

# TRAJETÓRIAS E MEMÓRIAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE UMA PROFESSORA NO AEE: Experiências e narrativas sobre diferenças e inclusão escolar

Victor Souza Santos<sup>1</sup>  
Charles Maycon Almeida Mota<sup>2</sup>

## RESUMO

Este estudo buscou compreender como as narrativas (auto)biográficas evidenciadas na carta narrativa da professora-colaboradora que desenvolve o Atendimento Educacional Especializado (AEE) reflete as práticas pedagógicas inclusivas, considerando os marcadores sócio-históricos que forjam as concepções acerca da centralidade das diferenças presentes na instituição escolar. Utilizou-se como método a Pesquisa Narrativa com enfoque biográfico-narrativo. Tomando como dispositivo de pesquisa uma carta reflexiva sobre experiências de vida-formação-profissão da docente colaboradora. O estudo contou com a participação de uma professora colaboradora. O presente estudo teve como perspectiva de análise o movimento compreensivo-interpretativo das narrativas. Os resultados evidenciam elementos consubstanciais que constituem a formação e a identidade da professora-colaboradora, sendo eles: a identidade docente, influências familiares, o contexto social e político, desafios profissionais e práticas pedagógicas voltadas para a inclusão.

**Palavras-chave:** Narrativas (auto)biográficas. Formação docente. Educação Inclusiva.

## TRAJECTORIES AND (AUTO)BIOGRAPHICAL MEMORIES OF A TEACHER IN AEE: Experiences and narratives on differences and school inclusion

## ABSTRACT

This study aimed to understand how the (auto)biographical narratives evidenced in the narrative letter of the collaborating teacher, who develops Specialized Educational Assistance (AEE), reflect inclusive pedagogical practices, considering the socio-historical markers that shape the conceptions about the centrality of differences present in the school institution. The method used was Narrative Research with a biographical-narrative approach. A reflective letter about the life-education-profession experiences of the collaborating teacher was used as a research device. The study involved the participation of one collaborating teacher. The analysis perspective of this study was the comprehensive-interpretative movement of the narratives. The results highlight substantial elements that constitute the formation and identity of the collaborating teacher, namely: teaching identity, family influences, social and political context, professional challenges, and pedagogical practices aimed at inclusion.

**Keywords:** (Auto)biographical narratives. Teacher education. Inclusive Education.

<sup>1</sup>Graduando em Pedagogia. Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana (BA), Brasil. Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UEFS). ORCID id: <https://orcid.org/0009-0001-6238-1887>. E-mail: [victorsantos.educ@gmail.com](mailto:victorsantos.educ@gmail.com).

<sup>2</sup>Doutor em Educação. Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana (Ba), Brasil. Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UEFS). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-5927-3466>. E-mail: [cmamota@uefs.br](mailto:cmamota@uefs.br).

## TÍTULO: TRAVECTORIAS Y MEMORIAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE UNA PROFESORA EN EL AEE: Experiencias y Narrativas sobre Diferencias e Inclusión Escolar

### RESUMÉN

Este estudio buscó comprender cómo las narrativas (auto)biográficas evidenciadas en la carta narrativa de la profesora colaboradora que desarrolla la Atención Educativa Especializada (AEE) reflejan las prácticas pedagógicas inclusivas, considerando los marcadores sociohistóricos que forjan las concepciones acerca de la centralidad de las diferencias presentes en la institución escolar. Se utilizó como método la Investigación Narrativa con enfoque biográfico-narrativo. Se tomó como dispositivo de investigación una carta reflexiva sobre las experiencias de vida-formación-profesión de la docente colaboradora. El estudio contó con la participación de una profesora colaboradora. El presente estudio tuvo como perspectiva de análisis el movimiento comprensivo-interpretativo de las narrativas. Los resultados evidencian elementos consustanciales que constituyen la formación y la identidad de la profesora colaboradora, siendo ellos: la identidad docente, las influencias familiares, el contexto social y político, los desafíos profesionales y las prácticas pedagógicas orientadas hacia la inclusión.

**Palabras clave:** Narrativas (auto)biográficas. Formación docente. Educación inclusiva.

### INTRODUÇÃO E SEÇÕES PRIMÁRIAS

Na história da humanidade os marcadores sócio-históricos que produziram concepções sobre as deficiências foram justificados por meio de atitudes sociais de eliminação, segregação, de discursos fundados em uma visão sobrenatural, mágico-religiosa; passando pela ambivalência entre proteção ou cuidado; assumindo um caráter de cunho caridoso e assistencialista que muito culminou para que a alteridade das pessoas com deficiência fosse jogada ao abandono, ou mesmo, fosse confinada e institucionalizada em locais de isolamento, como hospitais, hospícios e instituições especializadas. Ter um corpo com deficiência ganhou, também, o irreparável *status quo* de doença.

Ao longo dos séculos, foi incorporado o discurso determinista balizado pelas ciências biológicas, medicina e psicologia, mas, que resguardaram em suas embrionárias produções as concepções das deficiências atreladas à sub-humanidade. A partir do que dispõe Veiga-Neto (2000), a própria forma como é organizado o currículo e a didática, na escola moderna, foi estruturada e posta em prática para, dentre outras razões, fixar quem somos nós e quem são os outros.

Na corrente contrária das interpretações dominantes foram-se erguendo múltiplas bandeiras contra-hegemônicas que se propuseram arduamente a

ressignificar os discursos sobre as deficiências, proclamando vozes que rogavam por uma outra política de significação e justiça social. É no bojo desses movimentos sociais que causaram fissuras e turbulências, que as primeiras discussões foram sendo chamadas de Educação Especial – em termos políticos e jurídicos – e passa, assim, a ser fabricada. No entanto, ainda estreitamente vinculada com as heranças coloniais produzidas nas relações de saberes médicos e psiquiátricos, como bem afirma Skliar (2003).

Por meio desse emaranhado de reflexões, nos propusemos através desse trabalho compreender as narrativas de experiências, vida-formação-profissão de uma professora-colaboradora da pesquisa, que desenvolve o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola pública no Município de Feira de Santana-Ba; tomando como ponto de partida questões pertinentes acerca das deficiências, diferenças e inclusão no cotidiano escolar. Entendendo as práticas pedagógicas do AEE como espaço-tempo potencializador das aprendizagens e das condições de subjetivação, autonomia e representação política de estudantes com deficiência e das suas diferenças, a partir da instituição escolar.

Ao longo do processo de vida-escolarização de um dos autores desse texto, foi possível perceber que suas relações estavam constantemente enredadas pela presença de sujeitos com deficiências e necessidades educacionais específicas. Fato este, que tem se demonstrado preponderante para o seu interesse, inclinação e disposição para se debruçar nos estudos que dizem respeito a educação na perspectiva inclusiva. Essas experiências que o atravessaram foram cruciais na constituição de um processo mais amplo de reflexividade na academia, fazendo-o pensar acerca de seu compromisso e postura enquanto futuro educador, sobremaneira, as práticas pedagógicas que serão necessárias conforme demandas desses sujeitos demarcados pela diferença e deficiência.

A problemática que direcionou a consolidação dessa pesquisa foi orientada pela seguinte questão: Como as narrativas (auto)biográficas evidenciadas na carta narrativa da professora-colaboradora que desenvolve o Atendimento Educacional Especializado (AEE) reflete as práticas pedagógicas inclusivas, considerando os marcadores sócio-históricos que forjam as concepções acerca da centralidade das diferenças presentes na instituição escolar? Essa problemática nos permite

explorar como as experiências pessoais e temporais de vida-formação-profissão da professora-colaborada, singularmente aquelas tocantes à convivência com alunos/as com deficiência, são capazes de delinear suas práticas e seu compromisso político com a inclusão educacional.

