uma coisa muito instantânea. E eu abracei ele com todas as minhas forças, né? Foi a primeira vez que eu realmente cheguei perto.*

*E aí eu peguei esse menino, fui para a sala e apresentei para os outros. Expliquei que ele tinha síndrome de Down. **Hoje eu já não faço mais isso. Aquele dia eu fiz isso.***

*Hoje eu não falo “olha ele tem síndrome de Down”. Não precisa fazer isso. Porque eu não preciso ficar destacando a deficiência como atributo de ninguém, mas aquele dia eu fiz isso. Eu comecei a me encantar com ele e eu comecei a descobrir: “Que legal, ele faz coisas... Não é como meu pai me contou”. Aos 20 anos de idade descobri que não é o que o meu pai disse. E eu vi que ele fazia muitas coisas, e eu comecei a descobrir com ele o que ele podia fazer e comecei a desenvolver cada vez mais atividades com ele...*

*Aí quando passou uns seis meses mais ou menos, chegou um menino autista na escola. Esse menino com síndrome de Down era o único aluno com deficiência da escola. Quando chegou a criança autista na escola, ninguém queria ficar com ele. Aí fizeram uma reunião e falaram: “Quem que vai ficar com esse menino?”. Ninguém queria ficar com esse menino, nenhuma professora. Aí eu peguei e falei “Eu vou ficar com ele também” E aí falaram: “Mas Ana, como é que você vai ficar com ele, você já tem um...”. Eu falei: “Não, de boa. O meu eu nem lembro mais que ele tem síndrome de Down. Pode mandar para mim.”. Esse autista, ele dava muito trabalho. Ele tirava a roupa, calça, blusa, cueca e saía correndo.*

*E aí, até o final do ano, eu nem percebia que na minha sala havia um autista e um com síndrome de Down. Minha sala era tranquila, eu fiquei muito feliz com tudo. Aí, no próximo ano, falaram: “E agora, quem vai ficar com esta sala no ano que vem?”. E aí eu me prontifiquei: “Gente, eu vou ficar com eles de novo.”. E eles: “Aí, Ana, você não ficou cansada?” Falei: “Fiquei, foi cansativo, mas eu vou ficar de novo com eles, porque eu acho que eles não merecem alguém que não queira.”. E fiquei de novo. (Trecho extraído da entrevista concedida por Ana).*

Recorda-se de um triste acontecimento com esse aluno autista. Ela teve alguns problemas com a mãe do aluno e com a direção da escola por uma confusão que ocorreu em um fim do período, quando o aluno, ao tentar se esconder e correr, teve o seu uniforme rasgado. Em um mal-entendido e sem o apoio da gestão, Ana foi acusada nas redes sociais de ter maltratado a criança. Com isso, recorreu à Diretoria de Ensino para solucionar tal caso, uma vez que, a gestão de sua escola não a auxiliou. Trata-se de um momento muito difícil de sua carreira em que quase desistiu. Porém, com o seu histórico e o trabalho desenvolvido nesta sala de aula e com todos os seus alunos, ao final dessa experiência negativa, recebeu o convite da própria Diretoria de Ensino para fazer a pós-graduação em Deficiências Múltiplas<sup>45</sup>. Sobre isso, Ana se recorda:

*Nesse mesmo ano, me ligaram da DRE<sup>46</sup> e falaram: “Ana, a gente vai fazer um curso sobre deficiências múltiplas, você quer fazer?” E foi assim que eu fui parar na educação especial, entendeu?*

*Então, foi quando eu fui parar nas deficiências múltiplas. Amei, também fiquei apaixonada desde o começo, e aí eu comecei nesta área da educação especial e **comecei a abrir o meu olhar para isso, comecei a perceber estas diferenças e tive muita vergonha de mim mesma por não ter percebido um monte de coisas antes de estudar.***

*Então, eu comecei a ter vergonha de muitos conceitos que eu tinha e que também não são tão difíceis de entender, eu que talvez não estava aberta para isso. **Eu quis***

<sup>45</sup> A deficiência múltipla é a ocorrência de duas ou mais deficiências simultaneamente - sejam deficiências intelectuais, físicas ou ambas combinadas.

<sup>46</sup> Termo utilizado para mencionar a Diretoria de Ensino.



**aprender de tudo.** Para saber o que fazer e como lidar com qualquer situação que existia. E surgiu o convite para a Pós-Graduação em Altas Habilidades ou Superdotação.

*E é isso, então, agora eu já não vejo mais alunos com deficiências pela deficiência, eu vejo pela característica. Tanto que a sala de recursos, que é onde eu trabalho hoje, eu não acho que tinha que ter um público-alvo, no sentido de ter uma deficiência. Então, eu não acho mais que tinha que ser essa diferença. Eu acho que todo mundo tem um problema. Todo mundo tem uma questão, não é um problema. Então, todo mundo tem uma questão, tem que ter esse olhar. Eu já não vejo mais a educação especial, acho que toda educação é especial, para todo mundo. Tanto que, quando eu tinha essa sala com esses dois alunos, eu tenho uma fala de uma aluna minha que eu acho muito legal, que eu também carrego para sempre. Ela virou para mim e falou assim: “**Professora, se esses dois alunos são alunos especiais e nós somos o que? Importantes?**”. Então, ela falava: “Na nossa sala tem alunos especiais e importantes?”. E é isso. Eu acho que todo mundo é especial e importante. Então, eu acho isso. Ela falou isso na época para mim, mas é isso, não precisa ter um atestado para falar “me ajuda”. Acho que todo mundo precisa de ajuda. Independentemente da idade, independentemente da característica. Então, eu acho isso. Acho a educação uma coisa muito grande, muito ampla. É isso. (Trecho extraído da entrevista de Ana).*

O fato de Ana nunca ter cogitado seguir seus estudos na área da educação especial revela sua falta de identificação, interesse e desejo pela área. Não foi uma opção primeira em sua vida. Pelo contrário, foram as circunstâncias do cotidiano escolar e alguns acontecimentos que culminaram nos dois cursos de pós-graduação na área da educação especial, e que fizeram de Ana, atualmente, uma especialista e estudiosa da área, como observaremos até o fim da análise.

Até iniciar a pós-graduação a convite da Diretoria de Ensino, não estabelecia nenhuma relação de e com saber com a área. Pelo contrário, no que tange à dimensão epistêmica relacionada ao ensino, isto é, o modo como compreendia sua atividade, não incluía o ensino para alunos com deficiência (não buscava novos saberes sobre isso), pois, até então, nunca havia tido contato com qualquer pessoa com deficiência. Revelou surpresa de que uma criança com síndrome de Down ou com autismo (suas primeiras experiências) pudessem “fazer coisas”, como ela mesma mencionou. Isso lhe indicou que, até aquele momento, tinha concepções equivocadas e preceitos sociais marcados por preconceito ou por total desconhecimento.

Essas concepções foram também marcas deixadas pela visão e pelas práticas de seu pai. Ela se recorda dos sentimentos que tinha ao ver e estar perto de pessoas com deficiência, a sinceridade e a tristeza com que revelou sentir nojo e talvez até medo. Tais atitudes representam suas relações sociais forjadas pela formação e pela relação com o seu pai e se refletem em suas impressões iniciais também por nunca ter tido contato com uma pessoa com deficiência. Novamente é notória a influência do patriarcado que ainda interferia em suas escolhas e condutas. É preciso reforçar, neste momento, que a relação de Ana com o pai é também a relação de Ana com o mundo e consigo mesma. Desse modo, são notórios os desdobramentos e impactos disso em sua história, suas experiências e relações com o saber.

Ana se recorda de aspectos fundamentais que ocorriam no cotidiano das escolas básicas, que, naquela época, caracterizavam o despreparo e as dimensões que excluía os alunos ao invés de promover sua inclusão. O primeiro aspecto que destaco é justamente o questionamento feito a Ana pela direção a respeito da possibilidade de inserir um aluno com síndrome de Down em sua sala de aula. Quando ela mesma refletiu sobre o porquê de tal questão, e mais, sobre o fato de, especificamente, a pergunta vir somente sobre esse aluno, trata-se de um aspecto fundante de como a organização escolar se pauta na normalização e homogeneização de práticas e pessoas, bem como o despreparo da própria escola para aceitar e trabalhar com a diferença humana.

Qualquer criança que necessite de aceitação ou não para ter o direito de estar e aprender na escola e com outras pessoas desvela uma realidade opressora e excludente do nosso sistema e da nossa sociedade. Uma realidade que, atualmente, ainda evoca, mesmo que nas entrelinhas, uma resistência à diversidade e à diferença. Mantoan (2015) bem ressaltou que esses são exemplos básicos de medidas que as escolas adotam para reagir à diferença de todos nós. Apesar de todo o esforço para demonstrar que todas as pessoas são seres singulares e que estão sempre se diferenciando interna e externamente, há ainda a categorização, os modelos e os padrões que são estipulados nos processos educativos.

É importante ressaltar aspectos de suas recordações que revelam descobertas e ressignificações de condutas e concepções. Isso ocorreu com Ana ao se lembrar de que não evidencia mais a deficiência, como se fosse uma carta de apresentação necessária aos demais colegas de turma. Isso é fundamental, pois a deficiência apresentada como um atributo de falta, carência e marginalização, como uma pessoa é ou deixa de ser, reduz sua essência e seu direito de ser sujeito de sua própria história. Trata-se de ensinar e fixar a visão da normalidade como padrão, como o correto, e induzir a formas únicas de ensinar e aprender dentro da escola, que conforme a própria Ana afirmou, é o ambiente do ser humano. Outro ponto importante é a sua “surpresa” ao perceber que, como qualquer outra criança, aquela também “fazia coisas”, isto é, junto ao próprio aluno aprendeu seus limites e suas possibilidades no processo de ensino e aprendizagem, o que deve ocorrer com qualquer outra criança nesse processo. Apropriou-se de novos saberes (dimensão epistêmica). Suas descobertas e aprendizagens conduzem e ressignificam sua relação pessoal e social com o ensino e a aprendizagem. Há, aqui, uma mudança significativa na vida profissional de Ana.

Além disso, um aspecto fundamental para uma prática inclusiva é conhecer o aluno e, junto a ele, compreender suas formas diversificadas de aprender, e não o contrário, isto é, a escola, os professores e o currículo subjugarem a criança, impondo o que ela pode ou não, e o

modo como deve aprender. A chegada de mais um aluno, identificado como autista, traz um outro constrangimento que ocorria (e ainda hoje ocorre), que é, novamente: “*Quem é que vai ficar com esse menino?*”. Pois “*Ninguém queria ficar com esse menino, nenhuma professora*”. Trata-se de uma realidade ainda comum. O não querer e o medo de trabalhar com o diferente também aparece nas recordações de Dani.

É preciso destacar que a inclusão escolar é uma ruptura com práticas que naturalizam situações com as quais os alunos convivem diariamente, pois, atualmente, vivenciamos processos educativos nos quais nossos alunos possuem barreiras para se expressar e se comunicar, para pesquisar, para criar, para ter acesso a livros, tecnologias, filmes, arte, poesia e tantas outras coisas fundamentais para o conhecimento e a cultura humana. Partir disso é fundamental para compreender que a inclusão escolar não é apenas aceitar o que é julgado como diferente no interior das escolas, mas promover processos inclusivos capazes de diminuir barreiras postas para todos e todas.

A inclusão precisa ser concebida como um projeto, uma concepção capaz de deslocar e modificar o modo de sociabilidade capitalista, voltado para a concentração de renda e a produção de injustiças. É um projeto anticapitalista na medida em que coloca, no centro do processo educativo, os sujeitos na sua totalidade, rompendo com a normatização e homogeneização necessária à formação para o mundo do trabalho assalariado, porque rompe com a temporalidade da reprodução ampliada. É um projeto anticapitalista porque centraliza o tempo no espaço e reconfigura o próprio trabalho docente, que não pode e não deve ser mais marcado pelo soar da sirene do chão de fábrica a cada 50 minutos. Porque nós não somos apenas 50 minutos, somos sujeitos na sua totalidade.

Um aluno autista impossibilita que a supressão do espaço pelo tempo capitalista seja um projeto de educação, porque se o que é considerado como “normal” está passível dessa normatização temporal, um estudante autista, na sua temporalidade e na sua totalidade, nos lembra cotidianamente que essa não precisa ser a norma, nos lembra que somos mais. Por isso, a inclusão precisa ser um projeto anticapitalista, porque ela nos lembra, constantemente, da insanidade à qual nos submetemos cotidianamente. A escola, como ambiente do ser humano, é, portanto, um ambiente plural por essência e, por isso, tudo o que ocorre em seu interior não pode ser desenvolvido e planejado senão partindo da premissa de uma formação integral do aluno – “segundo suas capacidades e seus talentos – e de um ensino participativo, solidário, acolhedor.” (MANTOAN, 2015, p. 16).

Quando Ana passa por essas experiências iniciais, ela revela sua mudança de conduta e de suas relações estabelecidas com o ser professora, pois agora compreende que é também

professora desses alunos. É fundamental essa mudança, esse rompimento de ciclo profissional de que Ana se recordou. Modificou suas relações pessoais, sociais e epistêmicas com o saber acerca da inclusão escolar. Passou a compreender a atividade de ensino e aprendizagem considerando tais questões e toma a educação especial e a inclusão escolar como objeto a ser compreendido, estudado, investigado, transformando-se, mais tarde, em aspirações e desejos profissionais com a área.

Com a experiência de autodefesa, Ana encarou e não desistiu de continuar a estudar na área. As afirmações de suas aprendizagens e de seus limites do não saber e o despertar para novos saberes a recolocam em uma situação de aprendizagem e de mobilização para a área. Ainda não há a mobilização para ser especialista, atuar especificamente na educação especial, mas, pelos acontecimentos que vivenciou, abriu-se ao novo e a aprender mais sobre as experiências anteriores. Atribuiu novos sentidos às suas incertezas e ao compromisso de ser professora.

Por fim, afirmo que Ana se permitiu enxergar a situação por outros ângulos, conseguiu ultrapassar obstáculos que, até então, julgava intransponíveis como, por exemplo, seus próprios preconceitos, suas inseguranças e seus medos, o que a conduziu a novos desejos e a novos sentidos. Passou, então, a compreender e a viver seu próprio mundo e suas relações de outro modo.

### **“O que é essa criança vai fazer na escola?” (Dani)**

*Sempre tive o desejo de fazer uma pós-graduação, só que eu não tinha condições de bancar uma pós. Quando surgiu uma oportunidade para professora de educação infantil fazer a pós-graduação, eu me inscrevi pela Diretoria de Ensino Butantã. Participei da entrevista e, quando foi lançado o curso de altas habilidades e superdotação, ou de deficiência auditiva, eu sou franca, eu escolhi de altas habilidades, porque era o que tinha menor número de inscritos. Ninguém tinha ouvido falar: “Ah, mas o que é isso? Que tema é esse?” Mas, mesmo assim, eu pensei: “Eu quero, eu quero fazer a pós-graduação na educação especial e pela Unesp, eu não posso perder essa oportunidade”. E todo ano, na minha sala, sempre quando era matriculada uma criança com deficiência no CEI, “Ah, põe na sala da Dani...”. Eu não tinha formação para trabalhar na educação especial ainda, mas a gente sempre procurava fazer atividades que incluíssem a criança na rotina, porque, assim, eu sempre acreditei que a inclusão na educação infantil acontece de uma maneira muito lúdica, muito gostosa, prazerosa... Assim, eu não via muitas dificuldades de fazer este tipo de trabalho.*

[...] quando eu terminei o curso, fui convidada para fazer parte do CEFAI<sup>47</sup> e estou atuando na área da educação especial, especificamente na Educação Infantil. A gente acompanha as crianças com deficiência nos CEI. O que a gente faz? A gente visita as escolas, dá orientação para a equipe gestora, orientação para os professores, se eles têm dúvidas de como trabalhar com aquele aluno, a gente faz as orientações para o trabalho pedagógico. Por exemplo, a criança que tem uma paralisia cerebral: “Ah, o que eu posso fazer com esta criança? Como eu posso sentar esta criança? Eu posso tirar ela da cadeira? Eu posso pôr ela no chão? Como é que eu estimulo?”. Então, a gente procura dar este tipo de apoio, tirar essas dúvidas.

[...] Então, encontramos desafios no dia a dia que a pós não prepara a gente. Porque, eu saí da pós-graduação eu não me sentia preparada para o CEFAI. A gente aprende no dia a dia, a gente aprende com o outro colega que já estava lá e que você vai lendo sobre o assunto e se preparando. Como é que você monta uma formação de professores? Você percebe uma demanda. Porque você supõe que todo mundo sabe tudo. Não sabe. Os professores, eles têm dúvidas muito básicas, principalmente no que se refere à educação especial. As deficiências, eles têm dúvidas sobre como é que trabalha, como é que estimula o aluno. Então, o trabalho do CEFAI é fazer este tipo de apoio. (Trecho extraído da entrevista de Dani).

Ao refletir sobre sua trajetória e a escola pública, Dani fez menção aos avanços significativos em relação à educação especial. Para ela, houve muitas mudanças.

[...] agora, mudanças que eu vejo, que teve muitas mudanças foi a educação especial. Porque, quando eu estudava, eu não via, não tenho lembranças de ter estudado com alguém com deficiência na minha sala. Não. Eu tenho lembranças da sala especial, “Ah, a sala daquelas crianças estranhas”, sabe? Eram termos muito pejorativos que eram usados: “Ah, a sala dos retardados”. É horrível isso. Hoje não. Hoje eu vejo que os meus filhos têm uma vivência muito melhor porque já tinham crianças com deficiência na sala delas, ah, tem uma criança com síndrome de Down, tem uma criança usuária de cadeira de rodas, tem um autista, então você já aprende a conviver com estas pessoas. Então você já cria uma criança com um olhar mais sensível para o outro que tem as dificuldades, então você cria uma cooperação. Tanto quem tem deficiência quanto quem não tem ganha muito com a inclusão. Então, teve muitos ganhos positivos, porque hoje já não tem mais as salas especiais, hoje os alunos com deficiência estão matriculados na sala regular. Então, isso, para mim, foi um salto muito grande. **É uma luta constante.** Porque essas crianças têm o direito de estar na escola regular com o apoio da educação especial. Só que muitos pais acham que talvez estivessem na escola especial, então você tem que ter uma conversa com os pais, mostrar os ganhos que vai ter. Os pais se sentem inseguros, aí você tem que mostrar os apoios que a criança vai ter na escola, e a gente tem que tomar cuidado também com os apoios para não excluir a criança, porque as vezes você coloca um apoio, mas aí a criança vai ficar só com o estagiário? Não, a criança tem que estar com o professor, e o estagiário ser só o apoio. Não a criança ser do estagiário. Ah, está com o estagiário a professora não vai fazer nada com ele? As outras crianças não vão se aproximar dele? Tem que ter todo esse cuidado.

É uma dificuldade que eu sinto, igual eu falei para você anteriormente, que algumas equipes gestoras têm resistência e, às vezes, você tem que mostrar além, “não, você tem que matricular a criança, pois é direito dela de estar na escola”, “Ah, mas o que é que essa criança vai fazer na escola?” “Ela vai fazer o que toda criança faz na escola, ela vai aprender. Ela vai aprender da forma dela, no tempo dela.” “O que ela ganhar nesta aprendizagem, para ela, é muito válido”. “Ah, como é que eu vou avaliar esta criança?”. “Você vai avaliar esta criança em relação a ela mesma. O que é ela evoluiu

<sup>47</sup> Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAl)

*nesse período? Você não vai avaliar ela como você vai avaliar outra criança, toda criança tem que ser avaliada em relação a ela própria”.*

*Porque se você tem um gestor que acredita na educação especial, ele empodera esse professor, ele faz ele acreditar também. Mas, se tem um diretor que não acredita, aí tem o professor que acredita, aquele professor vai lutar, vai mostrar que é possível. Mas, se você tem um diretor que não acredita, um coordenador e um professor, seu trabalho fica muito mais difícil. **E o nosso trabalho é esta luta constante, de fazer a formação de professores, de estar junto com a escola, de estar preparando todo esse apoio para os nossos alunos.** (Trecho extraído da entrevista de Dani).*

O desejo de Dani estava relacionado ao sonho de fazer uma pós-graduação. Não importava para ela a área, mas sim o fato de tornar-se uma pós-graduada e especialista em algo. Não há, aqui, relações e mobilizações com a inclusão escolar e a educação especial especificamente, mas sim desejos profissionais que conduzem a relações de pertencimento (social com o saber) e conhecimento, com a sua identidade docente, bem como o saber objeto, uma dimensão epistêmica com o descobrir e aprender com e na área da educação especial. Além disso, se recorda, entusiasmada, a oportunidade de ingressar em uma pós-graduação em uma instituição pública de ensino superior.

Assim como vimos nas recordações de Ana, Dani também passou pelos mesmos processos internos de decisão sobre a sala de aula para a qual um aluno com deficiência irá, e se será ou não aceito pelos profissionais. Mesmo sem a formação na área, Dani revelou suas crenças de que a inclusão na Educação Infantil ocorre de uma maneira mais lúdica, isto é, sem muitas dificuldades para desenvolver o trabalho pedagógico. De fato, seu posicionamento desvela algumas reflexões, pois desenvolver um trabalho pedagógico inclusivo na Educação Infantil pode parecer mais lúdico, prazeroso e “fácil”, como a Dani se recordou, justamente por se tratar de um trabalho mais “livre” das amarras dos conteúdos curriculares e das avaliações, isto é, das amarras do que se julga necessário ensinar e como devem ser aprendidos determinados conceitos escolares. As demais áreas escolares tendem também a valorizar apenas saberes científicos e preterem saberes tradicionais e cotidianos. A Educação Infantil valoriza e prioriza autonomias e aprendizagens para o desenvolvimento humano que potencializam a participação de todos.

Nessa vertente, os modos como nos acostumamos a conduzir os processos educativos futuros – com base na homogeneização de práticas, processos de ensino e aprendizagem baseados em avaliações que medem e identificam como devemos saber e aprender, e, portanto, configuram o ensino em caixas pré-determinadas e massificadoras – nos fazem, muitas vezes, ter a noção de que o lugar e o limite da criança com algum laudo específico são o ensino

fundamental I e, no máximo, o fim do ensino fundamental II. Compreender a educação especial nesses limites é compactuar com um projeto educativo excludente. Necessitamos de uma escola que compreenda e valorize as diferenças de suas crianças.

