

Entre discursos e (não) saberes de professores da Educação Básica: contribuições do contexto da Educação Inclusiva

Carolline Septímio¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2669-3119>

Vanessa Goes Denardi²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3619-4444>

Leticia Carneiro da Conceição³

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3302-0089>

Resumo

Este artigo, baseado em uma pesquisa de doutoramento, objetiva analisar os enunciados de professores da Educação Básica sobre seus (não) saberes no que se refere à Educação Inclusiva. Tem como questão investigativa “O que faz um professor se sentir preparado para dar aulas?” Para tanto, parte dos estudos discursivos de Foucault (2012), Deleuze (2012) e Deleuze e Guattari (1995) para compreender esses enunciados em relação à teoria e à prática, trazendo ao bojo das discussões a multiplicidade e a transdisciplinaridade. À luz da concepção teórico-metodológica desses autores para a análise enunciativa, verificou-se que os docentes acreditam que saber mais é saber melhor, para educar e para incluir, e que a prática transdisciplinar favorece a educação inclusiva.

Palavras-chave: educação inclusiva; prática docente; saberes.

Abstract

This article is based on doctoral research. It aims to analyze Basic Education teachers' statements about their (non) knowledge regarding Inclusive Education. Its investigative question is “What makes a teacher feel prepared to teach?”. To do so, it starts with the discursive studies of Foucault (2012), Deleuze (2012) and Deleuze; Guattari (1995) to understand these statements in relation to theory and practice, bringing multiplicity and transdisciplinarity into the discussions. In the light of the theoretical-methodological conception of these authors for the enunciative analysis, it was found that teachers believe that knowing more is knowing better, to educate and to include, and that transdisciplinary practice favors inclusive education.

Keywords: inclusive education; teaching practice; knowledge.

¹ Doutora em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Docente na Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: carolpedagoga@yahoo.com.br

² Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente na Faculdade Estácio Florianópolis e atua como professora-tutora, revisora de textos e coordenadora dos cursos de Letras EAD no Centro Universitário Estácio de Santa Catarina. E-mail: goes_vanessa@hotmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente na Secretaria Municipal de Educação de Belém/PA e Secretaria de Estado de Educação do Pará. E-mail: carneiroleticia1@gmail.com

1 Introdução

A pedagogia, em sua *práxis* educativa, tem buscado renovação de conhecimentos e ações no sentido de superar conhecimentos que já não dão conta de contextos tão diversos e plurais nos quais trabalhamos e vivemos. Pensar a educação na perspectiva da inclusão requer repensar costumes, valores, saberes e práticas de ideias conservadoras, fazendo brotar um olhar cuidadoso para o cotidiano, o simples, o trivial trabalho docente, que, justamente na simplicidade, revela sua beleza e singularidade. Estamos aqui para estranhar o natural, a sala de aula comum, a escola, nossa velha conhecida.

Ao refletirmos sobre esses paradigmas e as transformações epistemológicas necessárias para um conhecimento socialmente construído, estamos de acordo com o pensamento de Alfredo da Veiga-Neto de que são necessárias “algumas maneiras produtivas de pensar o presente, bem como novas e poderosas ferramentas para tentar mudar o que se considera ser preciso mudar” (VEIGA NETO, 2011, p. 16).

Também aqui não caímos na ilusão de querer esclarecer aos professores aquilo que sabem e dizem muito bem. Ao contrário, estamos para lutar contra as formas de poder que invalidam esse discurso e esse saber. Como Michel Foucault (2012), acreditamos que a teoria não está para garantir uma explicação dos acontecimentos àqueles que não têm a devida noção do que lhes ocorre, mas “[...] para a destruição progressiva e a tomada de poder ao lado de todos aqueles que lutam por ela, e não na retaguarda para esclarecê-los.”. Assim, “a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática.” (FOUCAULT, 2012, p. 132).

Na esteira desse pensamento, Gilles Deleuze (2012), em diálogo com Michel Foucault na mesma obra, lembra-nos que:

Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante [...]. É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou (DELEUZE *apud* FOUCAULT, 2012, p. 132).