O presente trabalho também é fruto das proposições e inquietações que emergiram da minha experiência como monitor do Componente Curricular *EDU113 – Educação Especial e Políticas Educacionais Inclusivas*, componente este integrado a matriz obrigatória da formação em Licenciatura do Curso de Pedagogia no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

As discussões tecidas no então artigo foram subdivididas em quatro tópicos além da introdução. No primeiro, abordaremos brevemente algumas (re)flexões iniciais sobre implicação e escolha pela pesquisa narrativa, onde nos propomos refletir a potência das experiências para a pesquisa educacional, bem como indicar posteriormente os caminhos metodológicos percorridos. No segundo tópico, apresentamos a professora-colaboradora da pesquisa e suas narrativas de vida-formação-profissão, entrecruzando diálogos por meio da partilha de experiências que atravessam a trajetória de vida-formação de um dos autores do texto e que confluíram com os percursos narrados pela professora. No terceiro tópico, apresentamos a discussão, trazendo marcos importantes dos tratados internacionais e do ordenamento jurídico-educacional que influenciaram no escopo das políticas educacionais, pensando o AEE como dispositivo importante para fortalecimento da efetivação da Educação Especial na perspectiva inclusiva; relacionando, também, a consonância da potencialidade política das narrativas da docente com as mudanças de paradigmas vigentes na sociedade e política educacional. Por fim, no quarto tópico convidamos o leitor a pensar sobre a emergência das discussões sobre as diferenças na escola e nos processos educacionais de inclusão dos sujeitos dissidentes – perfazendo em seguida as considerações finais.

## (RE)FLEXÕES INICIAIS SOBRE A PESQUISA NARRATIVA

Há de forma consagrada na tradição acadêmica a forte presença de um ideal de racionalidade e objetivismo científico que comumente nos causam um certo desconforto, o que durante algum tempo nos fez, ainda que involuntariamente, a questionar sobre a pertinência e validade do escrever sobre si, das produções e pesquisas que são cunhadas e justificadas a partir dos termos da motivação/interesse pessoal e dos conhecimentos sobre as experiências.

Teóricos e teóricas que têm suas produções alicerçadas às discussões da filosofia da educação contribuíram para que pudéssemos entender as origens desses questionamentos, que por vezes, nos fazem notar as experiências pelo prisma da inferiorização do conhecimento, tratada ao longo dos séculos pela filosofia clássica ocidental como “um obstáculo para o verdadeiro conhecimento, para a verdadeira ciência” (Larrosa, 2022, p. 39).

Ao citar, Jorge Larrosa (2022), que vai nos falar que a ciência moderna tende a desconfiar e refutar os sentidos da experiência, transformando-os progressivamente em experimento verificável, previsível, legível, aplicável, para que os acontecimentos possam ser convertidos em coisas e objetos de dominação. “A experiência já não é o meio desse saber que forma e transforma a vida dos homens em sua singularidade, mas o método da ciência objetiva, da ciência que se dá como tarefa a apropriação e o domínio do mundo. Aparece assim a ideia de uma ciência experimental” (Larrosa, 2022, p. 33)

Amadou Hampaté Bâ (2010), filósofo e escritor malinês, nos comunica que a palavra dita é a premissa basilar para a construção das nossas identidades, do nosso ser, quando narramos nossas histórias, experiências e vivências nesse mundo. Bâ (2010), costuma dizer que “Se a fala é força, é porque ela cria uma ligação de vaivém (*yaa warta, em fulfulde*) que gera movimento e ritmo, e, portanto, vida e ação” (Bâ, 2010, p. 173)

Me conectando com a perspectiva crítica do pensamento de bell hooks (2017), a sua obra tem nos oportunizado a pensar e enxergar novos horizontes epistemológicos que levam em consideração as experiências de vida dos sujeitos, as experiências que trazem à tona a centralidade do nosso eu como agente histórico;

sobretudo, tem nos convidado olhar para as experiências de um dos autores de referido estudo dentro de uma dimensão de partilha e diálogo com as experiências vividas, narradas pelos outros, construindo, assim, outros sentidos e significados à sua trajetória de vida-formação acadêmica.

Esse cartesianismo calcado pela dita objetividade que tende sempre a negar o eu e todos seus entrecruzamentos nas cadeias da subjetividade é estranho para nós, é distante de como pensamos e organizamos a dinâmica do ser constituído de um *éthos* (um modo de o conduzir), ao mesmo tempo particular e dentro de uma coletividade, permeada por um fluxo de imbricamento relacional que não enxerga o outro como tão-somente um objeto de pesquisa, uma “coisa” a ser analisada, interpretada, dissecada. Isso tudo dentro de uma precisão instrumental que, por fim, nos demanda a manter o dito distanciamento do objeto, o afastamento das pessoas, do “outro”.

hooks (2017), vai nos dizer que a experiência pessoal pode ser encarada como um terreno fértil para a produção de uma teoria crítica e libertadora, reafirmando, assim, a legitimidade do eu como base para a nossa teorização e engajamento na construção de um processo crítico, de uma nova epistemologia acadêmica que nos qualifica e nos fortaleça. Reconhecer e legitimar o eu na escrita, é parte significativa que conduz o paradigma emergente da pesquisa narrativa, tendo em vista que as histórias de vida podem ser assumidas como um método de pesquisa. Pedimos licença aqui para dizer que tal legitimidade para falar de si na escrita e, a partir disso, produzir conhecimento, se aproxima do que Conceição Evaristo em suas obras de literatura chama de “escrevivências” nas narrativas, esse termo cunhado por Evaristo (2017), anuncia que o movimento da nossa escrita e o viver se (con)fundem.

Em confluência com o pensamento de Clandinin e Connelly (2015), os autores afirmam que:

[...] as normas científicas de pesquisa pressupõem que as pessoas só devem justificar seus estudos através de fatores sociais. Há uma tendência de que os textos de pesquisa devem ser escritos em sua maioria como se não houvesse um pesquisador, uma pessoa, um “eu” no processo (Clandinin; Connelly, 2015, p. 167)

Assim como as referidas autoras citadas, Jorge Larrosa em sua obra *Tremores: Escritos sobre experiência* (2022), vai nos alertar sobre os limites das linguagens dominantes da pedagogia e para a importância de elaborarmos uma nova escrita insurgente que capte a vida, uma escrita que tenha a ver com nossos sentidos e ausências de sentidos, conosco, como nossa subjetividade. As leituras dos escritos de Larrosa (2022), nos dão subsídios para que possamos conceber e aprofundar a demanda do eu nos nossos processos de singularização na linguagem da experiência

Necessitamos de uma língua para a conversação como um modo de resistir ao nivelamento da linguagem produzido por *essa* língua neutra na qual se articulam os discursos científico-técnicos, por *essa* língua moralizante na qual se articulam os discursos críticos e, sobretudo, por *essa* língua sem ninguém dentro e sem nada dentro que pretende não ser outra coisa que um instrumento de comunicação (Larrosa, 2022, p. 71)

Reafirmar o eu na escrita é anunciar a nossa voz, a voz do outro, é entender, prioritariamente, que o sujeito anunciado como objeto de pesquisa nos parâmetros acadêmicos criados pela cosmo-dinâmica da filosofia, do existir na racionalidade ocidental – é um ser de experiências –, que carrega marcas repletas de sentidos e significados. É importante ressaltar, também, sobre a necessidade de que temos na pesquisa narrativa de ressignificar o chamado “objeto” e, sobremaneira (re)nomeá-lo enquanto “colaborador” ou “participante”.