Além disso, crianças não possuem tipo algum de preconceito ou problemas para lidar com a diversidade e com a diferença. Isso porque crianças aprendem e repetem o que nós, adultos, ensinamos. Desse modo, aprender a conviver e ser educado com a valorização da diferença e da singularidade humana são essenciais e primordiais na construção de uma sociedade mais justa, sem preconceitos, e que respeite a essência do que cada sujeito é, suas subjetividades e coletividades.

Em seguida, Dani relata brevemente como se configura seu trabalho frente ao CEFAl. Reforça que não se sentia preparada para a realidade, pois sua formação não a preparou para enfrentar os desafios cotidianos. Essa é uma tomada de consciência que revela sua nova relação de identidade com o ser especialista em educação especial. Dani já demonstra, nesse momento, a apropriação de saberes e novas relações sobre sua nova função. Reforça a importância das relações com os pares, o aprender com outros colegas, com as dúvidas, incertezas, demandas e desafios. São os saberes permeados por suas relações, neste caso a dimensão social, que reforçam sua intersecção significativa com as dimensões identitárias e epistêmicas na e com a educação especial.

O trabalho desenvolvido pelas quatro professoras é uma frente muito importante e retrata o modo como se estrutura, em termos políticos e pedagógicos, a educação especial na Educação Infantil no município de São Paulo. Para contextualizar e materializar os relatos de Dani, bem como a configuração da educação especial na cidade de São Paulo – de acordo com o estabelecido na Portaria SME nº 8.764 de 23 de dezembro de 2016, que regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016 –, cabe informar que o CEFAl é composto por um Coordenador e Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAIs), função que Dani e Ana exercem. As salas de recursos multifuncionais (SRMs) são destinadas à oferta do atendimento educacional especializado (AEE), no contraturno escolar, em caráter complementar ou suplementar para alunos público-alvo da educação especial.

O PAAl, de acordo com a Portaria SME nº 8.764, é o profissional que realiza o trabalho de orientação, de formação continuada e de acompanhamento pedagógico para as unidades educacionais, ficando responsável pela organização do AEE por meio de trabalho itinerante e mediante atuação conjunta com os profissionais da Diretoria Regional de Educação (DRE) e da unidade educacional. Outros profissionais da educação especial são fundamentais e estruturam a modalidade no município da seguinte forma:

1) Professores de atendimento educacional especializado (PAEE), função que Bia exercia, pois atualmente ela já se encontra no cargo de Coordenação. Trabalham na identificação de barreiras que impedem a participação plena dos estudantes público-alvo da educação especial, nos diferentes tempos e espaços educativos, bem como a necessidade de estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade. É importante ressaltar que esse profissional não é o responsável por ensinar os conteúdos curriculares, pois essa função e responsabilidade é do professor da sala de aula comum. É previsto, nas diretrizes nacionais, estaduais e municipal de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que ocorra o ensino colaborativo entre os profissionais, mas sem que o AEE ou professor da educação especial desenvolva ou substitua a participação plena dos estudantes no espaço comum de aprendizagem a todos – a sala de aula.

2) Auxiliar de vida escolar (AVE) é um profissional com formação de nível médio e contratado por empresas conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação. Oferece suporte intensivo para os estudantes com deficiência que não possuam autonomia para atividades básicas de higiene, alimentação, locomoção, entre outras. Mais uma vez, é válido ressaltar que esse profissional também não deve ser confundido, na prática, como o responsável por ensinar e desenvolver as atividades pedagógicas e curriculares na sala de aula comum, segregando o aluno com deficiência da convivência e atividades com os seus pares.

3) Estagiários são estudantes do curso de licenciatura em pedagogia, também contratados via empresas conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação, que oferecem suporte nas atividades de planejamento e mediação pedagógica nas salas de aulas comuns que tenham estudantes público-alvo da educação especial matriculados. Algumas instituições são conveniadas com a educação especial no município, como o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), a Escola de Educação Especial (EEE), Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) e Iniciação ao Mundo do Trabalho (IMT), em caráter complementar ou suplementar. É válido ressaltar que esse é o cenário político do Município de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Até o momento da escrita desta tese, ainda não havia ocorrido as modificações que impactam as diretrizes municipais, com a atualização da política de educação especial via Decreto Presidencial nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

É válido ressaltar que essa estrutura organizacional apresentada, em especial o que se viu nos itens 2 e 3 sobre parcerias com empresas conveniadas para a contratação e formação de profissionais, se configura como uma situação muito comum e que carece de uma



problematização. Isso é necessário, pois tais parcerias configuram o direito das crianças como conquistas mediante uma forma de governança da educação que fragiliza o trabalho, principalmente quando o Estado terceiriza sua função para empresas conveniadas que podem, a qualquer tempo, substituir os trabalhadores, romper os vínculos afetivos fundamentais para um processo educativo inclusivo. Este é mais um cenário de desvalorização e da falta de investimento da e para a educação pública.

Explicitada brevemente a configuração da educação especial no município de São Paulo, Dani realizou importantes reflexões sobre alguns avanços e retrocessos sobre essa modalidade de ensino, em suas vivências antes e depois de se tornar especialista na área. Suas recordações traduzem os avanços históricos da educação especial nos marcos políticos e, conseqüentemente, na organização escolar atual. Expressa os momentos de transição entre o período de integração escolar, como ela mesma citou – *“ah a sala daquelas crianças estranhas”* – até a configuração atual dos esforços para uma escola inclusiva, sendo a sala de aula comum o espaço de aprendizagem de todos. Para ela, os ganhos são positivos, pois conviver e respeitar a subjetividade e a diferença que nos constitui, como seres humanos, é fundamental para uma escola inclusiva e para a formação cidadã de todos.

Quando destaca a luta constante em relação à insegurança que algumas famílias ainda sentem sobre seus filhos estarem na escola regular, esse é um debate atual e cada vez mais necessário, principalmente diante do novo decreto presidencial (Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020)<sup>48</sup>, pois, nos últimos dez anos, conquistamos avanços significativos em relação ao papel, aos profissionais, à organização, e aos serviços da educação especial como apoio substancial para a promoção da educação inclusiva na escola. Sendo assim, tal decreto atual se configura como mais um retrocesso do atual governo federal, pois abre precedentes para que crianças com deficiência voltem a frequentar as escolas especiais, isto é, voltamos a um possível cenário de segregação escolar. Com a justificativa fragilizada de que o governo “ouviu” famílias que estavam descontentes com a atual política de inclusão escolar, o Art. 2º do novo Decreto orienta que a educação especial seja oferecida, preferencialmente, na rede regular. O termo “preferencialmente” abre brechas para que escolas e famílias decidam sobre tal oferta, tendo a possibilidade de ela ocorrer em escolas especializadas.

---

<sup>48</sup> É válido ressaltar que, no decorrer da escrita desta tese, o referido Decreto foi vetado pelo ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Dias Toffoli, em 01 de dezembro de 2020. Esse é um processo político contínuo, e seu desenrolar, até uma decisão final de atualização ou revogação dessa nova política, deve se estender até a defesa e publicação desse documento. Desse modo, opto por manter tais críticas e posicionamentos sobre o Decreto 10.502 tal qual foi publicado.

É importante destacar que a inclusão escolar só pode acontecer em ambientes comuns. Uma política de Estado não pode colocar um direito na escolha das famílias ou de quem quer seja, pois nada substitui a construção da formação cidadã, democrática e acadêmica nas escolas comuns. Como bem destacou Dani, essa é uma luta constante, e não se pode retroceder, porque os desafios existem. É necessário combater e modificar os desafios que a escola atual possui, que sabemos ser inúmeros, principalmente no que tange à inclusão escolar. No entanto, não é mudando a política pública e abrindo precedentes para o retrocesso que se solucionará um problema. Trata-se, portanto, de uma política nacional, e cabe ao Estado garantir o direito à educação nas escolas comuns, sem terceirizar e (ou) privatizar o que é direito de todos. O novo Decreto viola esse direito quando “coloca”, nas mãos das famílias ou de uma equipe escolar especializada, a garantia desse direito. A luta deveria ser para que a escola atendesse a todos com qualidade e que as famílias tivessem garantia do acesso e permanência de seus filhos e filhas na escola comum.

Além disso, Dani também revela sua preocupação com a possibilidade de os serviços e o apoio poderem acabar, excluindo o aluno. Isso é importante, pois, de fato, se os professores da classe comum não compreenderem o papel dos profissionais especializados da educação especial, e se a equipe gestora, como destacou, não fomentar, no espaço escolar, a cultura, a formação e as práticas inclusivas, pode ocorrer que os alunos com deficiência fiquem marginalizados no próprio ambiente da sala de aula comum, com a falsa impressão de que a responsabilidade desses alunos seja apenas da educação especial, o que é um equívoco. Esse se torna um dos grandes dilemas da educação especial na rede regular – a definição clara dos papéis, dos serviços de apoio, dos espaços e das orientações para o desenvolvimento pleno nos espaços comuns a todos.

Outro elemento fundamental na narrativa de Dani é a questão que já vimos nas lembranças de Ana – “*Ah, mas o que é que essa criança vai fazer na escola?*” e “*Quem é que vai ficar com essa criança?*” – que revela problemas complexos e de violação do direito à educação. Quando retomei o novo decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, foi justamente para elucidar que o termo “preferencialmente” pode fundamentar, ainda mais, esse tipo de negação do direito de essas crianças estarem na escola. Enquanto negarmos tais direitos e não se instituírem políticas de inclusão sólidas, isso ainda definirá o que ensinamos e a forma como ensinamos, principalmente na escola atual, que parece ainda lutar contra o direito à diversidade e à diferença. Temos amarras fundadas na hegemonização de práticas, pessoas e aprendizagens. O espaço escolar ainda se assemelha a uma prisão, que parece não ter palco para a liberdade. É preciso transgredir.

Nesse direcionamento, Dani traz colocações importantes e que demonstram suas novas relações com a área, seu empoderamento e suas aprendizagens sobre seu papel formador e sobre as concepções acerca da educação especial e as necessidades para a inclusão escolar. Essas reflexões são materializadas em sua narrativa, ao compreender que toda criança vai para a escola para aprender com sua forma própria, com seu tempo próprio, e que a avaliação deve ser feita em relação à própria criança e não em relação a uma medição que nivela e estipula quem sabe ou quem não sabe. Essa é nossa luta, como afirmou Dani, uma luta constante de formação, de estar junto com a escola e dar o apoio que a educação especial, em sua transversalidade, deve receber.

Ao resgatar tais elementos iniciais que configuram sua trajetória com a educação especial, ela atribui sentidos aos desafios inesperados que a sua formação não previu. Percebe, em suas relações diárias e formativas, que a escola acaba por criar percursos que se distanciam de uma proposta inclusiva. Dani se mobilizou e se mobiliza diariamente com os seus pares para, na escola, auxiliar todos os alunos a partir de suas singularidades, realidades e tempos próprios. Podemos perceber que sua luta é para driblar as situações de exclusão nos espaços escolares por onde passa. O desejo primeiro de apenas cursar uma pós-graduação a conduziu para uma luta diária que não é fácil, mas necessária.

Essas considerações sobre Dani me fazem trazer uma importante constatação de Mantoan (2015, p. 55-56), quando afirma que “o ensino básico é prisioneiro da transmissão dos conhecimentos acadêmicos e os alunos de sua reprodução, nas aulas e nas provas”. Para a autora, a divisão do currículo em disciplinas fragiliza e fragmenta os saberes, e, por isso, as matérias escolares se tornam um fim em si mesmas e não meios que poderíamos ter para esclarecer o mundo em que vivemos e, portanto, compreendê-lo melhor e a nós mesmos. Trata-se de hierarquizar a complexidade do conhecimento e sequenciar as etapas da aprendizagem de cada um, bem como atribuir valor às disciplinas que são mais ou menos importantes na aprendizagem. Acaba-se, assim, não dando lugar à cultura, à arte, ao esporte, à filosofia, etc. A escola atual considera um aluno abstrato e justifica a exclusão e o modo de não tratar a diferença.

Desse modo, finalizo as reflexões sobre Dani agregando uma elucidação de Mantoan (2015, p. 57), que justifica o porquê de a escola tradicional tender a resistir à inclusão. Tal passagem afirmativa da autora permite-me seguir com a história de Bia e avançar nas contribuições que as histórias de vida e a formação dessas professoras trazem para as concepções e lutas de uma escola inclusiva.

Conhecemos os argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão – eles refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diferença, da variedade, da singularidade, enfim, do que é real nos seres e nos grupos humanos. Os alunos não são virtuais, objetos categorizáveis – eles existem de fato, provêm de contextos culturais os mais variados, representam diferentes segmentos sociais, produzem e ampliam conhecimentos e têm desejos, aspirações, valores, sentimentos e costumes com os quais se identificam. Em resumo: esses grupos de pessoas não são criações da nossa razão, mas existem em lugares e tempos não ficcionais, evoluem, são compostos de seres vivos, encarnados!

Portanto, necessitamos de uma reestruturação da escola que se sustente na construção do ensino pela diferença humana. Como afirmou Dani, na escola, temos de entender que cada aluno é único, aprende em seu tempo próprio. Os currículos não podem mais permanecer imutáveis: devem considerar a essência de cada um, seus lugares, tempos e relações que estabelecem com tudo que envolve o aprender.

**“Quando você não sabe o que fazer pergunta: me ajude a entender você?” (Bia)**

*Eu entrei na prefeitura como efetiva. Eu larguei um cargo, né? E fiquei só na prefeitura. Na prefeitura, eu tive um aluno que não estava aprendendo, então eu fui fazer psicopedagogia. Fiz a psicopedagogia, fiz a institucional, não quis fazer a clínica. Não gostei, não me ajudou no momento que eu precisava e eu fui tentando fazer as coisas por esse menino, não consegui. Aí caiu um menino com deficiência intelectual comigo. E aí eu fui fazer psicomotricidade, que é o que eu mais gosto. E aí, dentro da psicomotricidade, eu encontrei muitas pessoas que trabalhavam como terapeuta ocupacional (TO) e fisioterapeutas no curso, e muitas pessoas que trabalhavam com crianças com deficiência, e eu não tinha experiência nenhuma, eu só queria ajudar por conta daquele menino.*

*Naquele momento, eu ainda não tinha noção do que era trabalhar em educação especial. Eu só queria fazer curso para ensinar as crianças a se alfabetizarem, a serem letradas. Então, era uma coisa assim: não aprendeu? O que eu posso estudar para ajudar? Eu sou muito assim, se a criança não aprende, eu fico louca, então eu tenho que fazer qualquer coisa para tentar ajudar eles. Fiz a psicomotricidade e comecei a trabalhar com as crianças a parte de sensibilização, de reconhecimento do corpo, de acalmar aquele corpo. Então, eu fazia umas propostas em sala de aula e eles davam risada, porque eles não entendiam – tira as cadeiras, senta todo mundo, colocava música. Então, cada hora eu trabalhava com uma coisa diferente, e eles não estavam acostumados, né? (Trecho extraído da entrevista de Bia).*

A primeira iniciativa de Bia na procura de uma pós-graduação se dá por uma questão externa a seus objetivos profissionais, ou seja, não se tratou de um querer, de um desejo primeiro para o tema em questão. Foi a necessidade formativa que a conduziu para a busca de uma formação continuada. Foi uma necessidade de compreender como poderia auxiliar seu aluno que não estava conseguindo aprender em sala de aula. O que também foi o caso de sua segunda pós-graduação, não foi um desejo primeiro relacionado ao tema em si do curso

(psicomotricidade), mas nesse caso, ela já passa a se identificar, a estabelecer uma relação com a área e com as pessoas, outros profissionais que cruzaram seu caminho. Seu percurso começa a fazer sentido, porém ainda não fazia ideia de que atuaria na educação especial.

Bia conta que, depois dessas duas formações e três anos na sala de aula comum, atuou em uma sala de informática. Lá desenvolveu alguns projetos significativos e recordou situações positivas dessa experiência nessa sala. Foi então, que recebeu o convite para fazer sua primeira pós-graduação na área da educação especial:

***“Foi muito bom! Eu estava nesta sala de informática o pessoal do CEFAl foi lá oferecer o curso da Mackenzie de educação especial. Eu só ouvi a palavrinha “Mackenzie”, eu fiquei louca, não sabia nem o que era, falei: “Nossa, eu vou lá!”. Comecei a fazer o curso, achando o máximo né? Depois que eu comecei, eles começaram a mostrar o que era o curso, eu entrei em pânico: aquelas crianças que babam, que não se mexem, que tem cheiro, que... Aí, eu vi que todo mundo do curso ficou meio chocado com tudo. A gente não sabia onde a gente estava se metendo. E aí, eu lembro que era todo sábado o curso e era assim, sem feriado, sem nada, foi um ano e meio direto. E durante três meses, a gente teve aula com uma professora, agora eu percebo, ela era psicóloga e ela pedia para gente falar. Ela colocava as imagens e pedia para a gente falar sobre as crianças, e a gente falava. Polida, né? Bonitinha... E ela falava: “Não, não é isso que eu quero ouvir.”, e foi, até que chegou uma hora do curso que todo mundo chorou. Até me emocionou, que eu lembro o que eu coloquei na minha redação. Ela falou: “O que você sente quando você olha?”. “Eu não consigo sentir o cheiro da baba, me dá nojo, me dá ânsia de vomito, me dá...” E aí todo mundo começou a falar depois disso, todo mundo chorava, e ela falou “Agora vocês estão prontos para começar o curso, porque, enquanto a gente não fala o que a gente sente, está guardado, está velado.” Eu percebi que, depois que eu falei isso, ela falou: “Bom, tá com o cheiro, tem o paninho dele ali, você limpa. Está com medo, coloca uma luva e faz e está resolvido.” E a gente começou a ver, tudo tem solução, e a gente é que fica com aquela coisa... Só que, enquanto a gente não falou a verdade, ela não parava. Era uma redação atrás da outra, porque ninguém falava e ela via que a gente estava escondendo o que, de fato, sentíamos. **Esse momento foi o que transformou a minha vida.** As meninas que eu conheci, que eu conheci, que eu tenho que falar, que é a Clazi, a Dri e a Day, cada uma com história de vida diferente, são pessoas que eu nunca teria encontrado, que não têm nada em comum e que a gente se uniu tanto por conta de uma causa, que é trabalhar com a educação especial e é lutar por uma escola de qualidade. Apesar de eu achar que a gente não tem nada em comum, a gente tinha. Elas me ensinaram a ser mais sensível. Eu fui para estudar. Eu fui por uma coisa boa. Eu não sabia nem o que era uma órtese, prótese. Eu lembro que eu grifava cada palavrinha do estudo de caso e eu escrevia do lado, no vocabulário, o que era, porque eu não compreendia os termos e foi muito difícil. E aí, nesse curso, eu conheci a professora Shirley, uma profissional que eu me espelho. Cada professor ensinou uma coisa boa, a Tania foi esta questão de você se despir de tudo e falar a verdade. E a Shirley ela me ensinou a olhar para o aluno. Então, teve uma fala dela que eu uso até hoje para as minhas crianças – **“Quando você não sabe o que fazer, chega perto deles e pergunta, fala: me ajude, me ajuda a entender você, como você se comunica? Porque eu não estou sabendo”.** E eu vou dizer que toda vez que eu chego perto de uma criança eu pergunto isso. E, é assim, eles olham e eles vão dando respostas, é impressionante. **Quando você não sabe o que fazer pergunta para eles, eles vão mostrar o que você tem que fazer. Eu não sabia que eu gostava tanto. Foi esse ano mesmo, eu achei que eu estava na educação especial por causa desse curso.*****

*Quando eu voltei para sala de aula comum, foi muito difícil, porque você não tem estrutura e nem o apoio. O apoio que eu falo é eu como professora de educação especial em uma sala de aula comum, eu tive que usar os meus próprios recursos e instrumentos para isso. Equipe gestora te ajuda, mas quando você precisa do recurso, eles precisam entender que a sala de recursos não é (eu estou mudando um pouco de assunto, mas, eu vou chegar lá), não é uma brinquedoteca, é uma sala de recursos e precisa de materiais caros, adequados para a necessidade de cada aluno. Na sala de aula comum, eu tinha que trabalhar por dia, juro, de duas a três horas a mais em casa para criar estratégias para incluir os meus alunos com deficiência. Eu tinha dois alunos com paralisia cerebral na sala. Um não oralizava, sinalizava sim ou não. A outra era apenas a deficiência física, com déficit cognitivo. Aí, ele chegava e eu tinha que incluir ele ali na conversa, porque ele entendia a conversa. E a pergunta tinha que ser de sim ou não. Então, as próprias crianças começaram a entender que pergunta para ele tem que ser com resposta sim e não. Então, eles começavam a fazer perguntas e, com isso, eles iam aprendendo né? Perguntas fechadas sobre o tema da aula. Mas foi muito difícil para ter os recursos necessários. E eles avançaram muito, saíram de silábico com valor para alfabético em três meses. Eles eram muito bons, palavras soltas de acordo com o contexto. Então, na história dos três porquinhos, colocavam as palavras, eles identificavam e aí formavam com as letras móveis.*

*É, chegou um momento que eu estou em um conflito. Eu não enxergo mais a deficiência, eu não enxergo mais a barreira como ela está posta nas literaturas, nas teorias, porque aquelas barreiras elas existem para qualquer ser humano. Tem gente que não consegue se comunicar, é a barreira da comunicação, da oralidade. Tem pessoas que não conseguem organizar um caminho da escola até aqui, barreira da organização do espaço temporal. Então, assim, é necessário ter, mas o foco eu acho que não é mais a barreira do meio. Ela está ali, a gente viu é só uma identificação e uma organização de planejamento e depois, eu acho que está tudo tão entrelaçado e eu não consigo ver, porque a minha preocupação é com a criança, não importa o que eu estou ensinando, é com ela.*

*Aí, eu fui convidada para ir para o CEFAL. Então, do curso a gente não tinha experiência de sala de recursos, a gente já foi para o CEFAL. O que foi bom para um determinado ponto, porque eu aprendi tudo ali né? A questão de observar, de você saber tratar as pessoas, saber conversar, de fazer o colaborativo mesmo sem saber que estava fazendo ali. Foi bom! Só que eu aprendi a ser gente, a ser professora na sala de recursos, quando eu peguei o segundo cargo e entrei. Porque você lidar com adultos e só observar as crianças durante meio período é fácil. O difícil é você observar um aluno durante um mês, dois, criar um plano de ação pôr em prática isso e ver que deu errado. Aí você tem que escrever no seu relatório que você pensou isso, porque você esperava esse resultado e você não teve, então você vai fazer outra coisa. As mães dos meus alunos falavam “deu errado?” E eu falava: “Deu”.*

*Aí, nesse meio do caminho, eu conheci você, na pós-graduação da Unesp. Só que a pós da Unesp ela teve um diferencial que eu percebi da do Mackenzie. A do Mackenzie foi direcionada para formar a gente como professor de sala de recursos – olhar o aluno, o que ele precisa e dar todo o recurso de apoio. A da Unesp focou para o ensino colaborativo e o olhar para o todo, que era um olhar muito de coordenador e de diretoria de ensino. Para mim, que fiz as duas, uma completou a outra.*

*E, aí foi isso. **Esse ano foi o ano que eu descobri que eu gosto de estar em sala de recursos, que é o que eu quero. Só que eu acho que posso ser melhor como coordenadora. Porque como sala de recursos, eu atendo 20 alunos, faço o melhor por eles. Só que eu preciso de uma boa coordenação para sensibilizar os professores para que eles percebam que o aluno não é meu, o aluno é de todos. Eu sou o apoio para os professores e para a criança. Apoio!** Eu não sou a professora deles, eu estou lá para ajudá-los em pesquisa, em como atuar. Mas não. Meu sonho é que não exista a sala de recursos. O dia que não existir é o dia que a gente não vai mais ouvir a palavra exclusão. **Eu só existo porque há exclusão! Eu não estou lá porque tem inclusão, eu estou lá porque é excluído.** O meu sonho é que não precise ter, que precise ter um centro do CEFAL lá, só para uma questão*

*de dar os recursos de apoio e eu como professora de AEE possa até estar na escola. Mas, com o papel de orientadora do colaborativo. Mas, para isso, as pessoas precisam entender que eu não sou estagiária de luxo. É difícil. Muito difícil. E, como coordenação, eu posso montar as formações de PEA<sup>49</sup> e qualquer tema eu direciono. Qualquer um que os professores escolham, eles podem escolher que a gente direciona para a educação especial. Porque não é educação especial, é aprendizagem, é como ensinar. Acho que o meu foco agora não é como o aluno aprende, mas como o professor ensina. Porque o foco da prefeitura está muito no aprender, aprender. Não, como o professor ensina? Não sei, eu estou com essas questões. Entendeu? Você me pegou em uma fase bem ansiosa. Aí foi isso. E estou aqui agora. Acho que é isso. (Trecho extraído da entrevista de Bia).*

Assim como Dani e Ana, Bia não demonstrara desejo algum em cursar uma pós-graduação na área da educação especial. Sua motivação primeira foi em relação à instituição de ensino que estava oferecendo a formação. Isso remete ao desejo de pertencimento a uma instituição, a um *status* de qualificação formativa que enxergou naquele momento. Do entusiasmo veio a realidade para Bia – o choque de estar se formando para trabalhar com pessoas com deficiência, com corpos que não são facilmente aceitos e (ou) causam estranheza em nossa sociedade.