Para alguns, essas palavras podem soar como mero discurso, mas, se trata de gerir uma mudança, uma quebra paradigmática não somente de conceitos ou termos (entendendo aqui que mudanças de terminologias e conceitos são, sem dúvidas, mudanças essencialmente políticas) – mas de posturas, e, que imprescindivelmente, está atrelada à uma ética-política que considera as trocas, as relações, o dialogismo, a conversação, as vivências, as experiências, e que olha para o outro na sua complexa teia das dimensões, dos sentidos da humanidade e subjetividade. A esse sentido, confluímos com os dizeres de Larrosa (2022),

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais do que somente palavras (Larrosa, 2022, p. 18)

Assim, se faz urgente a necessidade de mirarmos para outros prismas de pesquisa qualitativa na educação que possam dar conta das demandas sociais, políticas e históricas dos seres – institui-se sob urgência a busca por uma educação que seja pautada na experiência – superando essa ótica instrumental positivista de escrita e produção acadêmica que tende, historicamente, a ser influenciada por uma linguagem ríspida, pomposa e de difícil compreensão para as outras existências e populações. Afinal, essa é uma das estratégias das políticas de dominação e das narrativas do poder hegemônico.

Decerto, essa seja a grande razão e motivação que nos leva a debruçar, querer nos engajar e, constantemente, tentar compreender quais sentidos, possibilidades teórico-metodológicas-epistemológicas que os caminhos na investigação narrativa têm a nos oferecer na entrada de uma perspectiva da pesquisa acadêmica no campo da educação e das narrativas e experiências de vida- formação-profissão de professores/as que fundamentam as suas práticas pedagógicas alinhadas a perspectiva da educação inclusiva, tomando como recorte o trabalho pedagógico desenvolvido com estudantes com deficiência no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

## **CAMINHOS METODOLÓGICOS**

Para o presente trabalho, a abordagem de natureza qualitativa nos orienta a compreender como a professora-colaboradora que atua na Sala de Recurso Multifuncional (SRM) no Atendimento Educacional Especializado (AEE) desenvolve práticas e propostas pedagógicas inclusivas; considerando as dimensões da reflexividade provocada pela sua escrita (auto)biográfica no que tange às suas práticas construídas e, em constante processo, na inclusão de estudantes com deficiência no AEE.

Nesse sentido, a metodologia utilizada está pautada na Pesquisa Narrativa com enfoque biográfico-narrativo, sendo solicitado que a professora-colaboradora produzisse uma carta narrativa que reflexionasse para um movimento de compreensão das suas experiências de vida- formação-profissão; considerando os elementos significativos da sua realidade profissional, os

entendimentos dos conceitos de inclusão, identidade e diferença para pensar sobre a construção de uma educação inclusiva como um direito humano, e dos processos subjetivos que evidenciam os sentidos e significados que colaboram para a investigação narrativa.

Outro elementar dispositivo que integrou a estrutura metodológica que guiou a sistematização dessa pesquisa, fundamenta-se na análise compreensiva-interpretativa de narrativas, levando em consideração os aspectos das suas experiências e suas vivências interculturais que perpassaram pelas relações afetivas, socioinstitucionais e elementos de sua vida-formação-profissão.

Essa abordagem tem como possibilidade a construção de um paradigma epistemológico que nos convida a explorar as dimensões subjetivas dos sujeitos imbricadas em suas trajetórias, experiências de vida-formação-profissão, e, que estão conectadas com suas concepções de mundo e um fazer docente repleto de sentidos e significados (Mota, 2022). A análise compreensiva-interpretativa destaca-se na sua dimensão metodológica calcada numa dialogicidade que anuncia a centralidade das trajetórias de vida-formação-profissão, bem como a relevância e seriedade das narrativas no processo de construção de pesquisa do fenômeno das experiências.

Faz-se imprescindível salientar que, como forma de preservar integralmente a identidade, bem como resguardar as orientações previstas pela natureza da ética na pesquisa, esclarecemos que os princípios éticos foram observados. Os direitos éticos da participante da pesquisa foram observados e respeitados, a mesma autorizou e consentiu a análise de dados, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, documento indispensável para o cumprimento da ética em pesquisa. Sendo assim, realizamos a supressão do nome do sujeito da pesquisa, substituindo respectivamente pelo nome “professora-colaboradora”

### **Narrativas de si: diálogos cruzados a partir de percursos de vida-formação-profissão**

Pensando na experiência enquanto substância da pesquisa narrativa, a tridimensionalidade da pesquisa narrativa, como anunciado por Mota (2022, p. 93),

corroborar “fortalecendo o processo de pesquisa que valoriza o sujeito nos aspectos da individualização e da coletividade a partir das temporalidades desses sujeitos e de suas comunidades”.

Desse modo, apresentamos a professora que colaborou com a produção do presente trabalho partindo, inicialmente, dos seus percursos de vida-formação-profissão que são descritos a partir de sua escrita (auto)biográfica revelada em suas reflexões sobre si, expressadas na construção de uma carta narrativa. Logo abaixo, enunciamos fragmentos de sua apresentação na carta:

Sou professora por forte influência da minha mãe. Quando pequena, nas brincadeiras de escolinha, eu fazia o papel da professora. Sonho da minha mãe projetado em mim. Tentei engenharia, arquitetura, por pura teimosia da juventude. Mas no primeiro dia que adentrei uma sala de aula como estagiária regente, senti, fortemente, que ali, era o meu lugar. Minha mãe acreditava muito na escola, sobretudo a pública (Professora-colaboradora, carta narrativa, 2023)

Para a pesquisa narrativa, escrever sobre si mesmo ocupa um lugar estruturante para nossa formação enquanto sujeito sócio-histórico e, sobretudo, para a compreensão e reflexividade sobre o que nos constitui existencialmente. Na medida em que recontamos nossas histórias, nos é possibilitado reviver as experiências narrativamente (Clandinin e Connelly, 2015). Dialogando com Walter Benjamin (1994), há uma forma artesanal que é construída quando narramos nossas vidas, na narrativa é imprimida a marca, a identidade de quem narra, “como a mão do oleiro na argila do vaso” (Benjamin, 1994, p. 205)

A experiência narrada pela professora no início de sua carta evoca os sentidos da direção extrospectiva ao elaborar em sua escrita questões subjetivas, seus sentimentos, bem como é provocada a instância de uma temporalidade ao se voltar para o seu passado, trazendo as memórias de infância e do desejo da figura materna o qual se tornou o dela, e o que formou o seu interesse na constituição de um significado afetivo para o seu devir profissional.

Outro ponto de relevância que emerge do fragmento da narrativa acima foi o movimento de reflexividade formativa evocado da narrativa da professora ao adentrar pela primeira vez em uma sala de aula, o que faz retomar os sentidos que a levaram a tornar-se docente, e por meio dessa dimensão da experiência vivida

que colabora para que a professora tome consciência do conhecimento sobre si, a partir de uma (auto)reflexão desse lugar dentro da significância de ser e tornar-se professora.

A partir desse excerto inicial que compõem a apresentação da professora em sua carta narrativa é possível, também, aprendermos sobre sua vida familiar, dentro de uma dinâmica social-cultural e de espacialidade, sobre o posicionamento político frente aos percursos formativos educacionais almejados quando a mesma evidencia que a mãe sempre manteve a crença nas potencialidades da escola, principalmente na instituição pública.

Na investigação narrativa é firmada, como já dito, uma dimensão dialógica das experiências que são vividas e compartilhadas, bem como nos é oportunizado articular as narrativas das nossas vivências com as dos/as participantes que colaboram com a pesquisa (Mota, 2022) – de modo que, ao ler e acompanhar as viagens e como o narrador revive suas histórias e memórias, somos tomados por lembranças capazes de restituir, em certa medida, o que nos marcou, presentificando o nosso passado. “O contar sobre nós mesmo, o encontro de nós mesmos no passado por meio da pesquisa deixa claro que, como pesquisadores, nós, também, somos parte da atividade” (Clandinin e Connelly, 2015, p. 97).