Foi por meio da palavra escrita que os sentimentos e significados foram postos em relação ao que cada docente carregava consigo sobre o ver e o perceber as crianças com determinadas deficiências. Assim como Ana, Bia também passou por um processo de ressignificação de seus próprios medos e preconceitos. Um processo autoformativo que transformou sua vida profissional e pessoal. Bia encontrou, em outras mulheres, histórias distintas da sua, histórias de luta e de sofrimento com amigos e familiares. A sensibilidade é marcada como aprendizagem desses encontros. O desconhecido, temido e sensível se transformou em seu compromisso profissional e anseios futuros na área. É importante destacar o quanto os encontros com os outros foram importantes na história de Bia como professora e especialista em educação especial.

Esse encontro com o outro é central na narrativa de Bia. À medida que ela narra, ela toma consciência do que diz. A afirmação “*Eu só existo porque há exclusão.*” Reconfigura sua narração. Ela reflete e apresenta questões que talvez não fizesse. Ao fazer isso, se dá conta do seu lugar e do lugar que almeja – a coordenação. Com isso, sua reflexão sobre o foco na aprendizagem e a problemática do ensino aparece como uma dialética, pois ela compreende que

---

<sup>49</sup> Projeto Especial de Ação (PEA). O Art. 1º da Portaria nº 901, de 24 de janeiro de 2014 define que são instrumentos de trabalho elaborados pelas unidades educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - Mais Educação São Paulo” e no Projeto Político-Pedagógico, voltadas essencialmente para as necessidades das crianças, jovens e adultos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e a avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e a consequente melhoria da qualidade social da educação.

o foco na aprendizagem a conduzir ao lugar do trabalho precarizado. Já o foco no ensino pode reconfigurar também o lugar da escola. Manifesta um novo desejo de escola, um novo projeto de escola, ainda não elaborado em sua consciência, mas construído durante o momento em que narra. No entanto, ela não finda essas questões logo depois que afirma que sua existência está atrelada ao fato de existir a exclusão. A entrevista narrativa, portanto, se configurou como um momento de reflexão sobre si mesma e seu lugar.

Quando se recorda do que aprendeu com as professoras, em especial com Shirley, sobre o ouvir e aprender com o próprio aluno, isso se configura como uma ressignificação essencial de sua compreensão pessoal e social da atividade de ensino. É, antes de mais nada, se despir da falsa obrigação de ter de ensinar algo predefinido e determinado, é se despir e construir, junto ao aluno, sua história escolar, é estar aberto a ensinar a partir desse momento compartilhado da pergunta, do esperar a resposta, do entender o outro e do respeitar o tempo do outro. Não se trata de fragilizar a qualidade de um processo educativo. Pelo contrário, trata-se, aqui, de centralizar o sujeito em sua totalidade e subjetividade, de compreender suas relações com o saber e ensinar a partir das especificidades de cada um, em seus tempos próprios. Cada um possui realidades, necessidades e possibilidades diversas. No âmbito das pessoas com deficiência, a educação especial deve possibilitar e orientar momentos em que as necessidades adaptativas partam do próprio aluno.

Ao mesmo tempo, Bia se recorda e faz um alerta sobre a falta de apoio que sentia quando estava na sala de aula comum, referente à educação especial. Suas considerações revelam, infelizmente, muitas realidades atuais. Essa sensação de não se ter o apoio previsto na política de educação especial acaba reforçando ceticismos em relação à inclusão escolar e justificativas de que a escola e os professores não estão aptos para atender a esse público. É evidente que ainda há fragilidades significativas no interior das escolas básicas, como, por exemplo, professores que não se sentem preparados, má gestão das salas de recursos, interpretações e práticas equivocadas em relação aos serviços de apoio da educação especial. Com isso, os alunos com deficiência acabam se tornando invisíveis dentro do espaço escolar, ou até mesmo, deixam de frequentá-lo.

Bia configura uma realidade de uma professora que estudou, que não desistiu e criou estratégias para incluir. No entanto, ela já estava estabelecendo uma relação de identidade com a educação especial. A própria noção de deficiência foi se modificando, e sua preocupação passa a ser com a criança, com o ensinar à criança, indistintamente. Já havia, em Bia, mobilizações e razões para agir e compreender a área. Mas, e quando isso não ocorre com os demais professores? Há profissionais que sequer acreditam, e concordam que esses alunos



devem frequentar o ensino regular. O problema se encontra nos múltiplos desafios a serem ajustados no interior de cada escola e de cada sala de aula. Trata-se de questões formativas e atitudinais. A educação especial e seus desdobramentos, na perspectiva inclusiva, ainda é um terreno fértil para estudos, investimentos e consolidação na educação brasileira.

Assim como Dani, Bia se recorda de suas aprendizagens com a própria prática na sala de recursos. Esse momento, em sua vida, foi transformador, como ser humano e como profissional. Revela suas novas relações com o ensinar na sala de recursos, há suas buscas pessoais, sociais e acadêmicas com a área, tanto que afirmou inquietações e desejos de ser coordenadora, pois entende que pode fazer o melhor nessa função. E faz um esclarecimento fundamental para a área da educação especial – o seu papel de apoio! Bia demonstra empoderamento e clareza sobre isso. Acredita e visa a uma reestruturação do modo como se configura hoje o CEFAI para atendimento às escolas do município. Nos sentidos que Bia expressa em suas palavras, ela tem a mesma perspectiva de Mantoan (2015) ao afirmar ser necessário recriar o modelo educativo pautando-se no ensino para todos e reorganizar pedagogicamente as escolas de modo que elas sejam um espaço livre para a cooperação, o diálogo, a solidariedade, o tempo e a liberdade para aprender, formando e valorizando os professores para um ensino sem exclusões e exceções. A história de Bia, portanto, marca um começo sem intenções e um fim dotado de sentidos e lutas pela educação especial.

### **“Qual a sua profissão? Professora!” (Mari)**

Mari, ao continuar narrando sua trajetória como educadora social de rua, vai relatando todos os movimentos e percursos que a conduziram aos dias atuais. A história de Mari com a educação especial, particularmente na atuação como especialista da área, distancia-se das histórias de Ana, Bia e Dani, pois Mari, diferentemente das outras, não chega a atuar na área. As recordações de Mari que apresento a seguir retratam momentos de seu rompimento como educadora social, suas experiências iniciais com a educação de jovens e adultos (EJA) até suas experiências em cargos de gestão, formação na educação especial e suas pautas atuais para e com a educação.

*Nesse período todo, enquanto eu estava lá, eu prestei concurso para a prefeitura do município de São Paulo, que era um cargo de 4 horas. Eu passei nesse concurso, e depois de dois anos, me chamaram e eu falei: “E agora?” Já estava formada, trabalhava no abrigo durante o dia. Então, eu trabalhava no abrigo das 7 às 5h e dava aula das 19 às 23 horas, que era em uma EJA. E foi muita sorte assim, entrar na prefeitura e já ir trabalhar em uma EJA perto da minha casa. Só que era muito maluco. Porque eu saía da*

*minha casa às 5 e meia da manhã, ia para a Lapa, para o abrigo, trabalhava até as 5 horas da tarde, saía da Lapa, ia para a Cidade Ademar, dava aula à noite na EJA, e chegava na minha casa às 23 horas. E isso de segunda a sexta feira, nesta rotina maluca<sup>50</sup>. E, na EJA, eu era professora de módulo do fundamental 1 e fui **apresentada para um outro universo. E aí tudo aquilo que na universidade eu vivi, né, da questão do Paulo Freire, tudo aquilo que eu aprendi desta experiência de ser educadora social de rua começou a fazer sentido, porque quando você está dentro de uma sala de aula a relação muda. Uma coisa é você ser um educador informal. Você está lá, você conversa, você conta uma história, você dá uma atividade, você faz uma roda. Outra hora você tem uma turma de jovens e adultos não alfabetizados, que moram na mesma cidade que você e têm que decorar nome de símbolos, de número de ônibus para conseguir ir até um lugar. Não conseguem sacar o próprio dinheiro. Assim, tinha casos de alunos que trabalhavam na construção civil, que recebiam quatro, cinco vezes mais do que eu recebia, e só estavam ali para aprender escrever o nome. Então, assim, foi uma experiência muito maluca, porque, durante o dia, eu tinha as crianças em situação de extrema vulnerabilidade mesmo, e, à noite, tinha esse outro universo do público jovem e adultos que não sabia ler nem escrever. E aí eu ficava nessas coisas. Vai estudar, vai aprender... E aí eu fui para o Brincante<sup>51</sup>, fui aprender a fazer outras coisas. Dentro da instituição tinha muitas oficinas que eram oficinas de brincar, de lúdico, de outras coisas. Daí eu fui me capacitando, fui fazer um projeto na USP, já pela prefeitura, de educador comunitário, que era um curso de extensão que era para entender todo esse entorno, como receber esse aluno, fazer formação de público. **Eu aprendi muito nesta escola.** (Trecho extraído da entrevista de Mari).***

Mari relembra de sua rotina semanal de trabalho intensa e cansativa. Ainda não havia deixado o trabalho de coordenação no abrigo, e, por isso, destacou as diferenças entre as duas experiências. Afirma que suas aprendizagens na universidade, com os estudos de Paulo Freire, começaram a fazer sentido. Há, aqui, suas relações epistêmicas (de apropriação de um novo saber com a EJA), mas também as atribuições de sentido em relação à sua própria história e às aprendizagens anteriores – relação de identidade. Traz consigo particularidades em relação a essas experiências e novas apropriações. Destaca seus modos próprios de apropriação desses saberes nesses novos lugares e com as pessoas que cruzaram sua vida.

Conferiu sua singularidade na relação com o saber nesse período. Destaca que foi aprender sobre esse novo universo com novos cursos, e reconhece que aprendeu muito com essa escola e nesse período de sua vida. Com essas experiências de Mari, julgo pertinente tecer algumas considerações articuladas a breves concepções do próprio Paulo Freire, citado em seu relato. Para ele, a educação de adultos é mais bem percebida quando situada como educação popular, pois, o conceito de educação de adultos caminha na direção do de educação popular, quando a própria realidade “faz algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e educadoras.” (FREIRE, 2001, p. 27).

<sup>50</sup> Mari não especifica os lugares citados nesses dois bairros (Lapa e Cidade Ademar). No entanto, a distância entre eles é de aproximadamente 22 Km, via Marginal Pinheiros. O percurso de carro é de aproximadamente 45 a 50 minutos e de transporte público é de aproximadamente 1h 40 min.

<sup>51</sup> Mari está se referindo ao Instituto Brincante. Para saber mais, acesse: <http://www.institutobrincante.org.br/>

Mari destaca que, mesmo com as experiências anteriores como educadora social de rua, a educação popular se configura como um novo universo e, por isso, demanda novas aprendizagens e formações. Além disso, Paulo Freire destaca que uma dessas exigências é justamente a necessidade da compreensão crítica dos educadores do que ocorre no cotidiano da educação popular. Tal cotidianidade também é reforçada por Mari. Paulo Freire discute sobre a necessidade de os educadores extrapolarem a noção de se pensar apenas nos conteúdos e procedimentos didáticos. Mari buscou compreender que suas ações deveriam estar articuladas às necessidades de quem precisava se locomover, assinar o próprio nome e sacar o próprio dinheiro. Tratou-se, portanto, de compreender que:

Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular. (FREIRE, 2001, p. 27).

Mari continua sua trajetória em um universo de militância e se mobiliza em direção a objetivos próprios, guiada por acontecimentos, encontros, desencontros e algumas perdas em sua vida. Foi compreendendo que sua prática educativa é também uma prática política e que sua passagem na educação popular foi fundamental para se perceber num tempo-espço de possibilidades de compreensão do ser humano como ser social plural e diverso, de compreensão histórica da própria realidade, se engajando em uma luta de prática educativa democrática. Porém, nem sempre tais lutas e engajamentos trazem boas lembranças. Recorda-se de um episódio de sua vida como guardiã do abrigo que a fez romper com sua trajetória na educação para a população de extrema vulnerabilidade social, o que a conduz a trilhar um novo caminho. Todos esses acontecimentos e recordações são apresentados a seguir:

*Aí, um belo dia, estou na minha casa e recebo uma ligação que era para eu ir correndo (era época junina), para o abrigo, porque tinha acontecido algo muito sério. Falei: “Ah, gente, eu acabei de sair da escola, dei aula ontem até as onze horas, eu não vou, estou muito cansada...”. “Mari, você tem que vir para cá agora”. Eu, meu jeito Mari de ser: “Caramba, o que aconteceu, fala logo, alguém morreu?”. “Mari, morreu”. Aí eu falei assim: “Para de brincadeira, para de palhaçada!”. “Mari”. E eu falei: “Quem que morreu?” Né? Porque tinham bebês ali. Aí falaram assim: “O Lucas”. Aí eu falei: “Ah, não é verdade...”. “Mari, o Lucas está morto”. Eu entrei em desespero assim, porque o Lucas ele era um menino com deficiência, o irmão dele, o Jorge<sup>52</sup>, de 9 anos e ele de 4 para 5, filho de profissionais do sexo, ali da região da Luz<sup>53</sup>. Na sexta-feira ele estava ensaiando a musiquinha que ele ia apresentar na festa junina da escola, estava feliz e*

<sup>52</sup> Lucas e Jorge são nomes fictícios, dados por mim para não registrar os nomes verdadeiros citados por Mari.

<sup>53</sup> Luz é um dos bairros do distrito do Bom Retiro, localizado na Zona Central da cidade de São Paulo.

acordou morto na cama dele. Eu fiquei, a princípio, desesperada, gritei, chorei, desesperei...<sup>54</sup>.

Eu vou falar para você assim, foi a gota d'água, minha vida... E eu não tinha dimensão, eu não tenho filhos por opção e aqueles meninos eram tudo para mim, e aí você ter que conviver em uma coisa dessas, sabe? **Foi muito traumático, foi muito difícil. Nesse dia, eu falei: “Eu não tenho mais estrutura para trabalhar com a população de vulnerabilidade”.** [...]. Foi aberta uma investigação e eu não podia pedir demissão enquanto o processo ainda estivesse aberto. Eu prestei um outro concurso para a prefeitura também e eu passei. Eu não tinha mais estrutura para continuar no abrigo, porque, todo dia, eu ia chorando, saía chorando, porque eu tinha a imagem do Lucas dançando, se preparando para a primeira festinha dele e foi muito complicado. Eu passei no concurso para professora da Educação Infantil, aí eu fiquei com dois cargos na prefeitura.

Eu tinha que estar na creche no CEI as 6 e 30 da manhã. Saía ao meio e dia e meia, ia para o abrigo, trabalhava no abrigo das 14h até às 18h, saía do abrigo ia para a EJA e trabalhava até as 23h da noite. Durante quase um ano e meio eu fiz isso, enquanto o processo estava sendo ainda investigado. Quando terminou o processo, eu pedi demissão e fiquei só com os dois cargos públicos. Mas foi assim, eu vou falar para você, **eu nunca mais fui a mesma, sabe? Eu fui ser professora. Eu falei: “Não, não dá mais, né?”** Saí do abrigo e foi um processo muito difícil para mim, acho que foi o mais difícil, que eu acho que eu tinha o que, na época? 32 anos. Fiquei lá quase 10, 11 anos nessa instituição. Aí eu saí, casei, fiquei seis meses casada, me divorciei seis meses depois, e eu fui de cabeça para a questão da educação. Eu continuei trabalhando no CEI, que é um trabalho de seis horas, e depois eu fui trabalhar na EJA. **Então eu tinha as tardes livres, e, nas tardes livres, eu comecei a fazer várias coisas. Então, eu não saía da USP. Sabe aqueles cursos para professores da USP?**

**Então, eu dava aula de manhã, e à tarde eu ia para a USP fazer esses cursos para professores da rede pública. Então, eu fiz curso de didática 1, didática 2, problemas brasileiros, fiz várias questões dessas e dava aula à noite, o que me ajudou muito, né? Porque eu trabalhei durante mais de anos com dois grupos, com dois públicos, né? Crianças de 0 a 3 anos, e os meninos de 15, eu tinha alunos de 76 anos na época na EJA, na alfabetização. Então, era muito maluco. Eu fiquei trabalhando nisso, durante este tempo e aí na EMEF por causa dos cursos. Desse envolvimento como ativista social em defesa dos direitos das crianças e do adolescente, eu fui para o movimento negro, movimento de mulheres e eu me filiei a um partido, que é o Partido Comunista do Brasil, e continuei nesta questão da militância, né? E me envolvendo cada vez mais nesta questão, trabalhando na prefeitura, e participei da primeira, da segunda, da terceira conferência de Educação. E, na conferência de educação, eu sempre era relatora, eu sempre que ia para a mesa “brigar”, principalmente no eixo da diversidade, que cuida da educação especial, da questão da educação das relações étnicos raciais também, foi nesse período. Passou um tempo e eu fui convidada para ser assistente de direção nesta escola que eu trabalhava como professora à noite, de educação de jovens e adultos. Aí eu fiquei dois anos como assistente de direção. Depois eu fiquei mais dois anos como coordenadora pedagógica, aprendendo, tomando gosto pela questão da gestão, mas, mesmo assim, trabalhava em dois cargos. Então, trabalhava no CEI de manhã e trabalhava tarde e noite na escola, nestes cargos de gestão.**

E eu apresentei, em uma época, um projeto de teatro com os alunos da EJA, junto com um colega meu o José Barbosa, que era o navio negreiro de Castro Alves. E a gente apresentou e apresentou em várias escolas e o pessoal da DRE gostou do meu trabalho e me convidaram para trabalhar no CEU. Eu fui convidada para ser coordenadora da ação

<sup>54</sup> Mari precisou de alguns minutos para continuar contando a história. Ela narrou os motivos da morte de Lucas, mas, aqui, fiz a opção de não os trazer na íntegra.

educacional<sup>55</sup> de um CEU localizado no bairro do Jabaquara. **Eu aceitei, porque eu digo sim. Nem sabia por que eu dizia sim, mas eu disse sim, e aí eu comecei a fazer cursos de gestão pública, cursos de políticas públicas. Trabalhar com, na gestão, é muito maluco porque você trabalha na articulação de um CEI de uma EMEI de uma EMEF com a comunidade, uma biblioteca, e aí o CEU tem uma questão que me aproximou da educação especial que é esta questão da acessibilidade, né? Então tem a questão do elevador, das rampas, das barras, tinha o instituto, o instituto Olga Kos<sup>56</sup>, que trabalhava com artes visuais e artes marciais para grupos de alunos com deficiência de várias unidades escolares do entorno, e isso começou a chamar muito a minha atenção. A gestão que a gente começou a trabalhar enquanto coordenadora do núcleo da ação educacional era pautada na diversidade, que sempre foi meu objeto de estudos. Então, era para trabalhar com a 10.639, a 11.645<sup>57</sup> a questão da inclusão das pessoas com deficiência. Nas reuniões com os pais dos estudantes da educação especial, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, começamos a fazer parte da rede de atendimento, e, na rede de atendimento, a gente começou a descobrir várias coisas, né? A primeira coisa é que o discurso está muito longe da prática. As pessoas têm, sabem das leis, sabem dos direitos, mas não sabem como desenvolver e como ir atrás disso. Eu comecei a me deparar com professores, coordenadores e diretores preconceituosos, tipo de não abrir o elevador para o menino cadeirante, sabe? Porque não queria que o elevador quebrasse, mas usava o elevador para uso próprio. Um dos casos que eu até apresentei lá no curso<sup>58</sup>, daqueles meninos que eram considerados diferentes ou diferenciados serem convidados a se retirar da escola, né? Não uma escola que inclui, mas uma escola que exclui. E, por causa dessa minha trajetória toda, eu me via em muitos desses papéis sabe? Eu trabalhei com meninos de extrema situação de vulnerabilidade, eu vim de um ambiente de extrema vulnerabilidade, eu fui convidada a me retirar de várias escolas, né?**

**E aí eu comecei, junto com o meu grupo, a pensar e a pautar essas questões todas e trazer estas crianças que eram exclusas da EMEF, principalmente, para as atividades que o CEU proporcionava. Participei de uma seleção e aí eu passei para ser gestora do CEU. E aí, minha amiga, ser gestora de CEU é uma outra questão, né? Porque você aprende o que é poder de decisão. Passa por você. E gestor de CEU ele é uma figura política estratégica. Então, por exemplo: “Ah, você não vai ligar o elevador? Não, agora mudou.” Chamava a mãe, falava para a mãe do direito, ensinava a mãe a fazer denúncia na DRE, chamava a supervisora de ensino. Então, a gestão do CEU acabava, de uma certa forma, sendo um filtro, né? E aí a gente, junto com a Cristina<sup>59</sup>, que passou a ser a minha coordenadora da ação educacional, começamos a montar esses quadros de identificar quem eram esses alunos que eram excluídos da escola. Por que eles gostavam de ficar no CEU e não na sala de aula? E aí a gente começou a problematizar isso e levar estas pautas para a rede, e levar estas pautas para a DRE também, e começamos a incomodar, porque aí toda a estrutura de apoio tinha que funcionar e começamos a identificar inúmeros alunos com diversas potencialidades que eram esquecidas e invisíveis na escola.**

**Então, a gente começou a ver estas potencialidades, e o nosso trabalho foi direcionado totalmente para isso, para a questão da diversidade mesmo. E surgiu o curso de especialização<sup>60</sup>. E aí, pela DRE, com a diretora do CEFAl sabendo desta nossa**

<sup>55</sup> Profissional responsável pela direção do Núcleo Educacional e subordinado ao Gestor do CEU. As competências e atribuições são descritas no Art. 63 Decreto nº 45.559, de 30 de novembro de 2004 – revogado pelo decreto nº 46.701/2005.