Assim, por meio da narrativa da professora, recorreremos à narrativa de um dos autores e percebemos que o mesmo se apresenta imbricado com as reconstruções e experiências que o afetam dentro de um horizonte comum compartilhado pela experiência descrita narrativamente pelo outro. Horizonte este, que se entrecruza dentro da dimensão da afetividade, como foi experienciado pela colaboradora da pesquisa.

Falar de educação, significa para esse autor, em seu amplo sentido, também, falar dos processos afetivos que atravessaram a sua vida. A educação sempre foi uma constante, seus processos de escolarização não-formal, se assim podemos dizer, se deram inicialmente no seio de sua instituição familiar. A sua referência paterna, representada pela figura de seu avô, que sempre foi um sujeito preocupado com seus estudos. Tal preocupação estava atrelada com os processos de vida de seu avô, como se não pudesse permitir que o referido autor passasse pelos mesmos caminhos espinhosos que ele caminhara. E, essencialmente, foi

assim que de uma certa forma, também, este autor foi provocado a pensar, a desejar se tornar no futuro um professor, a partir dessas marcas que o atravessaram afetivamente – dos territórios das experiências, como diria Larrosa (2022), por meio daquilo que nos acontece, que nos toca, que nos passa, do que nos transforma.

Eis, que, portanto, são essas as dimensões que enunciam os agenciamentos do nosso ser-no-mundo, da qual fala Josso (2006), o nosso vir a ser é tangenciado pelos elos, conexões, emoções e afetos que conduzem os nossos movimentos. E, ao nos deparar com os relatos e histórias de vida de outros sujeitos por meio da pesquisa narrativa, criamos laços, entrecruzamos nossas histórias com as dos outros, revisitamos o nosso passado, desatamos os nós – nos permitimos a abertura da possibilidade de partilha das nossas narrativas ao longo do processo de pesquisa.

Como defendido por Josso (2008), o trabalho com a pesquisa que parte da escuta e leitura das histórias de vida, centradas nos processos de formação, é produzido na perspectiva de tencionar e evidenciar os diversos mecanismos que estão diretamente ligados às aquisições de experiências dos sujeitos. Daí que, para a autora:

esse trabalho de reflexão a partir de uma descrição da formação de si (pensante, sensível, imaginante, comovendo-se, apreciando, amando) permite ter a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. As subjetividades expressas são confrontadas com sua frequente inadequação para uma compreensão liberadora da criatividade em nossos contextos em mutação (Josso, 2008, p. 2).

Nesse sentido, a formação de si está intimamente ligada às mudanças mais amplas na sociedade e na cultura, assim como o “eu” e as subjetividades vão sendo moldados, são formadas e transformadas nos contextos sociais. Sabemos o quanto a constituição de uma identidade profissional pode ser perpassada por caminhos nada fáceis, instáveis, repletos de questões que tocam de modo direto na nossa existencialidade. Como bem recordado por Josso (2008),

Abordar o conhecimento de si pela perspectiva das transformações do ser-sujeito vivo e cognoscente no tempo de uma vida mediante as atividades, os contextos de vida, os encontros, os acontecimentos de sua vida pessoal e social e as situações que ele considera como formadoras e com frequência fundadoras, é conceber a construção

identitária, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes (Josso, 2008, p. 3).

Tal formulação expressada pela autora, por meio das experiências fundadoras, dizem respeito aos acontecimentos que deixam um “traço”, uma marca, ou mesmo um “traumatismo” que são evocados nos relatos que constituem o porvir da docência. Tais quais, as lembranças das escolas, do primeiro emprego, os dilemas, conflitos e os sentimentos de (in)adequação que permeiam a compreensão afetiva do sujeito que narra. São essas as intempéries que dão o caráter processual da formação e da vida, como afirmado por Josso (2008). Esses atravessamentos são evidenciados pela professora-colaboradora na escrita de si ao narrar os contratempos que constituíram o seu re-inventar na docência

Quando assumi como regente a primeira sala de aula, cheguei com meu magistério, planejando para uma turma de iguais numa escola beneficente de periferia com crianças e adolescentes em distorção idade/ano. Eu seria a terceira professora naquela turma de 5º ano. Ninguém conseguia lidar com a violência instalada. Com meu planejamento para estudantes ideais também não consegui. Pedi, chorando, demissão no terceiro dia do primeiro emprego. A diretora viu em mim vontade, um ano depois me chamou de novo. Nesse meio tempo, não fiquei sem fazer nada. Abri uma escola no bairro e ensinava de forma voluntária, crianças da educação infantil. Voltei para esta escola e descobri uma colega com muita experiência. Passei a assistir as aulas para aprender a lidar com as/os estudantes, com ela aprendi a dialogar com as crianças. A organizar o planejamento para as necessidades de aprendizagem. Buscando novas oportunidades, mudei de emprego, fui chamada para uma escola particular (Professora-colaboradora, carta narrativa, 2023)

De acordo com Passegi (2011), a experiência em formação em sua dualidade, têm seus sentidos cruzados na permanente reelaboração dos processos que nos atravessam, na (re)invenção do ser, como os sujeitos se (re)inventam socialmente e intelectualmente, e o quanto disso tende a influenciar a sua práxis. Tornar-se, vir a ser professora, é marcado pela trajetória histórica, pelas experiências, pelos encontros e desencontros. A narrativa apresentada pela professora-colaboradora expressa as múltiplas facetas marcadoras desse tornar-se docente, reavivando os chamados princípios deontológicos como postos por Souza (2014), de como os indivíduos aprendem, lidam com os conflitos, buscam meios e outras alternativas para enfrentar as adversidades impostas no seio da cultura.

As suas narrativas de trajetória de vida-formação-profissão demonstram as ressignificações das experiências que coadunam com as dimensões do pessoal-social propostas por Clandinin e Connelly (2015), ao serem situadas na paisagem do conhecimento profissional em transformação da educação —, sobremaneira, quando nos defrontamos com relatos que tratam de um momento consagrado que materializa a presença das diferenças nas reformas político-educativas de um dado tempo onde o “outro radical”, como diria Carlos Skliar (2003), é lido como (in)assimilável, incompreensível e inclusive impensável nos espaços sociais.

A narrativa que segue da professora-colaboradora denota esse retrato histórico de invisibilização e silenciamento das pessoas com deficiência nos espaços e instituições sociais:

[...] conheci Bruno, meu primeiro estudante com deficiência física. Ele me deu a primeira aula sobre as diferenças. Eram tempos em que não se falavam em deficiências, transtornos, inclusão. Eram tempos que não se viam estas pessoas matriculadas nas escolas, nem mesmo nas ruas interagindo. Bruno, morava vizinho a escola e sua mãe fazia questão que ele estudasse. Ele me ensinou muito. Foi um excelente professor (Professora-colaboradora, carta narrativa, 2023)

Como defendido por Clandinin e Connelly (2015), o *status* epistemológico na pesquisa narrativa nos possibilita explorar o uso das histórias dos/as professores/as através das suas experiências de vida, viabilizando que o pesquisador crie relações, conexões com a história em andamento narradas por nossos/as colaboradores/as.

Desse modo, evidenciamos que mais uma vez um dos autores do texto se sentiu convidado pela professora-colaboradora para (re)compor os sentidos de suas experiências, remetendo-o a uma leitura sensível e atenta acerca da presença de estudantes com deficiência em sua trajetória de escolarização. Sobretudo, por suas histórias de primeiro contato com estudantes com deficiência serem demarcadas posteriormente pela condição do luto. A professora-colaboradora que seu estudante “Bruno, faleceu de complicações no coração um ano depois de passarmos juntos. Mas, deixou seu legado em minhas ações pedagógicas. Foi duro. Mas com ele ficou a mensagem que todas/os são capazes de aprender” (Professora-colaboradora, carta narrativa, 2023).