<sup>56</sup> <http://institutoolgakos.org.br/>

<sup>57</sup> Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

<sup>58</sup> Aqui está se referindo à pós-graduação em altas habilidades ou superdotação.

<sup>59</sup> Nome não completo, conforme foi narrado, para preservar a identidade de terceiros citados em seu relato.

<sup>60</sup> Novamente se referindo ao curso de pós-graduação em altas habilidades.

proposta, falou: “Mari, por que que você não faz o curso?”. Falei: “Aí, não tenho mais tempo”. Mas aí eu acabei fazendo, aprendi, e a gente começou a ver isso de uma outra forma. **Então, a minha questão com a educação especial, passa por esta questão da diversidade, sabe? Passa por esta questão de conhecer a negação de direitos que esta população tem, na área da saúde, na área da educação.**

*Eu fiquei no CEU durante seis anos com esse projeto, que envolvia cultura, arte, esporte e educação. E aí, no finalzinho da gestão Haddad, eu fui convidada para trabalhar na secretaria para dirigir os polos da universidade nos CEUs<sup>61</sup>. E aí hoje, assim, se me perguntarem: “Mari, você faria tudo de novo?” Talvez faria, talvez a minha primeira opção fosse hoje pedagogia, talvez eu tivesse feito magistério, mas acho que esta diversidade e estas outras coisas que eu fiz fazem com que eu seja a profissional que eu sou hoje, né? “Qual a sua profissão?” Professora! Professora, educadora social de rua, gestora pública, mas continuo sendo professora! (Trecho extraído da entrevista de Mari).*

“Eu nunca mais fui a mesma”. As marcas deixadas pela morte de um garoto de 5 anos em Mari e em sua história como educadora social se configuram como um momento de ruptura em sua vida, com mudanças significativas. Quando expressa sua dor e as marcas que isso deixou e os modos próprios que encontrou para seguir os seus percursos na educação, expressa, em seu relato, conforme salienta Larrosa (2014), um momento de elaboração e reelaboração de identidade e subjetividade do que e quem ela é, do que se tornou, do que se passou com ela, como se tornou o que é, do que não pode ser e não quis ser e do que está deixando de ser. Isso também aparece, de forma mais evidente, na narrativa de Bia. São histórias distintas e complementares na realidade que temos.

Trata-se de sua relação consigo mesma e com a forma como trilhou esse caminho depois dessa experiência que, segundo ela mesma, foi traumática. Conforme Larrosa (2014), é o sujeito da experiência convertido no sujeito do relato, autor e personagem principal de sua trama de sentido...

... o eu, o si mesmo, o sujeito, a relação que cada um de nós temos com nós mesmos, como nossa vida, com o passar do que nos passa, com o modo como compreendemos ou não a nós mesmos. A experiência é *o que nos passa*, o relato é um dos modos privilegiados de como tratamos de dar sentido narrativo a isso que nos passa e o sujeito da experiência, convertido no sujeito do relato, é o autor, o narrador é o personagem principal dessa trama de sentido e de sem-sentido que construímos como nossa vida e que, ao mesmo tempo, nos constrói. (p. 722)

---

<sup>61</sup> Está se referindo ao final do mandato do prefeito de São Paulo Fernando Haddad (2013-2016), quando assumiu o cargo de Direção na Universidade, nos Centros Educacionais Unificados (UniCEU), que possuem 47 polos de apoio presencial e oferta cursos de Graduação e Especialização em parceria com a Universidade Virtual de São Paulo (UNIVESP), Universidade Aberta do Brasil (UAB), Universidade São Camilo e outras instituições não governamentais.

Procuo trazer isso, neste momento narrativo de Mari, pois meu receio era tecer, escrever com os meus sentidos sobre essa experiência que não é minha. Uma experiência que deixou marcas profundas. Pois “um pesquisador sempre produz sentido. Busca que as experiências com as quais trabalha signifiquem algo, representem algo. Busca que, através delas, algo se compreenda. Porém, na experiência singular, sempre haverá algo que é incompreensível, que vai exercer traição e violência para que se transforme em outra coisa. (LARROSA, 2014, p. 742). Sigo, desse modo, com o que o autor procurou chamar de honestidade na linguagem, na escrita, tecendo sobre as experiências, os sentidos e as mobilizações de Mari com as suas formações e aprendizagens futuras até os dias atuais.

Dando seguimento a seu relato, Mari sempre se posicionou politicamente e com ações de militância em segmentos com os quais se identificava. Com as mudanças ocorridas em sua vida e sua decisão de se aprofundar nas questões da educação, em especial, da educação formal, Mari se abre para outras formações, buscando novos conhecimentos (dimensão epistêmica e identitária com o saber). Em decorrência de toda sua trajetória anterior, torna-se relatora na Conferência de Educação, lutando pelos eixos de diversidade e de questões étnico-raciais. Mari é práxis, com sua relação entre teoria e prática em uma ação transformadora da realidade. Sua história, com questões que se articulam à educação inclusiva, tem uma linearidade diferente da que vimos em Bia, Ana e Dani. E isso também é evidente no que tange à sua própria atuação com a área. É uma particularidade que destoa, dentre as quatro narrativas, e que nos conduz a um novo olhar – o olhar da gestão.

Mari vai se identificando e, como ela mesma afirmou, “tomando gosto” pelos cargos de gestão pelos quais passou. Ao assumir um cargo de coordenação no CEU, procura novos cursos na área de políticas públicas e gestão pública. Novamente, em seu tempo próprio, vai se apropriando de novas aprendizagens e se empoderando de seu lugar estratégico dentro das ações de articulação que são executadas em sua nova função em relação às demais dimensões escolares no município de São Paulo. Suas mobilizações e aspirações profissionais perpassam toda a luta e o protagonismo de liderança que sempre carregou consigo.

No entanto, não vemos, em Mari, nenhuma relação primeira com a educação especial. Especificamente, não houve situações em sala de aula com crianças com deficiência que a colocassem em movimento para a formação e atuação na área, como vimos em Dani, Bia e Ana. Tampouco o desejo de cursar uma pós-graduação. A história de Mari é abrangente, diz respeito a questões amplas, políticas e estratégicas. Ela se recorda e destaca questões de acessibilidade e diversidade, mas se constitui como sujeito de sua própria luta no campo da inclusão social e escolar. Sabe o que é ser objeto e não sujeito na escola. Sabe o que é ser excluída e convidada

a se retirar, porque seu corpo, sua presença e sua história incomodam. Começa a se enxergar nessas situações, atitudes e práticas excludentes, e, por isso mesmo, se mobiliza junto a seu grupo para tratar dessas questões.

Ao assumir um novo cargo de gestão, como bem salientou, torna-se uma figura política estratégica, pois faz um papel de esclarecimento e de formação para as famílias que possuem seus direitos negados em determinadas instituições e gestões. Problematisa fatos sobre a invisibilidade desses estudantes e de suas potencialidades, esquecidas nos ambientes escolares, justamente pelo fato de esses alunos estarem em situação de exclusão dentro do próprio ambiente escolar. Afirma que seu trabalho foi totalmente voltado para essa questão da diversidade e, com isso, recebeu o convite para cursar a pós-graduação em educação especial com ênfase em altas habilidades ou superdotação, momentos em que nossos caminhos se cruzaram. Para ela, sua questão com a educação especial passa pela questão da diversidade, de conhecer a negação de direitos a essa população, na área da saúde, na área da educação.

Embora Mari tenha apresentado o termo “diversidade” como pauta central de sua mobilização e seus estudos, devo esclarecer alguns posicionamentos sobre a questão da diferença e a questão da diversidade<sup>62</sup>.

“*Sou diferente deles, sou diferente dos outros, sou diferente de mim mesmo*”. Essa afirmação de Imre Kertész<sup>63</sup> é um bom início para as breves considerações que farei a seguir. Diversidade e diferença<sup>64</sup> não possuem o mesmo sentido, o mesmo significado. A diversidade está relacionada com algo que pode ser medido, mensurado, finito, categorizado, como, por exemplo, a diversidade da fauna, da flora, das culturas no mundo. Já a diferença diz respeito ao que é múltiplo, que não é possível ser mensurado, pois a diferença está entre os seres humanos, somos diferentes. No campo da educação especial em uma perspectiva inclusiva, essa noção é fundamental, pois a inclusão escolar perde seu sentido quando delimitamos que há pessoas que cabem em padrões existentes e pessoas que não cabem. A diferença, em sua complexidade conceitual, nos permite compreender que somos múltiplos e diferentes, sempre em

---

<sup>62</sup> É importante destacar que não é objetivo desta tese debater a fundo os conceitos de diversidade e diferença. Porém preocupei-me em posicionar e situar o leitor sobre algumas composições entre os termos e que são importantes para as concepções de uma escola e uma educação inclusiva, principalmente no campo da educação especial e de seu público na escola básica.

<sup>63</sup> Autor Húngaro, nascido em Budapeste em 1929. Ganhou o prêmio Nobel de literatura de 2002. Autor da trilogia *Sem destino* (1975), *Fiasco* (1988) e *Kadish, por uma criança não nascida* (2002). Essa frase é do seu livro *Eu, um outro* (2007).

<sup>64</sup> Essas breves considerações são embasadas em pesquisadores e estudiosos da filosofia da diferença, apresentada por Gilles Deleuze. Há inúmeros estudos que possibilitam tangenciamentos entre a filosofia deleuzeana e a educação para a compreensão e avanços sobre questões que envolvem a educação inclusiva.



transformação e, portanto, qualquer tentativa que seja de nos identificar em um desses modelos ou padrões é excluir.

Lanuti e Mantoan (2018, p. 121) ao explicarem tais conceitos resgatam a noção platônica e aristotélica. Sendo que Platão considerou que os sujeitos deveriam ser semelhantes, seguindo um perfil ideal, e, com isso, pautou-se em uma organização do mundo a partir da homogeneização dos seres, isto é, negou a diferença, percebendo sua complexidade. Já Aristóteles não nega a diferença, porém a fixa como um atributo externo ao ser. Trata-se, na visão aristotélica, da diferença específica, isto é, uma diferença entre as coisas, uma diferença empírica, que, de modo geral, podemos denominar como diversidade. Para os autores, “considerar a diversidade favorece as comparações, as distinções, a criação de categorizações que, supostamente, representam os seres”.

Desse modo, “os diferentes” são geralmente preteridos, por um problema de saúde, por uma deficiência, por uma questão social, de gênero ou de religião. No entanto, a diferença se baseia na multiplicidade: as pessoas não se repetem, não são iguais. É por isso mesmo que a inclusão escolar está baseada nessa noção da escola das diferenças, ou seja, uma escola que não exclui ninguém por qualquer especificidade ou atributo que se possa inferir sobre um aluno, pois cada pessoa é uma pessoa, não se repete, é singular. A inclusão escolar está baseada nisso, o conceito de diferença em si, que é própria das pessoas. O atributo “deficiência” não pode e não deve definir uma pessoa. Conforme, esclarece Mantoan (2015, p. 34),

[...] a condição de deficiência como “fixada” no indivíduo, como se fosse uma marca indelével, a qual só nos cabe aceitar passivamente. Pensa-se que nada poderá evoluir, além do previsto, no quadro geral das suas especificações estáticas: os níveis de comprometimento, as categorias educacionais, os quocientes de inteligência, as predisposições para o trabalho e outras tantas mais. Trata-se da fixação de uma identidade, como ocorre com todas as minorias que buscam afirmação social.

Para a autora, a diferença deve ser compreendida, ao invés de respeitada e tolerada. Uma escola inclusiva rompe com a ilusão da homogeneidade e fragmentação do ensino e hierarquias do conhecimento. Trata-se de uma educação plural, democrática e transgressora, que desestabiliza a escola atual e sua identidade institucional, e, conseqüentemente, abala a identidade fixada dos professores e dos alunos. A escola capitalista atual reproduz determinações históricas e sociais que têm como centralidade modelos ideais, permanentes e estanques de sujeitos, ao passo que a escola inclusiva tem um aluno que não possui uma identidade determinada por modelos ideais e permanentes, rompendo com mecanismos de produção de identidades fixadas e da mistificação de tolerância e respeito à diferença. É preciso construir uma nova ética escolar – a da valorização das diferenças, da pluralidade. Compreender

as formas pelas quais a sociedade exclui é fundamental para reestruturar uma educação que não admita a fragmentação dos sujeitos em categorias, que considere a diferença de todos e não de um grupo à parte (MANTOAN, 2015).

Pensar que “o outro” seja o diferente é considerar o idêntico. Pensar dessa forma contribui para segregar, categorizar e diferenciar segundo atributos fixados. Todos somos diferentes e deveria ser impossível identificar quem deve ou não ser incluído em um grupo. Lanuti e Mantoan (2018, p. 122) afirmam que é sob essa perspectiva que o processo de ensino precisa ser desenvolvido, isto é, “a partir da imprevisibilidade das relações humanas, da capacidade de diferenciação do sujeito em relação a si mesmo e não ao outro, da diferença de todos e não de alguns”.

No entanto, quero afirmar, a partir de toda a história de Mari, que a composição entre diversidade e diferença deve ser considerada na sociedade e na escola atual. Embora concorde com a potência do conceito da diferença, em especial, de como nos permite compreender um cenário educativo do que deveria ser, a diversidade nos possibilita também a compreensão sobre como é. Afirmo isso, pois não podemos desconsiderar que as produções sociais não configuram os lugares sociais. O negro só existe quando pensado a partir do branco. As relações de poder entre gênero existem, pois, as mulheres sempre foram submetidas e marginalizadas pela visão universal do masculino, do homem branco e proprietário de terras e riquezas. Há um movimento que permite, quando vistos de modo complementares e contraditórios, apreender o universal e o singular determinando. A história de Mari está aqui, evidenciando essas contradições. As relações de poder em relação ao gênero, no seio familiar, também compõem as quatro histórias. São minorias, produzidas socialmente, que configuram lugares sociais de injustiças e desvalorização simbólica de suas formas de expressão e de direitos.

Desse modo, ao explicitar brevemente a diferença, não busco negar a diversidade, pois, para mim, com a realidade da sociedade capitalista em que vivemos, há de se fazer uma composição analítica, pois, se desconsiderarmos a análise de toda essa composição e exclusão social histórica que temos de determinados grupos, podemos cair nas armadilhas liberais da universalização de corpos. Ao contrário, devemos buscar uma composição para que a diferença, associada à justiça e à equidade, possa permitir a livre expressão das individualidades, não aprisionar sujeitos e grupos em posições estereotipadas a partir da visão dominante de grupos privilegiados, como, por exemplo, homens e brancos. Desse modo, a diversidade possibilita compreender a dimensão universal das determinações sociais que imperam de modo tão significativo em nossas vidas e na estrutura social e educacional que temos. Uma escola inclusiva é aquela que entende e respeita sua diversidade e permite a valorização e a

compreensão das diferenças de todos. Considero que isso é também um posicionamento político que assumo, ao esclarecer tal ponto.

A história de Mari é repleta de luta, de consciência de classe, do seu lugar social no mundo. Ela ressignifica toda a sua trajetória repleta de desafios e multiplicidades. Sua relação com o saber está imbricada nessa teia de possibilidades, imprevisibilidades e dificuldades que enfrentou nas inter-relações com pessoas e nos lugares diversos por que passou e que encontrou. Mari é transformação e é única. É, como afirma ao fim da sua narração central: *“Professora, educadora social de rua, gestora pública, mas continuo sendo professora.”*

### **Mulheres que encontraram suas vozes**

Apresento o terceiro momento analítico, trazendo elementos mais atuais de suas vidas. Algumas lembranças do cotidiano na escola e momentos que julgaram importante narrar sobre suas práticas e seus objetivos futuros. Cada uma, em sua particularidade, atribui sentido à sua história, encontrando sua própria voz, em seu tempo próprio.

*“Achar a própria voz não é somente o ato de contar as próprias experiências. É usar estrategicamente esse ato de contar – achar a própria voz para também poder falar livremente sobre outros assuntos.” (bell hooks, p. 199, 2017).*

*“...e eu tinha que focar em alguma coisa para fazer sentido e, para mim, investir na minha vida profissional deu sentido para a minha vida.” (Ana).*

*“...o nosso trabalho é contribuir para que o outro cresça, se desenvolva, tenha os seus direitos plenamente garantidos.” (Dani).*

*“...o problema não é o aluno com deficiência, o problema é de ensinar – todo mundo aprende alguma coisa, e a escola é o espaço para isso.” (Bia).*

*“...eu era para ser uma história que desse muito errado, né? E quando eu vejo, via aquelas meninas no CEU, via os meninos da EJA, os meninos do abrigo, todo mundo são seres de potencialidades.” (Mari).*

Esse é o terceiro e último momento analítico das narrativas de Ana, Bia, Dani e Mari. É o momento em que me despeço das tessituras que criei ao ler e me envolver profundamente com essas quatro histórias de mulheres, professoras – histórias que optei por denominar de não silenciadas. Me despeço de mais de sessenta páginas transcritas, leituras, dúvidas e aprendizagens compartilhadas com elas. Neste momento, trago algumas particularidades que

foram levantadas após o período de narração central (narrativa espontânea), isto é, algumas respostas das questões narrativas subsequentes que propus, retomando momentos de suas histórias. Além disso, ao fim, propus uma pergunta sem intenção narrativa<sup>65</sup>, para que pudessem ter espaço e rever suas histórias e saírem narrativamente do passado voltando para a comunicação no presente.

Assim como fiz no momento anterior, procuro trazer, separadamente, trechos de cada entrevista, respeitando as particularidades dos assuntos narrados. Mari foi a única que não julguei necessário retomar narrativamente com perguntas a partir de sua narração central, e, portanto, fiz apenas uma questão final para a conclusão de sua narrativa. Início por Ana, que trouxe elementos de seu cotidiano, reafirmando os modos próprios do seu trabalho pedagógico, tanto na sala de recursos quanto na sala de aula comum, como o ato de conhecer os alunos. Além disso, ela retoma sua questão inicial do não querer e tornar-se professora, suas motivações, mobilizações e o que espera para o futuro.

Ana...

*É, assim, que nem eu falei do livro que eu escrevi<sup>66</sup>. A mesma situação que eu vivenciei com esses dois alunos na sala de aula comum é a mesma situação, a mesma prática, as mesmas estratégias que eu usei com esses alunos, que eu não sabia o que fazer com eles, que eu não tinha esse estudo esclarecedor sobre como que era trabalhar com alunos com deficiência, o mesmo insight que eu tive nesta situação sem o estudo, foi o mesmo insight que eu tive quando comecei na sala de recursos, com todo o estudo que eu tive. **Eu me dei conta que este é o insight que me carrega na minha sala de aula que é conhecer quem eles são. Não adianta eu ir para o conteúdo se eu não sei quem ele é, se eu não sei como é a história de vida deles.***

*[...] às vezes, o que o aluno tem para te contar pode ser alguma coisa muito importante. Por exemplo, vou trazer para o meu lado pessoal: minha filha cresceu sem pai, sem uma figura masculina, sem pai, sem vô, sem tio. Ela não teve uma figura masculina, cresceu só com pessoas femininas na vida dela. E por que que ela tinha de fazer todo agosto a semana do dia dos pais, falar sobre a importância dos pais, falar sobre a valorização, etc... Por que? Então, assim, era uma coisa muito desconexa. Se ela tivesse que faltar a semana inteira, por mim tudo bem. Pode ser sim, que eu, como mãe, queria estar protegendo, mas não só por isso, mas aquilo era infundado para a vida dela, não tem importância para ela. Então eu sempre respeitei, perguntava se ela queria ir, e se não, ok, ela não precisava ir, não precisava passar por aquilo. **Então, eu acho que tem muita coisa que realmente os alunos não precisam passar por isso.** Eu trabalhei e trabalho na sala regular conhecendo cada um, como o que cada um é, o que te faz feliz, o que te faz triste, “Ah, te faz triste te falar disso...” Então eu não falo daquilo, por exemplo, se a atividade for fazer uma lista de palavras eu já não pego nada relacionado ao assunto.[...] Então por isso que eu parto disso, quem é você, o que você gosta, o que você não gosta, e então está*

<sup>65</sup> Nas quatro entrevistas, concluo agradecendo, perguntando se querem fazer algum comentário, ou acrescentar algo, e perguntando sobre o que esperaram no futuro como professoras e para a educação.