A leitura dessa narrativa dispôs que um dos autores trouxesse um excerto do memorial de formação de um dos autores do texto em questão, como uma

condição de acionar, assim, um diálogo cruzado por meio de um dos fragmentos escritos sobre sua trajetória de vida-escolarização, onde são compartilhadas memórias de sua primeira experiência, ainda que não formulada teoricamente, sobre as diferenças:

[...] estudei com Leo durante um tempo em uma escolinha de bairro e no contraturno costumávamos, quase sempre, estar juntos no reforço escolar – exceto quando ele tinha que se ausentar devido as idas ao médico por conta de seus problemas de saúde. Leo, foi uma criança com Síndrome de *Down* inserida em uma escola regular, porém, a sua presença não era incluída na própria dinâmica pedagógica da instituição. Na maioria das vezes, ele era colocado no fundo da sala ou em alguma outra sala distante de todos outros alunos – nas minhas lembranças posso até me recordar dos momentos em que ele era deixado sozinho no pátio ou na área externa onde tínhamos brinquedos, o que sempre era alvo de questionamentos dos demais colegas “por que Leo pode brincar no pátio e a gente não?”. Geralmente as respostas aos questionamentos sempre eram “porque ele é doente!”. [...] Leo, era tratado diferentemente dos demais alunos, o anormal, de comportamento e, sobretudo, por sua aparência atípica. São muitas as lembranças tristes que poderia continuar a fazer esforços na minha memória para continuar escrevendo sobre o Leo. Quase nunca costumamos falar dos processos de luto na educação, mas esse é um tema caro e que me mobiliza, pois pude experimentar com a ausência física tão repentina do Leo no meu cotidiano em sala de aula. O que, certamente, para alguns pode ter sido considerado um “alívio” (sim, dói pensar nessa malvadeza, mas ela é real) – para mim, foi um processo constante de sentimentos de estranhamento e tristeza, pois além da escola, éramos também vizinhos, pude fazer parte durante alguns anos da sua vida, sua casa, brincadeiras e dinâmica familiar (Memorial do autor, 2023)

A ausência física do Leo, ora causada pela exclusão político-social dentro da própria escola, outrora, por idas e vindas por conta de agravos médicos, certo dia se tornou eterna. Leo, faleceu decorrente de problemas no quadro de saúde, um agravamento por conta de complicações congênicas devido à Síndrome de *Down*. Compreendemos que para esse autor, submergir esses fragmentos que compõem suas trajetórias de vida-escolarização é o que tem feito despertar seu olhar (um outro olhar) crítico-analítico para as linguagens e práticas envenenadas pela negação, anulação e abandono das diferenças no cotidiano escolar.

Evidenciamos que falar dos processos de inclusão nos espaços de aprendizagem escolar nos tempos atuais ainda é tratar de um tema muito difícil, árduo demais para as instituições educacionais, um assunto temeroso, que causa

divisão de opiniões e comportamentos, incômodos – ainda que para alguns, esse tema seja tratado como algo batido, alcançado. Diríamos mais ainda que, nos parece quase que incitar um desafio, um grande estorvo para que “Narciso ache bonito aquilo que não é o seu próprio espelho”, a sua própria mesmidade que somente reluz o seu igual. A escola, desde o seu princípio, faz muito bem esse papel narcísico por meio da sua função social e pedagógica quando tende a homogeneizar o currículo, a didática, os assuntos, as avaliações, os modos de aprender, os tempos, os ritmos. Tudo isso moído em um liquidificador como se não houvesse espaço para as singularidades, quiçá, a assustadora diferença que não se repete no seu espelho.

Mas, afinal, o que fazer com esse alunado que nega a ser costurado em uma identidade fixa? Que foge do modelo homogeneizador onde seus tempos e ritmos são outros? Costuma-se dizer que são pelas rachaduras que as ínfimas brechas de luz podem adentrar. Alguns fragmentos da carta narrativa da professora-colaboradora clarificam esse ditado quando a mesma afirma:

[...] na minha rotina diária de professora, eu lia muito, estudava. Via algo que não conseguia ensinar para um aluno ou aluna, investigava meios e modos até fazer com ele ou ela aprendesse. Posso dizer que nem sempre a direção concordava, porque, assim como eu acreditei, ela achava que deveria ser um só planejamento, para alunas/os ideais. Mas eu fazia, escondido. Permaneci na escola particular por vinte anos e em cada sala de aula, as diferenças surgiam de diferentes maneiras. E eu, seguia aprendendo, tropeçando e levantando com elas (Professora-colaboradora, carta narrativa, 2023)

Esse breve relato, mesmo sendo experienciado em uma outra realidade temporal, ainda hoje, se torna presentificado nas escolas adentro quando os assuntos estão na ordem dos binômios inclusão/exclusão, aceitação/negação das diferenças. São complexos os desafios para quem busca encarar uma educação inclusiva pautada na humanização do outro, ter de lidar com as discordâncias de posicionamentos pedagógico, se defrontar com as relações verticalizadas nas hierarquias escolares, consentir e se calar.

Assumir a posição e o desejo de querer fazer um outro planejamento pedagógico como meio e modo de viabilizar a aprendizagem dos/as educandos/as, mesmo que “escondido” – como dito pela professora-colaboradora –, é se posicionar e firmar a profissão docente de forma ética e compromissada politicamente, é

instituir uma nova linguagem que encara de frente, sem medos, o desprezo. A desobediência dessa linguagem do abandono é a marca da transgressão de fronteiras, é a abertura das frechas para o que há de mais valioso na escola no sentindo pleno do que deve ser o seu papel social: educar.

Ainda no que diz respeito aos caminhos de vida-formação-profissão da professora-colaboradora, o excerto da narrativa partilhada a seguir nos remete a pensar o quão substancial foi o contexto político que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional instituiu para muitos/as educadores/as, a Lei 9.394/96 quando concebida estabeleceu a exigência de nível superior para atuar no exercício da docência, ofertando a formação continuada para os/as professores/as que já trabalhavam no magistério. A LDB/96 imprimiu um marco no âmbito das políticas públicas voltadas para a Educação, alterando significativamente os horizontes formativos dos/as professores/as e da professora-colaboradora:

[...] nesse processo fiz vestibular para Pedagogia na UEFS e fui aprovada, em seguida fiz especialização em alfabetização e psicopedagogia, pois me preocupava com as crianças ditas com dificuldade de aprendizagem. Fui a primeira professora da escola a entrar numa universidade, o que motivou as demais a seguirem este caminho, beneficiadas no primeiro governo Lula que abriu licenciaturas em todas as universidades públicas, para que professoras/es pudessem se qualificar, atendendo a determinação da LDB/96. Nesses vinte anos, sonhei muito em contribuir com a escola pública. Até que em 2008 passei no concurso da rede municipal de Feira de Santana. Foi um grande sonho realizado (Professora-colaboradora, carta narrativa, 2023)

Por meio das narrativas de vida-profissão-formação da professora-colaboradora podemos perceber que todo o seu percurso é profundamente sublinhado pelas trajetórias dos sentidos e experiências produzidas que foram ao longo do tempo sendo (re)inventadas social-intelectual-politicamente – desde a tenra idade por meio de um sonho que teve forte influência de sua mãe, até mesmo os processos de profissionalização e (re)criações de sentidos e significados que foram sendo incorporados pelas experiências do magistério, nas escolas onde teve a oportunidade de trabalhar, a graduação no ensino superior, a busca por uma formação continuada, a escolha pela especialização, tudo isso, que no entender de Passegi (2011), podemos chamar de experiências referências.