<sup>66</sup> Ana é autora e coautora de três livros relacionados a educação especial e inclusão escolar. Um dos livros trata de sua autobiografia, com ênfase em sua carreira profissional.

*bom, “vamos agora aprender? Vamos agora fazer alguma coisa em relação ao conteúdo?”. Tem que estabelecer uma relação. Não dá para chegar, trabalhar e ir embora, independentemente se eu estou na sala de aula ou na sala de recursos, com estudo ou sem estudo, essa sempre foi a minha prática.* (Trecho extraído da entrevista de Ana).

Foi o trabalho que deu sentido a Ana. Ela retoma algumas reflexões sobre o cotidiano na sala de aula com os seus alunos. Toma consciência (o que chama de *insight*) de que sua principal estratégia com os alunos é conhecê-los. Isto é, afirma que procura conhecer a história de vida dessas crianças, saber o que se passa, o que acontece, as interpretações e sentidos que cada criança atribui ao estar naquele momento aprendendo com ela. Trata-se, segundo Charlot (2000), de compreender “por dentro” as histórias singulares de cada sujeito. É, desse modo, um jeito particular de Ana de considerar a relação com o saber, centrada nas situações, nas histórias, nas condutas, nos discursos, nas experiências de cada criança.

Ao destacar o dia dos pais, ela desvela mais uma marca da escola atual. O dia dos pais não está no currículo e, mesmo assim, é natural e esperado que a instituição escola celebre apenas a visão tradicional da família burguesa, já abordada anteriormente. Destaca isso com a realidade da própria filha, e se posiciona sobre a importância de conhecer e considerar o que é, de fato, importante na vida daquelas crianças, de compreender e respeitar os tempos próprios as dimensões da relação com o saber, tempos que não podem ser mensurados em termos do tempo pedagógico, pois esse é limitado e depende de ações didáticas para cumprir currículos predeterminados.

Além disso, Ana traz consigo elementos de sua relação com o saber, que se estruturam nos ciclos de sua vida, de suas experiências, das formas como determinadas situações se desenrolaram em sua história, como, por exemplo, as relações com a sua família, especificamente com a sua filha – ser mãe, ser professora e aprender cotidianamente com as questões sexistas que impactam diretamente a sua vida. Para Charlot (2000), tais elementos, que se reconfiguram na relação com o saber nos ciclos de vidas de cada um, são situações que não aparecem nos resultados das notas ou dos boletins escolares e, portanto, são muito mais profundas que os resultados em si. Esses elementos configuram a realidade e os tempos próprios de cada sujeito e impactam diretamente suas relações com e na escola.

Para ela, estabelecer uma relação é fundamental para sua prática educativa. Abre-se para o outro, atribui sentido próprio à sua prática e ao modo como se apropria dela para ser professora, tanto em sala de aula comum quanto em sala de recursos. Resignifica suas escolhas e suas relações com a formação e a profissão, reflete sobre sua descoberta do não querer e do ser professora:

*Como eu não me via professora, apesar de estar lá naquela escola de Educação Infantil e ver toda aquela prática, estar curtindo, porque eu não ia lá sem vontade: era gostoso. Mas eu não me via naquela prática, eu me apeguei à teoria. Então, acho que é por isso. Então, assim, eu comecei a tentar entender o que tinha por trás dos bastidores e os bastidores é a teoria. Então eu acho que comecei a tentar entender por que que as coisas aconteciam. Eu acho que isso era o mais gostoso, porque é dar sentido. Assim, já que eu ia ser professora, então eu tinha que entender o que é ser professora e, para entender o que é ser professora, eu tinha que ver o que tinha nos bastidores. (Trecho extraído da entrevista de Ana).*

Ana, em sua relação com o saber com e na pedagogia, destaca toda uma dimensão epistêmica com a área, isto é, a apropriação de um novo saber em sua temporalidade singular do que estava vivenciando – atribui sentido ao que chamou de “bastidores” da prática docente e apegou-se às novas aprendizagens que a teoria de ser professora trazia para ela. Com isso, reconfigurou o ambiente escolar como um lugar da escuta, onde encontrou apoio em determinados momentos importantes de sua vida, com a sua filha. Por isso refletiu um pouco sobre as motivações e mobilizações com esse lugar:

*É, como eu disse, eu acho a escola o ambiente do ser humano, é um recurso que o ser humano ainda não entendeu que existe. Vou levar de novo para o meu lado pessoal tá? É, e para minha filha também. Então, por exemplo, ela cresceu sem a figura masculina e isso, para ela, teve uma certa influência, né? Com relação ao desenvolvimento dela, e eu enquanto mãe dela, enquanto responsável dela, tinha que (acho que tinha que né? Minha psicóloga diz que eu não tenho que nada – risos em sua breve pausa e explicação). Então, eu achava que eu tinha que suprir algumas questões com relação a isso. Só que eu também não conseguia, porque, para mim, também era difícil. Para ela, difícil enquanto filha e, para mim, era difícil enquanto mãe. E eu fui até a escola expor isso. Eu já fui até a escola dela várias vezes, expor esta minha dificuldade quanto a formação do ser humano. Eu não fui lá falar de conteúdo, eu não fui lá falar que ela não estava aprendendo, eu não fui lá falar que ela estava indo mal na prova, mas eu estava contando com a escola como uma parceira nesta formação da minha filha. **Esta é a parte que eu falo que a escola é da vida.** Então, eu fui lá e falei: “Gente, eu quero a ajuda de vocês com relação a isso, eu quero a orientação de vocês com relação a isso. Como que vocês podem me ajudar neste crescimento da minha filha até em coisas que eu não consigo fazer?”. Coisas que eu tinha consciência, mas que eu não conseguia fazer. E que eu também não estava jogando para a escola a responsabilidade de educar. Não, eu fui lá pedir ajuda para a escola. E por que que eu não fui pedir em uma psicóloga? Porque a escola convive com a minha filha tanto quanto eu. Entendeu? É parceira. E a escola sempre me apoiou. Então, é nesse sentido que eu falo, que **a escola é o lugar de crescimento de todo mundo. Foi para a minha filha e foi para o meu crescimento, até depois que eu me formei.** Eu também precisei deles, da escola da minha filha para me ajudar a crescer com ela, mesmo enquanto professora. (Trecho extraído da entrevista de Ana).*

Ela considera a escola como o ambiente do ser humano, e ainda um recurso que ele não compreendeu que existe. Na sociedade atual, é importante esclarecer que o modo como é estruturado nosso sistema de ensino, voltado cada vez mais para padronização de sujeitos, na

escola, em especial na escola pública, os alunos e professores frequentemente necessitam driblar as diferenças significativas da qualidade e da estrutura do ensino em relação à rede privada (a cultura do rendimento escolar por meio de aprovações em grandes avaliações). Tais amarras fazem com que as pessoas ainda não consigam reconhecer essa escola como um lugar de escuta, de apoio, de acolhimento e de luta por direitos – direito de ser sujeito da própria história e sair da invisibilidade social, em uma sociedade extremamente desigual.

Sistematizou, nessas reflexões, seu modo próprio de entender a escola, de compreender o seu papel como mãe, educadora, mas, acima de tudo, como mulher, sempre em relação a aprender algo. Charlot (2005) reflete justamente sobre o fato de a escola perder seu sentido quando está alheia, quando desconhece toda realidade que permeia e estrutura seu entorno. Acredito ser essa a ideia de Ana, que construiu sua carreira docente tendo essa visão da escola e, atualmente, anseia pela valorização desse espaço. Resignificou momentos que a marcaram, suas mobilizações, explorando os múltiplos sentidos de ser professora.

*Tem uma frase que ouvi ainda quando eu era adolescente, quando eu estava na escola, uma professora ela falou assim para mim, e eu achei bem legal o que ela falou e, eu tenho essa frase também ainda para mim. Ela falou assim: Ana, toda vez que você for dar aula, toda vez que você pegar uma turma, você tem que ter em mente, não menosprezando ninguém, mas você tem que ter em mente que você é a única professora da vida deles, então, assim, como se eles não tivessem uma professora anterior a você e como se eles nunca mais fossem ter uma professora. Eles só têm você esse ano para salvar a vida deles, não salvar, mas para fazer algo por eles. Então faça como se você fosse a única. Então, assim, não menosprezando, não como se ninguém mais fosse fazer, né? **Mas, quando ela falou isso para mim, isso ficou! Então eu faço como se eu fosse a única. E, se todos os anos, eles tivessem uma única? Né? Não seria ótimo? Então eu tenho essa frase dessa professora, eu trabalho como se eu fosse a única, como se nunca mais eles fossem passar por isso, como se fosse o único ano de vida escolar deles.** (Trecho extraído da entrevista de Ana).*

Ana quis acrescentar um comentário final à sua entrevista sobre a sua vida pessoal...

*Isso tudo que eu fui vivenciando na minha vida profissional foi em meio a uma bagunça muito grande pessoal, na minha vida. Uma bagunça imensa, de uma vontade assim de sumir, de abrir mão de tudo e, sei lá, fazer o que. Mas, o que me segurou aqui foi realmente o meu compromisso, mesmo assim, que nem, por exemplo, quando a gente acaba as férias e fala: “Ai, que saco, vou ter que voltar a trabalhar segunda-feira”. E eu sempre falo para os meus colegas: “Que bom que a gente tem para onde voltar”. Então foi essa a minha questão, eu me joguei de cabeça assim na minha profissão, porque eu tive muitas questões pessoais muito pesadas, na época eu diria de fracasso.*

*Então, também tem os bastidores da minha vida. E aí eu acho que essa minha questão profissional foi onde eu investi bastante para ver o sucesso. O sucesso mesmo, porque eu via muitos fracassos em várias áreas, né? Então, eu enquanto mãe e enquanto professora, eu consegui, eu acho, que estou em um caminho legal. Assim, eu consegui algo que me faz feliz, já que, em outros lados, eu tive problemas e umas questões muito pesadas para viver. Então, às vezes, se eu contar, fica assim: “Nossa, eu não acredito, mas você*

*estava aqui todos os dias, você fez isso, você se dedicou tanto a isso”. Né? Então, parecia que estava tudo bem, mas não estava com a minha vida pessoal. Então, isso é uma coisa bem pontual, eu sei que é uma coisa que todo mundo tem problemas, mas eram questões muito pesadas, e eu tinha que focar em alguma coisa para fazer sentido e, para mim, investir na minha vida profissional deu sentido para a minha vida.”* (Trecho extraído da entrevista de Ana).

Segundo Charlot (2005), o homem está sempre em busca de significados e sentidos – ele precisa encontrar um sentido. Para o autor, uma das nossas atividades mais importantes é a de interpretar o mundo – nossa vida pessoal e do que está acontecendo com os outros. Desse modo, Ana, ao encarar seu percurso como um percurso de fracassos (até então, encarava dessa forma), buscou o sucesso na carreira profissional. Interpretou o mundo, suas realidades e, como sujeito de desejo, mobilizou-se em uma busca do sucesso em sua profissão.

Todas as marcas sexistas que imperaram em sua vida, tanto como jovem e depois como mãe, movem-na a um trabalho de interpretação, de produção e de transformação de sentido – sua posição social subjetiva, isto é, o que modifica a sua história singular em todos os níveis – pessoal, profissional e social. Desse modo, busquei também analisar a história de Ana embasada na temporalidade histórica da sociedade em que vivemos. Ou seja, conforme destaquei no início desta análise, todas as contradições históricas da posição social da mulher na sociedade e, conseqüentemente, nas produções sexistas de suas identidades e subjetividades, foram processos que impactaram diretamente na construção e estruturação de sua história escolar, sua vida adulta como mãe e professora. Ana, portanto, se transformou, por meio de seu trabalho. Retomando a noção de práxis de Marx – o homem muda o mundo por meio do seu trabalho, e, ao mudar o mundo, muda a si mesmo – ela se formou por meio da ação de transformar o mundo, uma ação sempre pensada, planejada por meio da materialidade, da realidade do mundo (CHARLOT, 2005).

Portanto, Ana desvelou, nessas lembranças evocadas pelas circunstâncias de nosso encontro, elementos que permitiram conhecer um pouco de sua história, seus sentidos e significados do e com o mundo, suas relações consigo mesma e com outros e, com isso, sua relação com o saber, suas aprendizagens cotidianas, seus desejos e movimentos internos e externos que a mobilizaram para se tornar a Ana mulher, mãe e professora!

Despedindo-me de Ana, trago os momentos finais narrados por Dani. Como fez em toda sua fala, destacou especificamente o seu trabalho frente ao CEFAl, a importância dos momentos de orientação e formações que o CEFAl faz, conforme as necessidades apontadas nos contextos escolares e as particularidades de cada especialidade na área da educação especial, as parecerias



estabelecidas, o trabalho em equipe e com a família, suas aprendizagens diárias, frustrações e mobilizações com o seu próprio trabalho e com a educação.

Dani...

*“Meu horário de trabalho no CEFAl é das sete da manhã às quatro da tarde. Então, o que a gente faz: eu posso atender à escola tanto de manhã quanto à tarde. Às vezes, eu preciso deslocar meu horário de trabalho, por exemplo, se eu for dar formação no CEI, porque, nos CEIs, é difícil você dar formação por conta do horário. Então, assim, o PEA no CEI acontece, geralmente, tá? Ele acontece das sete às oito, que é a parte da manhã, os professores da manhã. E tem o PEA da tarde que é das seis da tarde às sete. Ou você pega com esse professor uma jornada pedagógica. Mas como é que nós organizamos para este ano para fazer formação com os professores: pelo menos uma vez por mês, visitamos as escolas, para observar o aluno, acompanhar e para ver como é que está. E, todo bimestre, a gente faz uma formação, tanto no horário da manhã quanto no da tarde. É pouco, é uma horinha só, mas é nessas formações que a gente se vê. A gente pede para a escola levantar a demanda, né? “Ah, estamos com dificuldades, a gente quer saber um pouquinho mais sobre paralisia cerebral”. Aí eu já levo preparado o material para conversar com os professores sobre uma determinada criança. Por exemplo, tem um CEI onde eu tenho um aluno que tem paralisia cerebral. E o caso dele é complexo, é uma criança de um ano, ele está com um ano e meio já. Ele tem dificuldades até para engolir, é uma criança que fica o tempo todo só deitado. O que é que faz com essa criança? Então, assim: como é que a gente orienta a escola? Ah, ele fica só deitado? Como é que a gente vai estimular? Aí eu chamei uma fisioterapeuta para ir comigo até a escola, junto na sala com os professores: o que a gente faz com o Cauã? Ela ensinou a pegar o Cauã no colo, a como sentar o Cauã, porque ele é todo enrijecido, a trocar as posições, não ficar o tempo todo em uma posição só. “Ah, se as crianças vão assistir TV, o Cauã não assiste”. “Assiste, põe ele de frente para TV”. “Ah, o Cauã não está na roda”. “Não, mas uma professora pode sentar com o Cauã e colocar ele na roda com as outras crianças”, né? Enquanto a outra professora está cantando, ou contando histórias. Então, assim, inserir a criança na brincadeira, por mais dificuldades que ela tenha motora. O Cauã, ele é uma criança que tem dificuldades até para engolir a comida, é muita dificuldade. Então como é que você vai fazer esta alimentação dele? Então tudo isso a gente tem que fazer as orientações, pedir orientações para o posto de saúde, para a fono<sup>67</sup> que acompanha o Cauã. Como é que a gente faz esse horário de alimentação do Cauã? “Ah ele vai precisar de espessante<sup>68</sup>? Quanto de espessante?” Até na água tem que ir espessante. Aí você tem que orientar a escola que não é a professora que vai pôr um espessante na água ou no suco do Cauã. Esse espessante tem que sair da cozinha, e aí você precisa fazer uma articulação com a nutrição. **Então assim, são coisas pequenas que fazem diferença no dia a dia da criança.***

*[...] você não está sozinha, você tem que estar com a saúde, com a família, porque assim, para a criança é muito importante o desenvolvimento na primeira infância, porque é onde acontecem as sinapses, as aprendizagens. Então, assim, o que a criança vai ganhar no desenvolvimento dela, ela vai levar para o resto da vida. Então, o que a gente puder fazer para que esse desenvolvimento ocorra da melhor forma possível, o que ela puder se beneficiar na primeira infância, a gente sabe que esse ganho ela vai levar para a EMEI, vai levar para a EMEF. O que a gente puder fazer, em todas as áreas do desenvolvimento. **É um trabalho em equipe. A gente nunca está sozinha.*** (Trecho extraído da entrevista de Dani).

<sup>67</sup> Se referindo ao profissional da fonoaudiologia.

<sup>68</sup> O espessante alimentar é utilizado na preparação de alimentos líquidos ou semilíquidos para facilitar o processo de deglutição.

## Sobre o envolvimento das famílias

*Tem família que tem medo da criança estar na escola: “Ah, mas eu vou deixar ele na escola, quem que vai cuidar dele, como é que vai ser, ele vai sofrer...”. Então, assim, você tem que fazer um trabalho de orientação e adaptação com a família também. Você tem que mostrar que é importante a criança estar na escola, que ela vai estar bem assistida, que ela vai ter ganhos estando naquele espaço. Aí tem família que fica muito insegura de deixar a criança o período todo no CEI. Aí você começa trabalhando meio período, aí quando ela vê que está tudo bem vai período integral.*

*Então, assim, você tem muitos extremos e você vê muita coisa. **Tem dias que o trabalho fica tão pesado. Não é o trabalho em si, mas você ver a situação da criança, da família...** Às vezes, a família é muito carente, a família às vezes, não tem dinheiro para pegar o ônibus e ir até o posto de saúde para atendimento, que as vezes não é muito perto de casa. Então, você tem que fazer as orientações, como que é que vai conseguir o passe gratuito. Tem família que não sabe ler, a gente faz o que a gente consegue para ajudar. Ah, não sabe como ir tirar o bilhete único, e aí a gente pede ajuda da assistente social para orientar a mãe, como é que vai fazer. Às vezes a escola também ajuda bastante e conversa com a família. Então, ao mesmo tempo que temos famílias que não têm quase nada, a gente tem famílias que têm bastante recursos. Então, assim, a gente tem que estar para ajudar a todos. (Trecho extraído da entrevista de Dani).*

## Sobre o trabalho ser uma luta e aprendizado constante:

*Você não vai chegar brigando com uma diretora. Tem que chegar conversando. Aí ela fala “Ah, mas não tem sentido ter esse aluno aqui na escola”. Então: “Mas, primeiramente, você não pode recusar a matrícula dele”. Aí você vai lá e pega uma portaria e mostra que ele tem que estar matriculado na sala regular. “Ah, mas que apoio eu vou ter?”. “Você vai ter os apoios que ele tem direito a ter. Ele vai precisar de alguma auxiliar? Então, vamos providenciar uma AVE. Ele vai precisar de um estagiário?”. Aí, assim, que eu falo para você, tem gestão que vai colocar todo tipo e dificuldade para aquele aluno estar lá. **Então nosso trabalho é mostrar que ele tem que estar lá e que as dificuldades podem ser contornadas, e precisando dos apoios, eles são fornecidos.** E assim, fazer trabalho de formação. Um ano é ruim, no outro já está melhor, porque você já foi conversando, você já foi fazendo formação com aquele grupo de professores, com aquela equipe gestora. **Porque, às vezes, falta informação mesmo, falta formação, falta uma conversa, falta orientação, falta contato também.** Então, assim, acho que tudo é uma constante formação na vida de todo mundo. Não é só na minha, só na gestão, nos professores, porque hoje eu estou no CEFAl, mas amanhã eu posso estar na minha sala de aula novamente. E a gente sabe que não é fácil. Não é fácil. “Ah, mas eu tenho 34 alunos e mais um”, “Não, você tem 35”. **Você não tem mais um. E isso, é um todo.** Você tem que pensar em atividade que vai facilitar para todos, não só para um. Tem coisas tão simples, que por ele (o professor) estar só lá na sala de aula dele, ele não vai ter essa noção. Aí você estando lá, conversando, fazendo a formação, mostrando, orientando, ele vai perceber que não é tão difícil. A gente também não pode pintar um conto de fadas, que é tão fácil, que não é. Então, assim, é sempre um aprendizado para todo mundo. (Trecho extraído da entrevista de Dani).*

## Sobre alguns momentos frustrantes em sua carreira na sala de aula comum

*[...] eu já trabalhei com a EMEF. E eu tinha mais da metade da sala que não era alfabetizada. Para você dar conta de alfabetizar no quinto ano? O que aconteceu com essas crianças até chegar ali? Por que não foram alfabetizadas? Isso não foi em São Paulo, foi em Osasco. São coisas que acontecem na educação que você se pergunta: o que aconteceu no percurso escolar dessa criança que se perdeu tanto no meio do caminho?*

*Você não vai recuperar tudo em um ano só. Então, por isso que é importante esse olhar cuidadoso do professor para cada criança. “Ah, mas eu tenho 35”. Mas você tem que olhar individualmente para cada um, conhecer cada história, porque, às vezes, a criança não aprende, não porque tem deficiência... Como é que está a alimentação dessa criança? Ela come antes de ir para a escola? Como ela está? Como é a família? Assim, é um trabalho que também vai além da sala de aula, porque a aprendizagem não acontece só na sala. A criança chega na escola ela já tem toda uma bagagem, tem toda uma história. Isso influencia muito no que e como ela vai aprender.*

*São muitas coisas, né? Porque a gente pensa muito. Porque você está na educação, você... Já são o que? 15 anos nessa caminhada em sala de aula. E eu nunca tinha saído da sala de aula para ir para um cargo de gestão. Tanto é que foi um desafio muito grande ir para o CEFAL. Eu falei “O que eu vou fazer lá? Eu não vou ter minha sala.”. Mas tem as outras crianças que a gente acompanha. É um trabalho diferente, é gratificante. Vou falar para você, tem hora que dá vontade de voltar para a sala de aula? Claro que dá. Porque eu me sinto muito mais confortável. Mas é um trabalho necessário, tem que ter esse apoio para o professor.*

*Então, assim, é um trabalho muito delicado o nosso, você tem que olhar tudo, e tem que ser um trabalho em equipe, porque se não for um trabalho em equipe não funciona. Não dá. Não tem como fazer um trabalho individualizado. Tem que estar em equipe. (Trecho extraído da entrevista de Dani).*

O que está a esperar....

*“Todos os dias assim, saber que eu posso fazer a diferença na vida de pelo menos uma criança naquele dia. Alguma ação que eu tiver vai favorecer, vai mudar alguma coisa, vai deixar algo para a história daquela família, da criança. **E porque o nosso trabalho é contribuir para que o outro cresça, se desenvolva, tenha os seus direitos plenamente garantidos.** Porque o que a gente vê hoje é que a gente tem que lutar pelo direito de todos, e não é fácil. Então, acho que o que me mobiliza a levantar e ir para o meu trabalho é isso, é lutar para garantir direitos!*

*Eu espero que haja melhoras. Melhoras assim, tanto na parte pedagógica, e que os professores se mobilizem cada vez mais para estar lutando realmente por essas crianças, pelas crianças, não só pelas as crianças com deficiência, mas que o professor tenha esse olhar mais sensível de estar conhecendo esse aluno, saber quem é esse aluno, saber como é a história de vida desse aluno. E o professor saber que não é só na sala de aula que a criança aprende. A criança já tem um aprendizado de vida fora da escola, e o professor precisa trazer isso para dentro de sala. Isso vai enriquecer muito na aprendizagem. Para o professor saber o que a criança faz e o que esse fazer da criança vai estar enriquecido na sala de aula faz sentido para a aprendizagem da criança. (Trecho extraído da entrevista de Dani).*

Dani expressa o sentido de seu trabalho. Confrontou-se com seu ato pedagógico, com sua própria atividade e suas possibilidades cotidianas. Agiu no mundo e sobre o mundo, seguiu seus objetivos de ser mãe, professora e fazer uma pós-graduação – suas mobilizações, seus desejos que a conduziram aos resultados de seus objetivos.

Nos revelou um pouco de sua história, sua construção e suas transformações. Sempre certa de ser professora, do seu lugar do feminino na sociedade (como já salientei no primeiro momento analítico). Isso possibilitou um olhar para além de sua posição social objetiva, como

também possibilitou desenvolver suas atividades ao longo de seus anos de formação no magistério e na pós-graduação, bem como suas conquistas e suas perspectivas. Com isso, não se definiu apenas com base em sua posição social e na estrutura patriarcal mais marcante em sua época de iniciação profissional. Dani tem sua história própria, interpreta-a por meio de suas experiências e atribui sentido, mesmo de forma inconsciente, ao lugar que ocupa hoje, isto é, a seu lugar no e com o mundo, aos outros e a si mesma.

Evidenciou particularidades da educação especial no município de São Paulo, destacando seu trabalho frente ao CEFAL, a importância do trabalho multidisciplinar e de equipe para a escola ter os apoios necessários, as angústias frente à realidade de diversas famílias, posturas inaceitáveis de gestão escolar e suas esperanças futuras. Demonstra consciência do seu lugar de ação, de professora especialista, mas sem se esquecer de onde veio – a sala de aula comum.

Em alguns momentos, enfatiza o trabalho do professor. É preciso esclarecer que não se está evidenciando a noção de que o professor é o único e exclusivo responsável pelas mudanças necessárias e pela efetivação de melhorias num ensino para todos. Pelo contrário, o olhar de Dani é o olhar do próprio lugar, de quem ensina ou ensinou na sala de aula comum e de quem forma e orienta os professores. Por isso, traz consigo essa pessoalidade e protagonismo.

No eixo teórico desta tese, espero ter elucidado as especificidades da educação especial em uma perspectiva inclusiva, bem como as definições claras dos papéis dos professores e profissionais de apoio frente à escola básica. Portanto, tais elucidações de Dani fazem sentido neste momento. Mas, mesmo assim, junto às suas sistematizações, é importante destacar, mais uma vez, que o que Dani está afirmando é que a educação especial (e ela como professora também dessa modalidade) deve garantir os serviços de apoio especializados voltados para eliminar as barreiras que possam obstruir os processos de escolarização dos estudantes com deficiência, e nunca substituir a escolarização dessas pessoas, conforme previsto no Art. 2º da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Conforme esclareceu Mantoan (2015), a educação inclusiva implica um movimento político contínuo, e, como bem afirmou Dani, é uma luta constante e não pode ser solitária. As escolas necessitam de uma reorganização, bem como a formação (inicial e continuada) de professores para que o ensino contemple as diferenças de cada um. Trata-se, portanto, de mudanças significativas e reestruturação pedagógica em nossas escolas. Não podemos mais restringir as questões da inclusão escolar apenas a um grupo, o das crianças com deficiência, pois, continuaremos excluindo tantas outras crianças e evidenciando, cada vez mais, as

discriminações de quem consegue ou não acompanhar o ensino nas classes comuns. Para a autora,

Tratamos de encontrar meios para facilitar a introdução de uma inovação, fazendo o mesmo que fazíamos antes, mas com outra designação ou em um local diferente – como é o caso de incluir alunos nas salas de aula comuns, mas com todo o staff do ensino especial por detrás, para que não seja necessário rever as práticas excludentes do ensino regular. Válvulas de escape, como o reforço paralelo, o reforço continuado, os currículos adaptados etc., continuam sendo modos de discriminar alunos que não damos conta de ensinar. Assim, escondemo-nos da nossa incompetência. (MANTOAN, 2015, p. 55).

*“O que aconteceu no percurso escolar dessa criança que se perdeu tanto no meio do caminho?”*. Mantoan (2015) ao refletir especificamente sobre o ensino fundamental também se questiona sobre alguns fatores que me ajudam trabalhar um pouco essa questão de Dani. A autora inicia suas reflexões sobre os modos de organização do ensino fundamental: anos escolares, currículo estruturado por disciplina e selecionado pelas coordenações pedagógicas, livros didáticos, enfim, a autora denomina isso como uma “inteligência” que acaba por definir os saberes e a sequência do que deve ser ensinado. Além disso, reflete sobre o dato de o ensino básico ser prisioneiro da transmissão dos conhecimentos acadêmicos e os alunos de sua reprodução, tanto nas aulas quanto nas provas.

Quando a inclusão escolar chega, a escola e sua organização histórica se vê diante da necessidade de pensar em novas formas, novas maneiras de criar, avaliar, resolver problemas, etc. Há um impacto, e a escola se sente invadida, ameaçada por tudo o que se criou até então. São novos saberes, novos alunos, novas práticas. Desse modo, a escola entende que é mais fácil gerenciar a diferença, e não a compreender ou respeitá-la. Assim, formam-se as categorias segregando o que é visto como incapaz frente aos padrões da normalidade impostos. O trabalho de Dani é um exemplo dessa estrutura que, embora esteja ali para apoiar e orientar o trabalho na escola básica, também pode ser confundido como uma dicotomia entre o ensino nas modalidades especial e regular. Quando isso ocorre, há a noção de que há um grupo, e este é o grupo das crianças com deficiência, que deve ser de responsabilidade dos especialistas, com uma visão clínica do ensino e aprendizagem. Com isso, ocorrem as rejeições como Dani relatou – *“Não faz sentido este aluno estar aqui”*. E colocam a reponsabilidade pela incapacidade de estar na escola nas próprias crianças e nas famílias. Desse modo, crescem os medos e as incertezas, bem como a noção de que a inclusão escolar é impossível, uma utopia.

É necessário esperar, com Dani, sobre realizar um trabalho que faça a diferença, um trabalho que permita e garanta o direito de toda criança ser e se desenvolver na e com a escola,

e não cair nas armadilhas conceituais de que a inclusão escolar está atrelada ou condicionada a uma visão de capacidades cognitivas, sociais e culturais. Todos somos sujeitos, seres de desejos que interpretam o que lhes acontece de alguma maneira, que se comunicam, que possuem ações e que agem ou agirão sobre o mundo em que vivem. Todos temos uma história que é pessoal, incluída nas histórias mais amplas, e compreender isso é considerar a relação com o saber, com o aprender de cada um dentro do espaço escolar. É reconhecer que a escola pode e deve ser um espaço de prazer, de sentido e de aprender para todos (CHARLOT, 2005).

Prossigo, agora, com os últimos momentos narrativos de Bia. Em seus diálogos cruzados com todos que, direta ou indiretamente, possibilitaram, por meio de oportunidades e desafios, que ela se constituísse como a profissional que é hoje, Bia se colocou em um contínuo movimento desde a figura marcante de seu irmão até as suas próprias escolhas e decisões. Alçou voos, traçou metas e conquistou seu lugar. Ao retomar alguns pontos narrativos, destaca que aprendeu a ser professora com os seus alunos, na prática cotidiana. Além disso, retoma suas convicções sobre seu papel na educação e inclusão escolar, bem como suas mobilizações e múltiplos sentidos com o que está por vir.

Bia...

*Eu só sou professora por causa deles, eles me ensinaram a ser professora, e cada turma que eu pego me ensina a ser uma professora diferente. Então são eles. Com os meus colegas eu aprendi a ser tolerante, aprendi a ficar quieta, a esperar o tempo do outro, porque eu era muito ansiosa e queria que todo mundo fizesse o que eu fazia. (Trecho extraído da entrevista de Bia)*

Bia exprime suas relações com os outros e consigo mesma, ao afirmar suas aprendizagens como professora, com seus alunos e seus colegas. Interpreta seu lugar em relação a eles e seu modo próprio de se relacionar. Colocou em pauta suas perspectivas diante de seus colegas e explicitou sua individualidade e sua singularidade com o que aprendeu com eles, principalmente no início de sua carreira docente. Trata-se, aqui, de sua relação com o saber (tempo, lugar e pessoas) que emergiu também dessas relações e o modo como interpretou suas aprendizagens – ser professora com os seus alunos e ser tolerante e respeitar o tempo do outro com os seus colegas.

Caminhando nesse sentido de ser professora e como acredita poder fazer a diferença no que tange à inclusão escolar, destacou seu desejo pela área de coordenação. Atualmente,<sup>69</sup> conseguiu a aprovação em concurso público para o cargo que almejou. Sobre esse desejo, refletiu que:

*Porque uma forma de eu eliminar, ou tentar diminuir essa exclusão é formando professor. Não tem outro caminho, é qualificando o trabalho do professor. É, eu não posso entrar em um cargo político e aumentar o salário de todo mundo, porque se eu conseguisse fazer isso eu faria, e para gente trabalhar meio período, porque meio período trabalhando outro meio período você estudaria na escola, seria integral. Mas, você ganhando um salário decente. E um salário decente não é um salário decente para ficar rico, é um salário decente para você pagar para ir ao teatro, pagar uma viagem no final do ano, todo mundo tem direito, é para lazer. Ganhar bem é para se manter e ter para o seu lazer. Para ter cultura, **um professor sem cultura é um professor pobre em ensinar**. É isso, é, ele precisa ter cultura, ele precisa estar feliz, o professor. Porque daí ele vai estudar, ele vai buscar outras coisas.*

*Mas, fora isso, a formação. Se a gente conseguir formar e mostrar para os professores que a criança com deficiência não é um problema, o problema, não é nem problema, não sei como falar, **é a metodologia, é como se ensinar? Para que se ensina? O que se ensina? E qual o seu objetivo ensinando?** As pessoas não estão refletindo sobre o que estão ensinando. Elas acham que ficou mecânico – você começa com uma leitura compartilhada, faz a leitura, você dá umas letrinhas móveis. Eu percebo que está tudo mecânico, e a tomada de consciência do porquê de cada rotina, de cada atividade dentro da sala de aula, não está sendo pensada. E não está sendo pensada nem pelo professor do Fundamental I e nem pelo do Fundamental II. E, às vezes, a pessoa não sabe nem qual é o processo do ensinar. Ele junta as atividades lá e “soca” na criança [...]*

*[...] é uma questão que eu percebo e é uma dificuldade minha. **É difícil você pensar cada atividade, você consegue pensar se você tem tempo para estudar**. E o tempo para estudar, se você tem dois cargos e trabalha 11 horas e meia por dia, chega em casa... Então, assim, **como coordenação, eu acredito que eu posso contribuir mais para que essa exclusão seja menor, para que eles entendam que o problema não é o aluno com deficiência, o problema é de ensinar – todo mundo aprende alguma coisa, e a escola é o espaço para isso**. (Trecho extraído da entrevista de Bia).*

Essas considerações de Bia são importantes, pois, em primeiro lugar, revelam suas dimensões de desejo e novas apropriações de saberes com um novo cargo. Sendo assim, revela suas razões para agir e buscar ser coordenadora, isto é, seus movimentos internos, mas também suas motivações (externas), o que a faz suscitar questões sobre sua posição atual e seus objetivos futuros. Em segundo lugar, revelam suas concepções sobre o que é necessário para melhorar a estrutura atual no que tange à inclusão escolar – a formação, a qualificação do trabalho do professor. Bia acredita que, pela formação docente, ela pode fazer a diferença. Além disso,

<sup>69</sup> Como já salientado anteriormente, ao corrigir a transcrição de sua entrevista Bia me contou que havia sido aprovada em concurso público para o cargo de coordenação.

refletiu sobre o fato de o problema estar centrado na questão do ensinar. Quero aprofundar um pouco mais tais reflexões junto a Bia.

Início pelas questões que ela suscita sobre o trabalho do professor – qualificação e condições de trabalho “decentes”. Sim, essa é uma máxima que devemos considerar inquestionável. É mais que urgente que uma das vertentes de reestruturação da educação brasileira seja a qualificação e a valorização dos seus professores. Obviamente, tal afirmativa, principalmente em pesquisas na área da educação, são corriqueiras, repetidas e até mesmo clichês. Mas afirmo, ainda assim, a necessidade de repetir. Não há como se fazer uma educação (e aqui me refiro especificamente à educação pública) de qualidade sem partir do pressuposto de que seus profissionais, em especial os professores, devem ter garantidas as condições básicas e concretas para desenvolver um trabalho de qualidade. Estrutura (física, material e organizacional), salários, horários (de aula e de estudo), número de alunos por sala, redes de apoio, etc., são fundamentais para propor quaisquer mudanças para uma escola verdadeiramente inclusiva – que é uma escola que inclui a todos, sem distinção e com qualidade.

Nesse direcionamento, quando Bia reflete sobre o problema ser o processo de ensinar (o que se ensina, para que se ensina), e não o aluno com deficiência, é uma afirmativa muito necessária para se conceber a perspectiva de uma educação inclusiva, pois uma das modificações necessárias para a inclusão escolar é justamente romper com essa visão macroinstitucional de que as dificuldades de aprendizagem estão nos alunos (em especial, os alunos com deficiência). Pelo contrário, essas dificuldades estão nas condições que se apresentam para que nossas atividades de ensino aconteçam, condições que, na maioria das vezes, conduzem a práticas que excluem e que produzem, portanto, o fracasso e a exclusão escolar, como já foram expressos no eixo anterior.

Não se trata de pensar uma escola utópica, ideal que, para muitos, diante da realidade brasileira, seria impossível. Na verdade, se trata de pensar uma totalidade concreta: o aluno, sua história (social e singular), suas singularidades e particularidades. Não é desconsiderar as necessidades de apoio que a educação especial e seus especialistas tanto podem e contribuem, mas sim de encarar uma escola real em que se necessita de múltiplas tarefas para a mudança de conduta, como nessa vertente sobre a qual Bia refletiu e aqui tenho defendido. Como afirmou Mantoan (2015, p. 64), são frentes de trabalho com as principais tarefas de:

Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos.  
Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam



exercitados nas salas de aulas por professores, gestores, funcionários e alunos, porque essas são habilidades mínimas para o exercício da cidadania.  
Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não exclui nem só reprova e a repetência.  
Formar, aperfeiçoar e valorizar o professor, a fim de que tenha condições e estímulo para enfrentar um ensino sem exclusões e exceções.

No entanto, também é preciso considerar, além do que a autora propõe, que precisamos de uma escola que supere o utilitarismo do neoliberalismo, isto é, que possibilite a todos aprender na sua temporalidade. A escola atual, como instituição burguesa, reproduz as contradições do capital. Para os filhos da elite, há uma escola racional que reproduz os conteúdos acadêmicos e instiga a competição de cunho mercadológico. Porém, para os filhos da classe trabalhadora, há uma escola que apenas dimensiona a formação para o trabalho assalariado. Isso tem ficado cada vez mais evidente pelo próprio perfil formativo dos professores. Majoritariamente, os professores formados em massa pelo ensino superior privado vão para as escolas de periferia. É preciso, cada vez mais, problematizar a finalidade com que os conteúdos acadêmicos são reproduzidos na academia e reproduzidos na escola básica. Ou seja, uma escola que reproduz um conteúdo acadêmico utilitário e compromissado com a reprodução ampliada do capital será um espaço institucional da formação para essa reprodução. Desse modo, ela sempre produzirá o fracasso e a exclusão escolar de determinados grupos já excluídos socialmente.

A escola atual ainda dificulta o apreço às histórias singulares e suas relações, tanto de estudantes, como de professores. É incapaz de considerar a relação com o saber de cada um, de possibilitar qualquer ação possível de superação dessa lógica. É, infelizmente, a escola em que os alunos estão acostumados a estudar para passar de ano consecutivamente, e não para aprender. É um processo dominante na maioria dos alunos e que recai fortemente como fracasso ou exclusão escolar nas minorias – “há aqueles que não entendem por que estão na escola, alunos que, de fato, nunca entraram na escola; estão matriculados, presentes fisicamente, mas jamais entraram nas lógicas específicas da escola.” (CHARLOT, 2005, p. 52).

Bia afirmou: “*Todo mundo aprende alguma coisa, e a escola é o espaço para isso.*” De fato, é uma afirmação que corrobora o que Mantoan (2015) acredita ser fundamental para ensinar sem exclusões – o professor nutrir expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos, não desistir nunca de buscar meios para possibilitar que vençam os obstáculos escolares, pois, como Bia afirmou, todos os alunos sempre sabem alguma coisa, aprendem algo em seu tempo e com jeito próprio. É um ensino, portanto, que emancipa e não que submete os alunos intelectualmente.

As reflexões de Bia auxiliam a pensar no argumento muito utilizado de que “não incluo, não sei lidar com a criança com deficiência, pois não estou preparado, não fui formado para isso”. De fato, nossa formação inicial é falha nesse sentido, e o que se tem, nos currículos de formação inicial de professores, que nos permite construir saberes acerca da realidade, é ainda escasso. A inclusão desestabiliza, pois desvela uma imprevisibilidade que, em nossa formação e em nossas práticas cotidianas, parece não ser permitido desvelar – compreender e respeitar que não estaremos preparados para o aluno *x* ou o aluno *y*. Nenhuma formação inicial ou continuada vai nos dar respostas prontas de como entender a diferença do outro. Isso é o que há de mais brilhante na educação. A sala de aula é um lugar único, imprevisível e complexo, porém dotado de possibilidades e potencialidades. É um constante movimento de se transformar. É evidente que a formação é o caminho, é um dos caminhos essenciais para entender os aspectos fundantes do que envolve o direito de todos à educação, e isso em um movimento histórico, político e social. No entanto, não há receita pronta de ensino e muito menos de aprendizagem de como esse processo se dá com o aluno *x* que mora no bairro *y* e que vem da família *z*. Fazer isso é universalizar o que é singular, próprio de cada sujeito. É limitar e reduzir possibilidades em relação ao outro.

O atendimento educacional especializado, por exemplo, tem o papel de ajudar o professor da classe comum a identificar as barreiras que o meio impõe ao aluno para acessar e participar das atividades de ensino. Centrando-me nessa perspectiva e no desejo de Bia sobre poder fazer a diferença pela formação ao se tornar coordenadora, concordamos que é necessária tal formação no interior das escolas, com discussões e compreensão dos próprios problemas cotidianos, com encontros regulares de formação, partindo das necessidades e dos interesses comuns dos professores, que permitem resolver problemas pedagógicos e analisar o que está sendo ensinado na escola, e, inclusive, avaliar esse ensino. Não podemos nos esquecer de que desse processo interno formativo deve participar o diretor, o coordenador e o professor da educação especial, que é responsável por uma importante parceria na inclusão escolar.

Nesse direcionamento de mudanças, Bia revelou o que está a esperar...