## **A práxis como ato político: o AEE na construção de uma “comunidade pedagógica”**

Na organização social brasileira o acesso legal das crianças e adolescentes com deficiência aos espaços comuns de escolarização foi fortemente impulsionado pelos movimentos internacionais que inspiraram reformulações significativas nos documentos que regularizam a nossa jurisdição educacional. Essas reformas educacionais, ainda que de forma bastante incipiente, configuraram uma abertura para os indicativos de uma nova leitura da realidade político-social das minorias marginalizadas e invisibilizadas pelas práticas de abandono, preconceito e segregação.

A esse respeito, em 1948, foi adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a Declaração Universal de Direitos Humanos que trouxe a perspectiva de que a educação deve ser para todos – influenciando diretamente as reconstruções da educação no Brasil. Na década de noventa, diversos órgãos internacionais traçaram a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, definindo metas e reafirmando os princípios previstos na Declaração Universal, bem como preconizando que o acesso ao sistema educativo deve ser garantido para todos os sujeitos, independente da deficiência. Anos depois, em 1994, ocorreu na Espanha a Conferência Mundial sobre Educação Especial que ficou mundialmente conhecida como a Declaração de Salamanca, de acordo com Mendes (2006), ela foi um marco importante para ampliação dos debates que chamamos hoje como educação inclusiva.

Sendo assim, foi a partir desses três grandes marcos no ordenamento internacional que o terreno foi se tornando mais fértil para o cultivo de teorias e práticas mais humanizadas que garantissem amplamente os direitos políticos das pessoas com deficiência. Embora, apontamos que se faz necessário uma leitura crítica, visto que seus textos originários apresentam na sua estrutura certas contradições e conservam uma linguagem de um dado período histórico, com terminologias intencionalmente submetidas à uma concepção biomédica, onde nos dias atuais, são passíveis de questionamentos e revisões.

Nesse ínterim, após a Declaração de Salamanca, em âmbito nacional, se destacam marcos jurídicos que compõem o escopo das políticas educacionais que

sinalizam para uma perspectiva da educação inclusiva. Com efeito do dado contexto social, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), é inspirada e reformulada com base nos princípios de liberdade, trazendo em suas normativas a universalização do acesso à educação para todos. Contudo, dado a sua época de construção, é notório que a perspectiva vigente ainda estava alicerçada a uma mera concepção de integração das pessoas com deficiência.

Outro marco que traz em seu fundamento a observância para a consolidação das condições necessárias para uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência, é a resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. A interface desse documento nos anuncia um outro caráter discursivo acerca do entendimento que ratifica a viabilização e sustentação ao processo de construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. A constituição desse documento está pautada em princípios éticos, políticos e estéticos que consideram as características singulares dos sujeitos com deficiência e seus aspectos biopsicossociais (Brasil, 2001), bem como evidencia em seu Art.º 8 que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização das salas comuns:

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (Brasil, 2001, p. 2)

De igual modo, “V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o/a professor/a especializado/a em Educação Especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos” (Brasil, 2001, p. 2). A Resolução traz em seu bojo importantes categorias analíticas que visam assegurar o usufruto e ampliação dos direitos políticos, dentre elas, aquelas que as diferenças e potencialidades dos/as educandos/as com deficiências sejam reconhecidas e valorizadas nos processos de ensino e aprendizagem.

O Inciso VI reitera que deverá ser ofertada condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com o protagonismo dos/as

professores/as, visando a articulação da experiência e conhecimento na relação pedagógica (Brasil, 2001). Por tratar dessas esferas elementares que permeiam as análises desse trabalho, experiência e protagonismo docente, restabeleço os trechos das falas e vivências da professora-colaboradora

Ao sair da Secretaria de Educação, assumi uma Sala de Recursos no distrito, numa comunidade quilombola, onde estou há dez anos. A experiência de sala de aula, os estudos contínuos em Paulo Freire, Bernard Charlot, Mantoan, Gramsci, Sacristán e outros, têm fundamentado meu trabalho na busca de oferecer todas as possibilidades possíveis para estudantes com deficiências, transtornos e dificuldades de aprendizagem. (carta narrativa, 2023)

Nesse constante movimento de materialização de uma política de educação inclusiva, o espaço físico da sala de recursos, mencionado pela professora-colaboradora, passa a ser oficialmente publicado em normativa no ano de 2006, o documento Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço para o Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2006), corroborou para a viabilização de múltiplos recursos e de apoio pedagógico para o atendimento às especificidades educacionais dos/as estudantes/as com deficiência matriculados/as no ensino regular. Outro grande importante dispositivo de fortalecimento da efetivação da educação na perspectiva inclusiva foi regulamentado a partir de 2008, pelo Governo Federal, através da implementação da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), fomentado pelo Ministério da Educação.

No ano de 2009, é instituída a Resolução CNE/CEB nº 4, que anuncia as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Desse modo, o AEE insere-se na dinâmica das instituições escolares como fortalecimento da efetivação da educação na perspectiva inclusiva a munir o trabalho pedagógico na formação e na plena integridade da constituição do desenvolvimento dos/as estudantes com deficiência e com outras necessidades educacionais específicas, sendo desenvolvido na sala de recursos multifuncionais da própria instituição escolar ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns (Brasil, 2009).

Considero importante trazer à luz um recorte temporal de alguns desses documentos que contribuíram para que o atendimento educacional especializado

pudesse ser visto como ação pedagógica e, motriz de fortalecimento para que os/as estudantes com deficiência tenham a garantia do acesso ao currículo e suas aprendizagens potencializadas. Da mesma maneira que, ao se deparar com essas normativas, é possível visualizar o quanto os percursos que atravessam as experiências de profissionalização docente narrados pela professora-colaboradora da pesquisa estão em consonância com as mudanças de paradigmas vigentes na sociedade e na nossa política educacional.

Paulo Freire (2014), em seus escritos, sublinha que a atividade docente deve ser profundamente atravessada por uma responsabilidade ética, que, por sua vez, tem de estar intrinsecamente ligada à natureza da prática educativa, enquanto prática formadora (Freire, 2014). O movimentar-se docente da professora-colaboradora é assumido por essa noção quando a mesma relata a busca pelos estudos contínuos, a busca por um corpo teórico que fortaleça a sua ação-reflexão-ação na sua práxis educativa. A reflexão crítica da professora-colaboradora sobre o seu fazer docente é permeado pela relação teoria e prática, por sua crescente curiosidade epistemológica.

Ao dizer que seu trabalho é respaldado pela constante investigação para que seus/suas educandos/as tenham todas possibilidades de aprendizagens asseguradas, a professora-colaboradora assume-se como sujeito da produção do saber, criando condições para produção e construção de conhecimentos – implicando, assim, na seriedade, no compromisso político enquanto educadora para com uma prática política crítica-progressista. Recordando Freire,

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (Freire, 2014, p. 26)

hooks (2017), define que para pensarmos em uma pedagogia libertadora é necessário subvertermos a ordem fixada nas políticas de dominação. Uma das formas de fazê-lo é a busca por uma reflexão crítica, por uma teoria que nos fortaleça para intervir e desafiar o *status quo*. Nessa linha de pensamento, a autora nos chama atenção “A teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e

revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim” (hooks, 2017, p. 86).