*Quero tentar mudar alguma coisa para que eu não veja tudo o que eu vi já quando eu trabalhei no CEFAP em todas as escolas que eu entrei. É muito ruim você entrar e ver uma pessoa sendo ignorada no fundo de uma sala, sendo contida por um estagiário, por cadeiras, e não poder fazer nada. O que me mobiliza é eu tentar fazer agora o que eu consegui fazer com você um pouquinho. Mostrar o que eu sinto quando eu sou professora deles, o que eu sinto sendo professora deles e fazer com que a outra pessoa se sensibilize nem que seja por mim. Mas que eles olhem e façam, porque eu gosto muito da frase que eu coloquei lá não meu trabalho de conclusão de pós na UNESP, do Carl Jung: “Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas, ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana”. Então, quando eu falo das crianças, eu não olho o*

*relatório delas antes de atender, eu nem leio o que elas têm. Os professores, eles veem o que tem, e eu nem sei o que tem. “Pega você o relatório e lê”. “Você não vai ler?”. Eu falo: “Não, para mim pouco me importa o que ele tem, eu tenho que saber como ele funciona.” E para eu saber como ele funciona eu tenho que estar com a minha mente limpa, eu não posso estar tendenciosa: e ter autismo, “autismo não se comunica”. Não é, é o Leonardo que está na minha frente, e o Leonardo é um menino superinteligente, que gosta disso, disso, disso, que consegue fazer isso e isso e isso sozinho, que precisa da minha ajuda para isso, isso e isso e que tem coisas que, neste momento, ele não vai acessar porque ele tem dificuldades que é isso, isso e isso. Aí, depois que eu monto todo o perfil dessa criança, aí eu vou, monto o meu plano de ação, aí eu vou no relatório dele. “Será que bateu?”. Aí eu falo: “Ah, ele tem isso a mais, então eu vou focar”. Não é o papel que vai dizer quem é aquela criança, ou o que não é. O que me mobiliza é tentar. Eu sou uma idealista, eu quero mudar, eu quero chegar nisso aí, eu quero que não tenha a sala de recursos, eu quero que não tenha mais uma especialização, ou, se tiver de ter, que seja qualificada, estruturada para apoiar, de fato, a escola básica. Então, precisa mudar alguma coisa. Não sei, não tem um porquê, não tem... Eu estou aqui para isso, eu acho agora. Neste momento, eu estou aqui para isso, tentar fazer o melhor por eles. (Trecho extraído da entrevista de Bia).*

Bia e sua relação com o saber na e com a educação especial e a inclusão escolar – suas experiências, suas práticas cotidianas, sua história, seus sentidos, suas interpretações e mobilizações me conduziram a essas inferências e análises sobre as diversas realidades que permearam sua vida por meio da educação. Com suas mobilizações junto às minhas, consigo afirmar que a inclusão escolar implica um trabalho pedagógico que considera a diferença, a singularidade humana, um processo educativo que não exclui, que não diferencia o ensino para alguns e mistifica suas existências no espaço escolar. Como Bia exemplificou, antes de um laudo, o Leonardo é o Leonardo. Conhecer, junto a ele, seus limites e possibilidades é mais importante do que definir, por si só, apenas o que o relatório e o histórico clínico prevê. “Todos somos sujeitos únicos, singulares, heterogêneos. Não cabemos plenamente em quaisquer arranjos.” (MANTOAN, 2015, p. 84). Bia se (trans)formou pela e na educação. Suas relações e sentidos revelam seus movimentos internos e externos, desde as escolhas iniciais, com seu irmão, até os dias atuais, em que se expressa como professora, especialista e coordenadora.

Para finalizar, trago as retomadas de Mari que, como demonstrou em todo o seu conteúdo narrativo, traz sua vertente de consciência política. Trouxe reflexões sobre o momento político à época (eleições presidenciais) e a realidade da educação, além de suas esperanças sobre isso. Ela transita de sua própria história à luta de classe, raça, gênero e resistência!

Mari...

*Eu acredito muito nisso sabe? Que nem eu falei para você no começo, a gente está aqui, agora já né, com 46 anos, eu compreendo isso de uma maneira diferenciada. É*

*impossível que a gente esteja no mundo por acaso. É impossível que os encontros aconteçam por acaso. Não tem como você passar pela vida se não for para fazer o bem, ou para ajudar as outras pessoas, entendeu? Não é 100% certo. Eu errei muito, continuei errando muito também. Mas, um pouco dessa minha autoestima que tenho hoje, desse processo, é que eu consegui agradecer. Porque, assim, se eu não tivesse passado por tudo isso e eu vou falar para você, não era, **eu era para ser uma história que desse muito errado, né? E quando eu vejo, via aquelas meninas no CEU, via os meninos da EJA, os meninos do abrigo, todo mundo são seres de potencialidades né?** E aí eu fico muito brava quando tentam, de uma certa forma, impedir estas pessoas de sonhar. Quando a gente vê esse retrocesso político e as pessoas batendo palmas para um maluco desse<sup>70</sup>, achando que está lindo, não está. Tem pessoas morrendo, a gente tem hoje, depois de tantos avanços, alunos do nono ano saindo sem saber ler e escrever. (Trecho extraído da entrevista de Mari).*

### O que está por vir

*Nos meus 46 anos de vida, vinte e poucos anos de profissão, eu acho aquilo que eu te falei: eu sou muito otimista, né? Por mais, que a gente passou por isso já, na época da inquisição, a gente passou por isso na ditadura, a gente passa isso todos os dias com o genocídio da população, principalmente da juventude negra, na questão do feminicídio, né? O que eu acho é que a gente tem que continuar fazendo. Não dá para jogar a toalha. Muita coisa está sendo escrita, muita coisa está sendo lida. Quando você vai, por exemplo, eu sou uma frequentadora de saraus, de slam<sup>71</sup> na periferia. Então assim, quando você vê um menino da periferia mandando um verso impregnado de empoderamento mesmo, de pertencimento daquilo que ele está falando, das músicas que ele ouviu, do grafite que ele faz, da roda de amigos... Sim, tem muito jovem alienado, mas não é todo mundo.*

*Eu tenho muita esperança, e isso em relação às pessoas com deficiência também, principalmente. Porque assim, você não via, era uma política totalmente de exclusão mesmo. Os meninos que eu lembro na minha época de infância e de adolescência que eram deficientes, eles eram excluídos de tudo, ficavam em casa. Hoje, você vai em uma sala de aula e você consegue observar não só a socialização, mas a questão mesmo de pais brigando por uma questão do direito da aprendizagem de fato e atrás de recursos para eliminar as barreiras de acesso e permanência, sabe? De você ir atrás de possibilidades. Então assim, eu tive uma experiência no CEU, que uma mãe falou assim: “O meu filho já está no terceiro ano. Quando ele vai começar a ler e escrever?” “Ah, mãe, mas ele é surdo e mudo.” “Tá, mas ele tem direito a aprender, né?” E isso que eu acho que mudou a mentalidade, e a gente precisa continuar falando disso. Os resultados são pequenos, mas já tem. Você consegue ver o cadeirante brigando por uma calçada de acessibilidade na rua, você já tem ônibus, você já tem toda uma outra estrutura de uma cidade pensada para estas pessoas também. Eu acho que é muito pouco, mas que a gente não vai conseguir retroceder, nós não vamos conseguir colocar estas pessoas para dentro de casa novamente. Então, eu acho que, eu tenho muita esperança que as coisas realmente continuem mudando. Está meio anestesiado agora. Eu acredito em uma mudança, porque senão eu vou sentar no chão e eu vou chorar e eu não posso. (Trecho extraído da entrevista de Mari).*

“É impossível que os encontros aconteçam por acaso”. Mari atribui sentido e deseja mudança, sempre lutou por seu lugar de pertencimento neste mundo. Tentei enfatizar a

<sup>70</sup> Se referindo ao atual presidente da República – Jair Messias Bolsonaro.

<sup>71</sup> *Poetry slam* é uma competição de poesia falada ou cantada, em que poetas leem ou recitam um trabalho original. Nasceu nos Estados Unidos e tem se consolidado como espaço de literatura e resistência, principalmente nas periferias do Brasil.

singularidade de sua história e suas atividades realizadas, mas sem me esquecer, assim como ela não se esqueceu, de que sua história e suas atividades de luta se desenvolvem em um mundo social, estruturado por processos de dominação. Sua relação com o saber sempre esteve permeada nesse movimento temporal, local e relacional, pois nós, sujeitos, somos relação com o saber (CHARLOT, 2005).

Trata-se de Mari interpretando sua própria história e seu mundo, atribuindo sentidos a ele. Sempre se enxergou nas meninas que encontrou no CEU, na EJA, e nos meninos do abrigo. Por meio de sua história e suas experiências, enxergava potencialidades. Sua relação com o saber não é a que frequentemente se encontra em sua classe social. Pelo contrário, é uma relação diferente. Mari tem consciência disso quando afirmou que sua história poderia ter dado muito errado. Sobre isso, reforço essa noção com a seguinte explicação de Charlot (2005) sobre alguns processos escolares serem processos que se enraízam em situações de dominação com os jovens de classes populares:

São os dominados que devem escutar, fazer o que se lhes manda fazer, que são pagos pelo tempo de trabalho e para os quais o mais importante é aprender o que lhes possibilite a sobrevivência. A relação com o saber e com a escola é uma relação social. Não é, porém, uma consequência automática da posição que o dominado ocupa. Esta relação é construída por um sujeito que interpreta sua posição do dominado, tenta produzir um sentido do mundo e adaptar-se. **Há também sujeitos dominados para os quais a escola e o saber possibilitam compreender o que se vive e sair da dominação**, alunos do meio popular que encontram no saber sentido e prazer, que, às vezes, se engajam na conquista voluntária do sucesso escolar e, graças a esse sucesso, de um futuro melhor. **A posição social produz seus efeitos pelo desejo, pela atividade, pela história do sujeito; ela não determina direta e automaticamente o sucesso ou fracasso escolar.** (p. 53. Grifos meus).

Suas interpretações do mundo são movimentos de resistência, consciência de classe e política. Por isso, ela atribui sentido ao momento político atual em que vivenciamos. Configura-se como um ser de (re)existência frente aos retrocessos e avanços do capital (contradição fundante em nossa sociedade atual) que contribuem para o encerramento de sonhos, de corpos e subjetividades de um determinado público, em especial de mulheres, periféricas e negras. Seu engajamento de luta por direitos conduz a um movimento otimista – direito a arte, cultura, e educação, a existir na cidade. Cita o empoderamento jovem nas periferias e nas cidades como uma perspectiva de mobilizações e melhorias sociais. Mari se mobiliza pela luta constante que foi sua vida. Encontrou sua voz pela educação e por ela (trans)formou-se.

Encerro o eixo analítico da tese com Mari. A partir daqui, procuro sistematizar e ressignificar o que intui das quatro histórias que compartilhei. Ao fazer isso, procuro defender

e me posicionar frente ao que me propus a investigar. É, portanto, um momento em que afirmo o que fica dessa tese e anuncio novas possibilidades a partir dela, a partir da relação com o saber dessas professoras e perspectivas estruturantes para uma escola inclusiva.

### **O fim da tese, o ressignificado da experiência vivida**

A realização de uma pesquisa de doutorado desvelou, para mim, múltiplos sentidos e sentimentos. O que julgo mais marcante foi compreender que a construção de uma tese não se faz apenas com a escrita do documento final apresentado. Engajada nessa atividade, sempre estive a pensar, a ler e a ouvir sobre o que me mobilizou para o desenvolvimento da pesquisa. No entanto, nesses momentos, acreditava que a atividade intelectual de desenvolver a tese não se configurava como um trabalho, um engano que custa caro para muitos estudantes de doutorado. Todo e qualquer pensamento ou atividade relacionados à nossa pesquisa importa e devem ser entendidos por nós como um trabalho e como uma etapa que nos conduzem à conclusão de um processo que, muitas vezes, se torna difícil e desvalorizado.

Porém nem sempre entendi desse modo, e o entender foi essencial, uma vez que o método adotado foi o de analisar o que já fora compreendido por minhas colaboradoras, isto é, descobrir, junto a elas, o que eu teria em mãos para compor esta tese. A generosidade do tempo e da fala cedidos a mim e a descoberta das possibilidades analíticas que as histórias de Ana, Dani, Bia e Mari me oportunizaram foi o que eu considero de mais marcante, potente e sensível ao que apresento e findo neste momento. Tecer com fios próprios sobre momentos ímpares de outras quatro mulheres foi o que julgo como o maior desafio, um salto no vazio que dei com a minha tese e com as contribuições que procuro deixar no que tange à potência de pensarmos sobre a relação com o saber de mulheres e professoras e, a partir delas, trilhar caminhos possíveis para a reconfiguração necessária de ser e pensar na educação brasileira.

Por essa razão a tese se iniciou com o eixo teórico-metodológico. Foi uma necessidade que encontrei de apresentar, antes de tudo, as bases que sustentam meu pensamento sobre a educação especial e a inclusão escolar, a própria noção de fracasso escolar articulada com as bases que estruturam a escola atual, chegando nas elucidações da teoria da relação com o saber. Percebendo uma lacuna no que tange ao método para minhas proposições enquanto pesquisa, me distanciei um pouco do suporte teórico de Bernard Charlot para me aproximar e afirmar o método (auto)biográfico como a base epistêmica metodológica para a condução e apresentação

da pesquisa, o que, portanto, que deu “corpo” ao modo escolhido para apresentar e analisar as histórias das quatro colaboradoras.

Ao retomar para a análise do conteúdo narrativo de suas histórias, desvelei camadas analíticas, dialéticas unitárias e profundas permeadas pela história maior da nossa sociedade, que tangenciou, em momentos específicos, os percursos e a formação de cada uma delas. As relações que estabeleceram com o saber, as mobilizações que realizaram em cada momento de suas vidas e os sentidos que atribuíram às suas atividades de serem professoras expressaram, narrativamente, a potência da (trans)formação que a educação possibilitou para cada uma delas.

É importante destacar que a escola atual, como desvelamos ao longo deste documento, se configura como um entrave a todo e qualquer projeto de educação inclusiva. A análise das mobilizações que as professoras realizaram, a partir de suas próprias realidades e no encontro e (ou) estranhamento com os outros, evidenciam, ainda que de forma sutil, as contradições reais da escola como uma instituição burguesa, que coloca a classe trabalhadora sempre no seu lugar. Mas também revelam que a educação inclusiva possibilita reconfigurar esse lugar como o lugar da escuta, como destacaram Bia e Dani. Esse ponto é essencial para uma reconfiguração do nosso lugar como professoras, embora não possamos nos limitar apenas a ações pontuais e particulares: é preciso ampliar os espaços de luta. A história da Mari nos ensina um pouco sobre essa perspectiva de uma luta mais ampla.

Nesse direcionamento, há dois aspectos fundamentais que as histórias revelaram:

1) *A centralidade do trabalho docente* – como categoria ontológica – e como ele é fundamental na dimensão da relação com o saber e na mobilização das professoras para uma outra escola inclusiva. Isso fica evidente quando, nas histórias de Ana e Bia, um único aluno, ou dois expõem não só a incapacidade dos professores, mas de toda uma instituição, diante da diferença. Isso se tornou uma razão para buscarem qualificação profissional. Desvelou, portanto, um movimento entre os limites do trabalho docente e suas possibilidades. Em um dos cursos que fizera (no qual fui tutora) essas possibilidades são dadas e incentivadas pelo Estado, o que mostrei anteriormente ser, também, uma outra contradição, pois, ao mesmo tempo em que possibilita a qualificação docente, aponta também para os mecanismos que operam o Estado burguês que fragiliza o trabalho, terceirizando aspectos centrais do direito ao trabalho via empresas conveniadas. Além disso, as histórias desvelam nuances da importância de um trabalho pedagógico não se limitar à origem social ou a um laudo, ou qualquer especificidade que seja. Isso é importante, porém não deve ser determinante como carência, falta ou limite, mas sim para entender os processos de relacionamento com o saber e as potencialidades de cada um a partir disso.

2) *A luta por direitos*. Todas elas destacam a luta por direitos, a luta pela garantia individual e coletiva por direitos como uma dimensão fundante de suas práticas e ações formativas após encontrar, nos outros (estudantes e professores), outros significados e sentidos para suas práticas. Após compreender a diferença humana, não se limitam a fazer o mesmo e não modificar os espaços formativos que fazem parte. Por isso, lutam por direitos dos profissionais e dos estudantes. Trata-se de uma dimensão universal que emergiu das singularidades delas.

No entanto, um limite expresso em todas as histórias é a institucionalidade. Ou seja, todas as lutas dessas quatro mulheres, inclusive Mari – que tem sua atividade engajada via instituição de modo mais lento – se configuram como uma luta pela instituição, seja pela universidade, seja pela escola, pela igreja ou pelo Estado. Desse modo, o limite de suas ações é pela luta da garantia de direitos nas instituições atuais, e não necessariamente na superação delas. Essa luta é centrada na composição entre inclusão e exclusão, diversidade e diferença. Bia expressa um desejo de sociedade, Mari também enuncia seus desejos, muito próximos de uma educação popular. Mas a verdadeira educação inclusiva, centrada na composição da diversidade e da diferença, só ocorrerá na medida em que esse projeto de escola esteja atrelado a um novo projeto de sociedade. É preciso superar a estrutura excludente da sociedade capitalista para que exista, de fato, uma educação inclusiva, que deixará de se chamar inclusiva porque deixará de existir a exclusão.

Esse projeto de escola, de educação e de sociedade pode ser forjado pelos afetos de uma educação popular baseada em Paulo Freire, em uma sociedade que viva em comunidade, que elimine a lógica da propriedade privada e da mercadoria como forma de sociabilidade. Há um desejo dito e não dito pelas professoras de que isso ocorra. Afirmo junto a elas, neste momento, meu desejo de que isso ocorra. E, se há desejo, há um sujeito, e todo sujeito é relação com o saber. Nesse desejo, como já discuti no eixo teórico, que está presente em nossas relações, há uma temporalidade que remete à nossa singularidade.

Desse modo, emergem algumas conclusões e proposituras necessárias para o fim da tese.

- 1- **Sobre a trajetória das professoras que colaboraram comigo.** No eixo analítico, apresento, quase de forma completa, todo o conteúdo narrativo de Ana, Bia, Dani e Mari. Analiso que suas experiências e relações com o saber impactaram em seus trabalhos pedagógicos e na construção de suas identidades docentes. A relação com o outro permeou, de modo significativo, toda a vida das quatro professoras, e isso intensificou a relação consigo mesmas. De modo mais evidente, isso ocorre em Ana,



com a relação e o machismo de seu pai, a relação com sua filha e o ser mãe sem a presença masculina. Isso impactou sua relação com a escola e com os conflitos que emergiram até o momento em que sua história intercepta com a educação especial. A Bia e sua relação com o irmão, suas decisões e escolhas foram permeadas pela estrutura familiar, do seu lugar de privilégio social que a conduziu no conflito do ser e estar na e pela educação pública. Acrescente-se o encontro com outras mulheres em uma pós-graduação e os novos movimentos de busca interna e externa, a partir de necessidades específicas com alunos e colegas professores. A Mari é práxis. Sua infância e sua posição social marcam o modo como cresceu e se relacionou com a escola e com o estudar e configuram profundamente seu encontro com os outros. Sua relação com a educação popular é significativa e conduziu suas atividades de militância, liderança e gestão. A práxis de Mari me mobilizou, a cada instante, com novas reflexões e leituras para conduzir as tensões e dialéticas que emergiram nesta tese, ao mesmo tempo em que, como mulher e professora, nosso encontro me despiu e transformou minha própria prática. Dani, em sua relação com o ser mãe e professora, teve seus desejos relacionados a esses papéis, que encarou como sendo o seu lugar e o seu tempo, ou seja, o que deveria ser desenvolvido por ela. A trajetória do magistério, a primeira graduação e a oportunidade de fazer a pós-graduação resultaram, para a Dani, no seu lugar frente ao CEFAl e suas relações marcantes com os seus pares, além da crescente consciência do seu papel na educação municipal no que tange à educação especial.

Nas análises, vimos todos os detalhes de cada momento narrado, porém o que não posso deixar de afirmar é que as particularidades e generalidades das questões de classe, raça e, principalmente, de gênero se desdobraram em debates e avanços significativos para a tese. Como afirmei anteriormente, “o salto no vazio” me oportunizou desenvolver questões essenciais da vida dessas mulheres, desde sua formação e o trabalho desenvolvido como professoras, até as suas particularidades e intimidades que tangenciaram, de modo significativo, suas falas e recordações. A composição dialética, portanto, da leitura negativa e positiva que abordei no eixo teórico me permite agora afirmar que a relação com o saber é, de fato, uma relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo, numa perspectiva de olhar “por dentro” as histórias e experiências de cada sujeito. Porém, não há análise dessa relação que possa ser feita sem que se pense na intersecção de gênero, raça e classe, principalmente quando estamos a analisar as inter-relações de gênero e as relações

de poder históricas que são inerentes ao corpo da mulher. Ao mesmo tempo, essas histórias e suas relações com o saber me revelaram que também não há como se pensar em uma escola inclusiva sem a leitura e o debate crítico da sociedade atual em que vivemos e, portanto, novamente devemos nos ater às relações de poder postas na sociedade capitalista, reforçadas por projetos neoliberais que continuarão reforçando e produzindo a divisão social do trabalho, a exclusão de grupos minoritários, a perda de direitos de uma classe já marginalizada e a universalização de sujeitos em nome de uma igualdade universal e liberal. Portanto, afirmo que a entrevista narrativa possibilitou para essas quatro mulheres um momento de reflexão sobre si mesmas e seus lugares, em seus tempos próprios, evidenciando também tensões essenciais para a pensar a escola atual.

- 2- **Sobre a defesa da tese** – *“A relação com o saber de mulheres e professoras perpassa os modos de ser e estar na profissão, na construção de sua identidade docente, nas mobilizações que realizam e nos sentidos que atribuem ao trabalho e em suas práticas na escola atual. Por isso, evidenciam contradições históricas de opressão e exclusão que me permitem afirmar que é necessária a construção de um novo projeto de educação”*. A análise da relação com o saber dessas professoras revela as opressões sexistas e racistas, junto às contradições de classe. Revela que a escolha da profissão está articulada com esses fatores e ganha maior protagonismo em suas vidas do que a própria vontade de valorização da profissão. Porém, ao serem professoras, realizam mobilizações e atribuem sentido ao trabalho, ao passo que o trabalho docente também dá sentido às suas vidas. No que tange à educação especial, fica evidente que nenhuma havia estabelecido relação com essa área do conhecimento. Não havia mobilização realizada por elas. Foram os encontros com os outros (alunos) e a oportunidade de cursar uma pós-graduação que as conduziram a esses processos. Exceto a particularidade de Ana (um convite mediante uma situação com a mãe do aluno autista) e de Mari (que já estava em um cargo de gestão no CEU), a educação especial tornou-se uma opção apenas como um valor que se agrega ao trabalho já realizado e não pela busca de um novo conhecimento específico nessa área. Mesmo Bia, que buscou anteriormente duas especializações (psicomotricidade e psicopedagogia) por necessidade de compreender melhor as necessidades de seus alunos, a educação especial não teve essa relação de busca. Ao contrário, foi a instituição de ensino que a motivou. Isso desvela os mecanismos que

operam a escola atual e o trabalho docente, mecanismos pelos quais o Estado opera há muito tempo – o da troca e da formação para a valorização de salários, porém não de melhorias e condições de trabalho. Contudo, quando engajadas e formadas para atuar na educação especial realizam mobilizações e desenvolvem um trabalho possível de ser realizado no que tange ao paradigma da inclusão escolar. Elas entendem esses limites e possibilidades. Esses limites tangenciaram suas narrativas, estiveram ali expressos quando dialogaram sobre a realidade da própria escola atual e da configuração da educação especial no município de São Paulo, os limites da teoria e da realidade do chão da escola, os limites do apoio da gestão, do conhecimento, a confiança familiar no próprio sistema e os desafios diários com cada rede de apoio. Desse modo, compreendem qual seria um ideal possível e expressam um desejo disso nos sentidos que atribuem ao que as mobiliza todos os dias como professoras. Entendem, portanto, os avanços e os limites, mas tomam consciência de que ainda não se efetivou uma escola, de fato, inclusiva e procuram reflexões a respeito de como ela seria. Portanto, reafirmo que essa análise da relação com o saber de mulheres e professoras perpassa a trajetória de suas vidas, os modos de ser e estar na profissão e são ressignificados a cada momento de suas trajetórias. Dividi a apresentação da tese em eixos, para que pudesse evidenciar a teoria e o método (eixo 1) como a base epistêmico-política da pesquisa para, em seguida, detalhar a escolha da entrevista narrativa como possibilidade de ressignificar práticas e valorizar os sentidos, as mobilizações e a relação com o saber na vida e profissão de mulheres e professoras (eixo 2). Nas análises (eixo 3), foi o momento de dar voz e corpo ao que elucidei nos eixos anteriores, porém, com a temporalidade histórica, social e singular que circunscreve as narrativas de Ana, Bia, Dani e Mari. Suas contribuições foram essenciais e posso afirmar que esta tese foi feita com cinco vozes, em que eu sou uma interlocutora que sistematizei academicamente suas lutas e desejos. Por isso, denominei este fim da tese como um modo específico de ressignificar a experiência que vivi junto a elas. Quero destacar que, após essa pesquisa, procuro incorporar, às minhas atividades como professora, o trabalho com histórias de vida e narrativas, pelo potencial aqui mostrado da escuta e da palavra de si como produtora de conhecimento e autoconhecimento e da relação com o saber.

- 3- **Sobre as questões que abrem o texto** – *Quais são as interpretações de suas histórias e suas atividades como professoras, isto é, os seus sentidos? Quais as*

*relações que as professoras estabelecem com o saber em suas trajetórias? Quais as mudanças estruturantes que a escola atual necessita para ser um espaço de todos?*

Acredito que as respostas para esses questionamentos foram contempladas no decorrer do eixo analítico da tese, onde apresento os enredos narrativos e as relações das professoras. No entanto, sei que, muitas vezes, a objetividade comumente aclamada e requerida nas ciências humanas pode sentir falta, neste documento, de uma categorização e (ou) uma quantificação maior sobre “as relações com o saber” propriamente dito nas histórias das professoras. Ora, se assim eu fizesse, estaria traindo o método pelo qual aqui me pautei, bem como a própria centralidade no sujeito e sua definição proposta por Bernard Charlot e na própria noção da relação com o saber. Desse modo, acredito ter respondido a tais questões no decorrer de todo o documento e, em especial, quando apresento e debato as tensões dialéticas e as contradições históricas que permearam o tempo, o lugar e as pessoas na vida e na relação com o saber das quatro professoras. A última questão, embora também tenha trabalhado em uma tentativa de resposta, é a que quero me ater um pouco mais a seguir.

Apresento algumas perspectivas e mobilizações que realizo e acredito ser um caminho possível para pensar a verdadeira inclusão escolar. A primeira delas é a proposta de uma pedagogia engajada. bell hooks me oportunizou pensar sobre isso. Com ela e com as minhas quatro colaboradoras, acredito cada vez mais que uma pedagogia engajada é uma pedagogia cuja premissa é um ensino para todos. É muito potente a noção de transgressão que bell hooks nos partilha e, com ela, mobilizo-me para transgredir as fronteiras que limitam cada aluno como linhas de produção nos processos cotidianos da escola atual. Trata-se, desse modo, de um engajamento em uma relação baseada no reconhecimento mútuo, pois essa possibilidade, embora muitas vezes nos pareça difícil, sempre está presente no espaço escolar, respondendo ao ser único que cada um de nós somos. É a educação como prática da liberdade, como Paulo Freire sempre nos presenteou em suas obras e práticas, como um trabalho engajado coletivo, como práxis que transforma, na qual agimos e refletimos sobre o mundo a fim de modificá-lo.

As práticas educativas atuais nos distanciam (aqui falo em nome de colegas professoras) da educação, pois, além de toda a desvalorização que impera em nosso trabalho, há, atualmente, espaço na sala de aula apenas para uma mente objetiva, que parece não permitir mais experiências e subjetividades. A escola atual, sustentada historicamente e socialmente como uma estrutura educacional burguesa, reforça, cada vez mais, a ideia de que a mente e o corpo docente são uma cisão. Deprecia-se, portanto, toda e qualquer noção sobre a vida e formação, os hábitos

de ser e os nossos papéis como docentes e todas as demandas atuais que nos circundam. O que quero dizer é que o princípio para uma educação de todos é justamente uma educação libertadora, em que seja possível ensinar sem reforçar os sistemas de dominação existentes, pois, se esse não for o princípio, continuaremos a reforçar padrões e a delimitar possibilidades de uma parcela da sociedade.

Esse engajamento e essa liberdade estão articulados com o desejo de saber e do vir a ser. É um engajamento da escuta e do conhecer, um engajamento de autoconhecimento e da valorização da vida e da história de cada sujeito no espaço escolar. Um engajamento da articulação entre o que se ensina, o que se aprende e sua experiência de vida. Um engajamento da compreensão da diferença humana e do respeito à diversidade que compõe a escola. Quando Mari conta, de modo significativo, sua relação com a professora Estela, ela nos presenteia com um exemplo de pedagogia engajada. Mari experimentou a educação como prática da liberdade e vimos como isso ressignificou sua vida. Uma pedagogia engajada valoriza todas as vozes dentro de uma sala de aula, toda particularidade e coletividade e considera a relação com o saber e sua intersecção de sujeito ativo e crítico no mundo social em que vive. Uma pedagogia engajada é também uma pedagogia da partilha de experiências, da escuta, tanto de alunos quanto de professores, em que todos estão presentes em mente, corpo e espírito, como bem ressaltou bell hooks (2017). É, portanto, o que acredito ser o princípio para um novo projeto de escola para findar toda e qualquer exclusão.

Essa premissa se articula à da educação popular que, segundo Paulo Freire (2001), significa

... reconhecer a capacidade humana de decidir, de optar, submetida embora a condicionamentos, que não permitem a sua absolutização. Significa ir mais além de uma explicação mecanicista da História. Significa assumir uma posição criticamente otimista que recusa, de um lado, os otimismo ingênuos, de outro, os pessimismos fatalistas. Significa a inteligência da História como possibilidade, em que a responsabilidade individual e social dos seres humanos, “programados para aprender”, mas não determinados, os configura como sujeitos e não só como objetos. (FREIRE, 2001, p. 101)

Esse é outro princípio fundamental para a inclusão escolar e social. Porém Paulo Freire sempre nos advertiu que, em uma sociedade de classes, uma educação popular deve nadar contra a maré, pois deve ser radical e substantivamente democrática e que jamais pretere uma classe e (ou) determina lugares de um grupo na escola, mas que articula o ensino dos conteúdos com a leitura e o desvelamento crítico da realidade. Essa educação popular forma a classe social popular em favor da transformação democrática da sociedade, com o intuito de superar as injustiças sociais. Respeita e valoriza os alunos independentemente de sua posição social de origem, da cor de sua pele, de sua raça, religião, opção sexual, gênero e identidade de gênero e

qualquer condição de deficiência atribuída, sem os preterir ou produzir inverdades acerca de suas possibilidades e (ou) capacidades. Respeita e considera seus saberes prévios e suas relações com o saber. Valoriza professores e professoras em todos os níveis éticos, políticos e formativos da natureza do trabalho docente. Entende a escola como um espaço aberto à comunidade e que supera todo e qualquer preconceito.

Essa premissa de educação popular compreende que as escolas e toda prática que se desenrola em seu interior não estão imunes ao que se passa fora dela e, por isso, não pode ser neutra e precisa, além de substantivamente democrática, ser crítica e participativa, sem autoritarismos. Nenhuma voz e nenhum corpo sozinho é uma escola. A educação popular é também um projeto de uma nova sociedade. É, além disso, uma defesa de direitos, direitos de oferecer a todas as crianças uma escola digna, com conforto, estrutura e qualidade. Uma educação popular não pode, portanto, ser confundida apenas com o bom ensino, puro de conteúdo, nos termos de Freire “como o ato de *esparadrapar* a cognoscitividade dos educandos”. É um equívoco concebê-la dessa forma, pois reduz a prática educativa a puro exercício ideológico e excludente.

O que aprendi com essas quatro vozes e sistematizo nesta tese é que nós, professoras, por meio de uma pedagogia engajada, podemos conversar e colaborar, a partir de nossas experiências, atravessando fronteiras e criando espaços críticos para intervenções e mudanças. Aqui, afirmo a potência da palavra, da escuta, do diálogo e, portanto, a potência das histórias de vida, logo, da pesquisa autobiográfica, para avançar na educação brasileira, em especial para o campo da inclusão escolar. bell hooks (2017, p. 174) colabora com esse meu pensamento quando almeja a construção de uma comunidade pedagógica, pois o diálogo é um dos meios mais simples pelo qual nós, professoras e pesquisadoras, “podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças”. O diálogo, a escuta é, sem dúvida, modos de intervenção úteis para nosso trabalho cotidiano, para nossa relação com o saber.

Junto a Ana, Bia, Dani e Mari, esperamos que, a partir daqui, possamos produzir e avançar em muitas discussões semelhantes e mostremos que a mudança é possível, que a relação com o saber de cada uma de nós – como sujeitos da própria história – importa no espaço escolar e é matéria prima potente para o respeito e a valorização de nossa singularidade, da diversidade e da compreensão da diferença. Que nossa tomada de consciência e nossos avanços, em cada etapa da vida, nos mobilizem a transgredir fronteiras, pois, como vimos, impactam no modo como pensamos e ensinamos. Assim como as interações que compõem nossas diferenças

e realidades sejam sempre significativas, pois enriquecem nossas práticas de ensino, nosso trabalho docente e nossos hábitos de ser e estar dentro e fora da escola. Somos professoras, somos por meio da trama de estar com outras pessoas, em um tempo próprio e com diversas realidades. Essa essência é, por si só, uma dimensão engajada de respeito e troca com todo corpo que encontra sentido no espaço escolar. Necessitamos de uma educação que nos permita enxergar a nós mesmas, que desafie o poder que a institucionalidade burguesa possui de negar o próprio corpo, em especial os corpos socialmente marginalizados.

Todos nós somos sujeitos da história. Nossas salas de aulas não podem mais negar subjetividades a alguns e facultar a outros. É preciso romper com essa cultura histórica social e escolar de dominação e exclusão.

Denominei o último momento analítico da tese como “Mulheres que encontram suas vozes”. Quero encerrar a tese trazendo novamente esta noção, pois o enfoque da experiência e da narrativa na sala de aula, isto é, o deslocamento do corpo onde professor e aluno se olham, se escutam e se conhecem é transformador. A ênfase na voz está articulada a uma educação que promove a liberdade, que afirma o valor das vozes dos alunos e dos professores. Toda escola inclusiva deve escutar e ouvir uns aos outros. Estamos acostumadas com o ato de silenciar, pois a estrutura que nos rege historicamente nos faz temer uma sala de aula que questiona, que tem riso e alegria. Não podemos ter medo de desejar uma sala de aula que pode nos dar prazer. Quanto mais reconhecemos as nossas particularidades e singularidades mais ouvimos e entendemos os outros.

Esse é o pressuposto para que todos sejam sujeitos e não objetos no espaço escolar. Somos capazes de agir juntos, respeitando o tempo, o lugar e a realidade do outro – essa é a essência da relação com o saber para combater toda essa produção histórica de fracasso e exclusão escolar. Portanto, o que fica desta tese e da contribuição das quatro vozes que me acompanharam é que o engajamento nos leva à prática da liberdade, que uma sala de aula engajada está sempre se modificando e que nós, professoras, quando estamos em uma sala de aula, não estamos sozinhas. Estamos juntas a outras dezenas de pessoas. Na interlocução, na partilha e no encontro com Ana, Dani, Mari e Bia, descobri que ser professora é estar com pessoas, e a sala de aula, na escola, deve ser um ambiente de possibilidades.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BOLÍVAR, Antonio. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição (orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo I. Natal, RN: EDUFRRN; Porto Alegre, RS: EDIPUCRS; Salvador, BA: EDUNEB, 2012. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica: temas transversais). p. 27-69.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: 5 a 9 de março de 1990. (Fundo das Nações Unidas para a Infância): Brasília: 1991.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, n. 248, p. 207, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. **Decreto nº 3.956/2001, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação/CNE. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001b.



BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 24 de dezembro de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008b.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Resolução Nº 4, de julho De 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais Para A Educação Básica. 2010.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização**. Resolução nº 1, de 8 de junho de 2007.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: 2014.

BRASIL. **lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**.

Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 30 de setembro de 2020. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm). Acesso em: 10 dez. 2020.

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica: FCH-FUMEC, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e Globalização: questões para educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CONTRERAS DOMINGO, José. FERRÉ, Núria Pérez de Lara. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS, José. LARA, Núria Pérez de (Comps.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2010, p. 21-86.

DEL PRIORE, Mary. **Ao sul do corpo: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil colônia**. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: Edunb, 1993.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016

DEROUET, Jean-Louis. **La profession d'enseignant comme montage composite**. Éducation Permanente, n.96, p. 61-71, 1988.

FERRAROTTI, Franco. **História e Histórias de vida**. O método biográfico nas Ciências Sociais. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios/Paulo Freire – 6.ed – São Paulo, Cortez, 2001**. (Coleção Questões da Nossa Época; v.23)

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e fase conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território plural: a pesquisa em história da educação**. São Paulo: Ática, 2010.

GRESPLAN, Jorge. **A dialética do avesso**. Crítica marxista, v. 14, p. 26-47, 2002.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

KÖTTIG, Michaela. VÖLTER, Bettina. **“Isso, sim, é ser sociólogo!”: Uma entrevista narrativa com Fritz Schütze sobre a história de sua obra na sociologia**. Civitas Revista de Ciências Sociais. Porto Alegre. v.14. n.2. p.204-226. maio-ago. 2014.

LARROSA, Jorge L. Bondiá. **20 minutos na fila: sobre experiência, relato e subjetividade em Imre Kertész**. Bolema, Rio Claro (SP), v.28, n.49, p. 717-743, ago. 2014.

LANUTI, José Eduardo Evangelista. **O ensino de Matemática – Sentidos de uma experiência**. 2019, 127f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP. 2019.

LANUTI, José Eduardo Evangelista. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ressignificar o Ensino e a Aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença**. Polyphōnia. Revista De Educación Inclusiva / Polyphōnia. Journal of Inclusive Education, 2018.  
<https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/119-129>

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer? 1**. Reimpressão – São Paulo: Summus, 2015.

MEIRELES, Mariana Martins de. **Habitar o Sertão: ruralidades contemporâneas e fenômenos educativos em Canudos Velho**. 2018, 200f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador/BA. 2018.

MIGUEL, Luis Felipe. BIROLI, Flávia. **Feminismo e política: uma introdução**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

MIGUEL, Luis Felipe. A igualdade e a diferença. In: MIGUEL, Luis Felipe. BIROLI, Flávia. **Feminismo e política: uma introdução**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto, PT: Porto, 2007. p. 111-140.

NÓVOA, António. **Le temps des professeurs: analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII<sup>a</sup>-XX<sup>a</sup> siècle)**. v. 1-2. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2.ed. Porto, PT: Porto, 1995. 13-34.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto, PT: Porto, 2007. p. 11-30.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição. SILVA, Vivian Batista da. (orgs). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 51.778, de 14 de setembro de 2010**. Institui a Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Incluir, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Secretaria do Governo Municipal, São Paulo, 14 set. 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/Jj9vpu>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **SME nº 8.764 de 23 de dezembro de 2016**. Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016. Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O Conhecimento de si: estágio e narrativa de formação e professores.** Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Acompanhar e formar – mediar e iniciar: pesquisa (auto)biográfica e formação de formadores. In: PASSEGGI, Maria da Conceição. SILVA, Vivian Batista da. (orgs). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido.** Revista Educação UFSM, Santa Maria, v. 39, n. 1, pp. 85-104, jan./abr. 2014.

SOUZA, Vera Luísa de. **História de vida e narrativa como possibilidades da escuta de si.** 2016, 204f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente/SP.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos: a tarefa por fazer.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

VENÂNCIO, Luciana. **O que nós sabemos? Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional-escolar.** 2014, 294f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente/SP.

ZAMBRANO, María. **Notas de un método.** Madrid. Mondadori, 1989.

**APÊNDICES****APÊNDICE I****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E DE  
CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
brasileira, maior, \_\_\_\_\_ (estado civil), portadora do RG nº  
\_\_\_\_\_ e do CPF \_\_\_\_\_, declaro para os  
devidos fins que cedo o direito da entrevista narrativa, concedida por mim no dia  
\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, para a Doutoranda Naiara Chierici da Rocha,  
usá-la integralmente ou em partes, autorizando o uso ( ) do meu nome ( ) de um  
pseudônimo, sem restrições de prazos e citações, para a sua Tese de Doutorado, inserida  
no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista,  
Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP) - Campus de Presidente Prudente –  
SP, para efeitos de apresentação em congressos e/ou publicações, em meio digital,  
impresso ou outras formas de divulgação e publicação, desde a presente data. Abdicando  
direitos meus e de meus descendentes, subscrevo o presente.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura da Colaboradora da Pesquisa

Faculdade de Ciências e Tecnologia  
Seção de Pós-Graduação  
Rua Roberto Simonsen, 305 CEP 19060-900 Presidente Prudente SP  
Tel 18 3229-5317 fax 18 3223-4519 posgrad@fct.unesp.br



## APÊNDICE II

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Histórias não silenciadas de professoras: saberes, mobilizações e inclusão

Nome da Pesquisadora: Naiara Chierici da Rocha

Nome da Orientadora: Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

- 1. Contexto da pesquisa:** esta pesquisa de Doutorado vem sendo desenvolvida pela pesquisadora Naiara Chierici da Rocha e tem como pressuposto que um caminho para promover um ensino em que todos tenham possibilidades e oportunidades de aprender a partir de suas capacidades, sem distinções, é por meio de uma prática educativa mobilizadora pautada na teoria da relação com o saber de Bernard Charlot. Para discutir e analisar tal pressuposto o contexto e os sujeitos da investigação serão professoras que atuam na rede básica e pública de ensino, no município de São Paulo –SP. O objetivo da pesquisa é compreender as mobilizações que professores possuem e suas relações com os saberes para ensinar diante da escola atual. Será preciso tratar de realidades concretas e singulares dos sujeitos, e, por isso, optou-se pela pesquisa (auto)biográfica, pois possibilita investigar identidades e subjetividades dos sujeitos em processos de aprendizagens e desenvolvimento cotidianos. As memórias e narrativas podem revelar modos discursivos construídos pelos sujeitos em suas dimensões sócio históricas e culturais.
- 2. Natureza da pesquisa:** a pesquisa de caráter qualitativa é pautada no método (auto)biográfico por retratar o sujeito pesquisado como central no processo de desenvolvimento de uma pesquisa científica. Sendo assim, tendo o sujeito como central na teoria da relação com o saber (pressuposto da pesquisa), escolheu-se trabalhar com as histórias de vida e trajetórias de professores, por meio de narrativas orais (auto)biográficas. Compreende-se a (auto)biografia como um instrumento sociológico que possibilita a mediação de uma história individual a uma história social.
- 3. Participantes da pesquisa:** Os participantes da pesquisa serão professoras que atuam na rede básica e pública de ensino, de São Paulo –SP.

4. **Envolvimento na pesquisa:** as narrativas orais (auto)biográficas permitem um encontro dos sujeitos consigo mesmo, com sua história, e inevitavelmente com a camada social que sustenta o desenho dessa história narrada, que embora pessoal resume as configurações do contexto social que estão inseridos. Assim, será necessário inferir sobre o sentido, mobilizações e relações com o saber que professores possuem considerando as trajetórias, histórias e experiências de vida, pessoal, social e profissional acreditando no potencial das narrativas, para intuir, elementos que revelam parte do que mobilizam quando ensinam, possibilitando pensar uma prática educativa mobilizadora e inclusiva, pressupostos desta pesquisa.
5. **Sobre a pesquisa (auto)biográfica:** a escolha pela pesquisa (auto)biográfica se justifica na articulação com os pressupostos sociológicos da teoria da relação com o saber, uma vez que, coloca na centralidade, a partir das histórias de vida, o sujeito em relação ao contexto social, envolvendo sua história pessoal (seus sentidos e mobilizações) e social. Os sujeitos refletem sobre as relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo a partir de suas histórias, trajetórias e experiências de vida pessoal, social e profissional, possibilitando à transformação e, portanto, um processo de (auto)formação, contribuindo para a compreensão de uma epistemologia da vida real a partir da ótica dos sujeitos, do modo como concebem e representam socialmente a realidade em que estão inseridos. Portanto, os participantes serão submetidos a entrevista narrativa com hora e local agendados previamente, na qual irão narrar face a face à pesquisadora elementos de suas histórias de vida e trajetórias profissionais. A entrevista será conduzida com temáticas articuladas aos pressupostos da teoria da relação com o saber que auxiliarão na escrita da Tese e a atingir o objetivo proposto.
6. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas e não envolve nenhum tipo de risco à saúde física e (ou) mental dos participantes. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferecerá riscos à sua dignidade.



7. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
8. **Benefícios:** esta pesquisa não oferece nenhum benefício direto aos seus participantes.
9. **Pagamento:** os participantes não terão nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

O participante tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

---

Nome do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura da Pesquisadora

---

Assinatura da Orientadora

Pesquisadora: Naiara Chierici da Rocha- Doutoranda/Cel: (18) 99790 3480. E-mail: [naiaracr27@gmail.com](mailto:naiaracr27@gmail.com)

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen /Cel: (18) 99102 0261. E-mail: [elisa@fct.unesp.br](mailto:elisa@fct.unesp.br)