A prática educativa da professora-colaboradora está alinhada ao que hooks (2017) vai chamar de pedagogia engajada, o seu compromisso com a busca constante pelo conhecimento – um conhecimento dirigido à uma teorização libertadora que cumpre a função de transformação da realidade. Nas palavras da professora-colaboradora, é possível compreender o seu engajamento para com uma prática libertadora ao se referir ao acolhimento pedagógico no Atendimento Educacional Especializado

É um trabalho, árduo, contínuo de resistência e militância. Digo isso, porque você trabalha para além de sua carga horária. Você trava diálogos formativos com as famílias, professoras/es, as salas de aulas, gestão enfim com toda a comunidade escolar para que a inclusão não seja só de permanência, mas de participação plena, de acesso aos conhecimentos historicamente acumulado pela humanidade (Professora-colaboradora, carta narrativa, 2023)

Os cantos que traduzem o saber da experiência da professora são conduzidos por outros tantos cantos. São cantos de experiência, como diria Larrosa (2022), repletos de significados de luta, resistência e militância contra as linguagens de dominação. Os diálogos formativos que são travados pela professora-colaborada ultrapassam a lógica de determinação de uma ética menor da ordem jurídica, que prescreve a dita inclusão educacional.

São diálogos formativos que dão sentido a verdadeira eticidade da qual, Freire (2014), chama de disposição ontológica para o Ser Mais, configurada como a presença que “[...] intervém, transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe” (Freire, 2014, p. 20).

Como defendido por hooks (2017),

A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, 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 (hooks, 2017, p. 174)

Os diálogos formativos que permeiam as práticas da professora na sala de recursos transgredem fronteiras, descentralizam, reescrevem um outro modo de conversação, de encontro, de ser e estar com o outro. Transformando, de maneira

inspiradora, o Atendimento Educacional Especializado como um espaço de intervenção política, indo ao encontro com o que hooks (2017) entende como uma legítima construção de uma ‘comunidade pedagógica’. A narrativa da professora-colaboradora está profundamente inscrita nessa concepção de comunidade pedagógica, a sua experiência partilhada evidencia os esforços para que ocorra essa construção:

A função social da escola não deve ser reprovar o sujeito histórico. A função da escola é permitir o acesso a todos os bens culturais que temos disponíveis para ampliar o nível de conhecimento, a socialização, o amadurecimento da pessoa que ali está. Por isso, na sala de recursos, além de acompanhar cada estudante por 50 minutos, também diálogo com meus pares, oriento as famílias, busco conhecer a comunidade quilombola, seu hábitos, suas histórias, suas lutas. Transformei muitas histórias das/os estudantes com deficiência em um pequeno livro que denominei de Histórias para Humanizar e compartilhamos no novembro Negro de 2019, em um evento organizado pela comunidade. As vozes por tanto anos silenciadas, sendo reverberadas. Tudo isso se transforma em atividades para as/os estudantes desenvolverem a linguagem oral, escrita, matemática, etc. Nesse processo de acompanhamento educacional especializado dentro da SRM. Fazemos formação de monitoras/es, que consiste no processo de diálogo e compreensão em contribuir na formação do colega com dificuldades, deficiência e transtornos que precisam de um apoio maior. Geralmente, estas crianças, da própria turma se voluntariam e o resultado é super positivo. Percebemos que esse trabalho humaniza as relações entre a turma, entre as/os professoras/es, desenvolve a crianças nos aspectos cognitivos e sociais. Preciso ressaltar que todo esse trabalho não é possível se não houver uma gestão participativa e democrática. Ela incluirá a Sala de Recursos Multifuncionais em todas as ações escolares, dará voz e vez para que o processo inclusivo siga seu percurso (Professora-colaboradora, carta narrativa, 2023)

Em suas narrativas, a professora, demarca visceralmente a função sociopolítica da escola pública, reconhece o quão fundamental é realizar um trabalho pautado na extensa conversação entre o corpo docente, com as famílias e a articulação com o próprio território da comunidade. Nesse ponto de vista, é elementar a compreensão de que na educação não se faz nada sozinho, suas falas relatam o quão substancial é a colaboração, o caminhar junto, reconhecendo o papel de todos/as atores e atrizes sociais da escola. É essa intensa mobilização que possibilita o poder da transformação por meio da educação.

Os trechos constatados no fragmento dessa narrativa evidenciam a construção de um trabalho potente de subjetivação de estudantes com deficiência. Enunciar a voz de quem historicamente foi silenciado, reverberar a voz daqueles que, em uma sociedade estruturada pelo racismo e capacitismo, são valorados com inferiores. Essa voz da qual a professora-colaboradora trata é repleta de sentidos, ressoa as identidades desses sujeitos históricos que tem um corpo, cor, cultura e território. Nos atenta ainda a enxergar as dimensões estruturantes da existência histórica desses/as estudantes com deficiência dentro de sua territorialidade – comunidade quilombola – essa demarcação política-geográfica que muito nos faz pensar sobre a complexidade das intersecções que atravessam esses corpos, que, além da deficiência, são perpassados também pelas balizas da raça.

Esse movimento político-social-emancipatório desenvolvido pela professora-colaboradora no Atendimento Educacional Especializado não somente contribui a edificar, a erguer essas vozes que a tantos anos foram amordaçadas. Concomitantemente, abala simbolicamente, mas, também, consubstancialmente os pilares de sustentação do preconceito, capacitismo e racismo antinegro. Causa tremores nas mentalidades que ainda encontram suas subjetividades enraizadas e alicerçadas nos pactos das políticas de dominação que fundaram essa sociedade que insiste em resguardar os resquícios do colonialismo, do escravismo, da exclusão desse outro – como já sabido, na maioria das vezes, quase sempre, é carregado por um marcador *sui generis* para sua aniquilação: ser-negro.

Portanto, essa narrativa nos leva a reavaliar sistematicamente os debates e discussões sobre inclusão educacional na atualidade, que estão vigorando ora nos meios acadêmicos ou mesmo fora desses círculos. Não há mais como falar de inclusão sem levar em conta os outros condicionantes que escoam da existencialidade dos sujeitos que são convocados para o cerne desse debate. As palavras igualdade, inclusão, equidade tornam-se sórdidas, vazias – como um corpo sem alma, um território despovoado – enquanto a seriedade do mote da inclusão não expressar o desejo de conversação sobre as dimensões da raça e outras intersecções.

Urge compreender que esses sujeitos exteriorizados pelos corpos com deficiência, desfrutam também de uma identidade que está situada por sua

geografia e historicidade. Em concordância com Ferreira e Guimarães (2003), “[...] não é possível pensar e falar em ‘deficiência’ sem levar em conta o cotidiano dessas pessoas. Só assim, então, julga-se estar trabalhando de maneira aprofundada na rede de significação e peculiaridades da própria condição humana” (Ferreira e Guimarães, 2003, p. 34).

### **Notas reflexivas: diferenças e educação**

[...] nasci num circo, minha família toda é circense [...] é importante falar do circo, porque minhas raízes sobre o entendimento das diferenças são construídas lá. Pessoas diferentes, fazem parte desse universo do circo, a própria forma de vida, de se educar as crianças, a forma de ser das pessoas, o jeito de lidar com o mundo é diferente. Quando amadurecemos vemos que as diferenças fazem parte da vida (Professora-colaboradora, carta narrativa, 2023).

Ao pensar sobre as diferenças uma série de questionamentos nos tomam a cabeça: por que “diferenças”? quais sentidos? Por que falar das diferenças em educação? O que a pedagogia tem a ver com essa discussão?

Enunciar a palavra “diferenças”, mais ainda, nos faz pensar sobre a quem ela está se referindo, quem são esses/as outros/as que estão sendo convocados/as, o que eles/as nos têm a dizer..., mas, fundamentalmente, o que podemos nos permitir na abertura em conhecer e aprender com esse outro que não reflete a nossa igualdade (a mesmidade) diariamente encarada no nosso próprio espelho?

Tratar das diferenças na educação é uma forma de subverter a retórica da suposta igualdade e suas expectativas criadas em que esse outro das diferenças aprenda de modo igual, nas mesmas temporalidades, nos mesmos ritmos, que aprendam tudo que os ditos “normais” – a falsa produção da “normalidade” – que aprendam com os mesmos sentidos.

A escola, chamada também de instituição social, secularmente foi responsável pelo aniquilamento das diferenças, das heterogeneidades que a ela adentram. Um currículo igual para todos/as, a mesma didática para todos/as, as mesmas metodologias de ensino pensada para “todos/as”. Essa coisificação

verborrágica orientada mais tardiamente pelas orientações dos tratados internacionais, que nos debates educacionais na contemporaneidade, são assimilados, são descaradamente traduzidos na linguagem da diversidade, da tolerância, do respeito ao outro, da igualdade. Igualdade, essa, por último, que tem o poder de se revestir através do palavreado do direito social, mas no seu âmago, na sua semântica não comporta, não suporta, não tolera, não respeita – logo, não dá conta de vociferar, abarcar, sustentar o convívio, a presença, o bom diálogo, a escuta, a conversa com as diferenças.

Falar das diferenças é uma forma, também, de desobedecer às linguagens dominantes que historicamente enxergaram e trataram os corpos dissidentes como sub-humanos, inferiores, mutiláveis, impensáveis, relegados ao não-lugar, as marcações dos estereótipos e dos preconceitos (Bhabha, 2013). Trazer as diferenças para o campo da educação é anunciar condições políticas de subjetivação para esses sujeitos, para esses corpos das dissidências: crianças, negros(as), pobres, mulheres, estrangeiros/as, trans, os marcados pelas deficiências...

Subjetivação essa que está intrinsecamente ligada com a compreensão que há outras formas de vida, outras formas de existencialidade nesse mundo, de que há modos de se pensar os outros – não pela homogeneização – e sim, por meio da conversa, na abertura para as suas singularidades/especificidades – não mais nos termos da linguagem jurídica da “Educação Especial”. Mas, convocando a compreensão de que as pessoas, os corpos, suas existências são pluriversais. Logo, não cabem nas dicotomias da normalidade/anormalidade, integração/diversidade.

Com essas notas que chamamos de reflexivas não temos como intuito encontrar as respostas para os questionamentos e elocubrações aqui propostos. Mas, talvez, indagar a quem irá ler, a convidar a pensarmos juntos sobre o que a educação inclusiva tem a ver com as diferenças, sobrevém pensarmos como as práticas pedagógicas da dita inclusão lidam e concebem as diferenças – seja na sala de aula regular ou nos Atendimentos Educacionais Especializados.

Para que essas notas não se encerrem apenas nas nossas breves palavras, deixamos um trecho que marca a epígrafe introdutória desse texto com a narrativa da professora-colaboradora – convocando quase que em um tom de aforismo – para falar de uma vital compreensão que tem chegado a passos lentos nas instituições

educacionais, mas que tem muito a nos ensinar de um lugar da experiência vivida: “[...] que as diferenças fazem parte da vida” (Professora-colaboradora, carta narrativa, 2023).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pode ser apreciado, o presente trabalho se deteve a compreender as experiências produzidas por uma professora-colaboradora que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede básica de ensino, bem como seus processos de vida-formação-profissão, suas narrativas e concepções acerca das diferenças e as práticas pedagógicas direcionadas à inclusão escolar de estudantes com deficiência.

A análise compreensiva-interpretativa das narrativas da professora-colaboradora da pesquisa nos permite observar elementos consubstanciais que constituíram seu olhar direcionado ao trabalho docente e suas práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado de estudantes com deficiência. Tais elementos-chave são caracterizadas pelas dimensões que formaram a sua identidade docente, sendo elas: (a) afetivas que perpassam sua vida familiar; (b) dinâmica social-cultural; (c) posicionamento político frente aos percursos formativos educacionais; (d) seu re-inventar na docência; (e) as múltiplas facetas marcadoras desse tornar-se docente; (f) desafios da sua profissionalização e (g) práticas insurgentes visando a inclusão escolar.

Todos esses elementos fazem parte de uma dinâmica retrospectiva e prospectiva das experiências produzida e ressignificada ao longo de suas trajetórias de vida-formação-profissão.

Com efeito, reconhecer as experiências docentes por meio da pesquisa narrativa, com enfoque biográfico-narrativo, nos oportuniza o acesso ao amplo conhecimento que, também, colabora com a construção das identidades docentes em formação.

No campo da formação docente, ter a oportunidade de ler sobre as experiências, os fluxos temporais e as memórias de experiências contidas nas narrativas de outros/as professores/as, expande os nossos horizontes formativos – acionamos um movimento de reflexividade sobre as práticas docentes; nos vemos,

nos encontramos, somos tocados e atravessados pelas narrativas de experiências e seus percursos profissionais

A pesquisa narrativa com enfoque biográfico-narrativo, possibilita o rompimento com a ideia, ainda muito vigente, de uma universidade afastada da Educação Básica e de seus/suas atores/atrizes sociais. Por meio da pesquisa narrativa, damos centralidade e protagonismo aos/às professores/as da Educação Básica, sujeitos que ainda são convidados de forma muito incipiente a partilhar suas experiências no ambiente acadêmico, sobremaneira nos cursos de formação de professores. Estabelecer essa relação, essa conversação é instituir um outro prisma de produção epistemológica e formativa na educação.

É necessário redimensionarmos nossos olhares para outras formas de diálogos com a pesquisa educacional, a pesquisa narrativa torna-se um meio, uma possibilidade de interlocução com as dimensões das experiências interculturais, aproximando as vozes docentes da Educação Básica dos ambientes de formação nas instituições de ensino superior. Reafirmar essa necessidade é assumir que as narrativas, os percursos e trajetórias de vida-formação-profissão podem se constituir como importante contribuição para o devir dos que se encontram em processo formativo. Cumpre-se então a necessidade de entendermos que as produções de conhecimentos se tornam potentes quando são viscerais, vividas, experienciadas.

## REFERÊNCIAS

BÂ, Amadou Hampatê et al. A tradição viva. **História geral da África**, v. 1, p. 167-212, 2010. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/345975/mod\\_forum/intro/hampate\\_ba\\_tradicao%20viva.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/345975/mod_forum/intro/hampate_ba_tradicao%20viva.pdf). Acesso em: 19 de abril de 2024.

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**. v. I. Magia e técnica, arte e política. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BRASIL, Ministério da Educação, **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica** / Secretaria de Educação Especial – MEC;

SEESP, 2001. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 20 de abril 2024.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 abril 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 22 abril 2024.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Salas de Recursos Multifuncionais: Espaço para o Atendimento Educacional Especializado**, 2006. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=28820](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=28820). Acesso em: 20 de abril 2024

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: [www.mec.gov.br/secadi](http://www.mec.gov.br/secadi). Acesso em: 20 de abril 2024

BRASIL, Ministério da Educação, **Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 20 de abril 2024.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Pallas Editora, 2017.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo e Guimarães, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire – 48ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017

JOSSO, Marie-Christine. As identidades biográficas são sustentadas por uma existencialidade evolutiva singular-plural. **Dossiê: Identidade e Educação**, v. 26, n. 2, p. 9, 2008.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiências**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MOTA, C. M. de A. **Ser-na-roça**: ruralidade da presença e experiências do ser-docente. 2022. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022

PASSEGI, Maria da Conceição; Souza, Elizeu Clementino de; Vicentini, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27, p. 369-386, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação. Santa Maria**, p. 39-50, 2014.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (Improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** / Tradução: Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. *In*: VEIGA-NETO, Alfredo (Org). **Habitantes de babel**: políticas e poéticas da diferença. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011

Recebido em: 04 de junho de 2024.  
Aprovado em: 13 de outubro de 2024.  
Publicado em: 30 de dezembro de 2024.