Assentadas nesse movimento, debruçamo-nos sobre os discursos de professores e seus (não) saberes docentes a partir de uma perspectiva educacional inclusiva. Adotando a pesquisa de doutorado⁴ como ponto de partida, analisamos as falas dos sete professores participantes da investigação, sendo 3 (três) docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e 4 (quatro) dos anos finais. Participaram da pesquisa docentes de uma escola pública na cidade de Belém do Pará por meio da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o anonimato dos sujeitos envolvidos⁵. Todos tiveram suas identidades preservadas, sendo para isso utilizados nomes fictícios nas referências.

As entrevistas foram realizadas sem data ou horário agendados. Por compreendermos a educação numa perspectiva inclusiva, nenhuma questão levantada abordava diretamente os estudantes com deficiência, nem os destacava dos demais. Tratava-se de uma conversa sobre os (não) saberes docentes, na qual estruturamos ideias em rede, num entrecruzamento de falas, na simplicidade de ações e na crença da complexidade de discursos e saberes não hierarquizados nem excludentes, mas mergulhados de igualdade e ignorância.

⁴ SEPTÍMIO, Carolline. *Elogio da ignorância e o (não) saber docente na escola inclusiva*. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

⁵ Mantivemos a fidelidade das falas a fim de não obscurecer detalhes da oralidade. Todas foram transcritas com destaque em itálico.

2 Um mergulho nos discursos: pensamentos complexos

Este trabalho assenta-se no campo da Educação Básica numa perspectiva inclusiva. Nesse sentido, corroboramos com Mantoan (2015) quando afirma que a lógica da inclusão é provocativa e complexa, mesmo para aqueles que se consideram inclusivos, uma vez que desperta grandes questionamentos na estrutura social posta, rearranjos, novas atitudes e pensamentos, mobilizando um desposicionamento.

Nos discursos sobre os quais nos debruçamos, buscamos as lentes que não intelectualizam e burocratizam as falas, mas compreendem a educação como algo que vive no mundo e com o mundo se (re)faz diariamente. O objeto que tratamos neste texto é a inclusão dentro de um rizoma, de uma rede específica de práticas sociais que é a escola. E essa abordagem só faz sentido se for aplicada, como um saber eminente, uma *práxis*, uma ação reflexiva.

Os sujeitos desta pesquisa são compreendidos como únicos, de modo que suas falas, ações e pensamentos são articulados de maneira singular, ainda que ancoradas em um contexto que representa muitas outras vozes e carrega consigo a força de muitos docentes, que também fazem parte da educação básica e atuam pelo enfrentamento de problemas comuns em diversas realidades. Portanto, “A questão é: não se trata de qualquer problema – definido teoricamente –, mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes” (ROJO, 2006, p. 258).

A busca pelas possibilidades de ensino que as realidades complexas impõem é o que move a prática pedagógica, ou pelo menos, o que deveria mover. A articulação dessas possibilidades dentro dos espaços educativos e o movimento promotor dos saberes têm como premissa o compartilhamento de conhecimentos, a promoção da autonomia e o protagonismo no ambiente escolar. Isso posto, Gilles Deleuze e Félix Guattari defendem: “Não seja uno nem múltiplo, seja multiplicidades!” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 36). E tais multiplicidades demandam direções cíclicas, não unidirecionais, já que “uma unidade de totalização se afirma tanto mais numa outra dimensão, a de um círculo ou de um ciclo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 13), enquanto a maioria dos métodos modernos conseguem operar na linearidade. Os autores compreendem que somos movidos pelas possibilidades de caminhos, pelas variedades que não têm início nem fim, pelo rizoma que:

[...] não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. [...] Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 35).

Partindo de tal complexidade dos fenômenos educacionais e sabendo da necessidade de boas perguntas, mobilizadoras, inquietas, irreverentes e não sabedoras de respostas, demos início a um pensamento em constante movimento num constructo de perspectivas instáveis e sempre abertas a novos saberes, mobilizamos discursos dos docentes no intuito de compreender seus (não) saberes, entender as suas singularidades e favorecer a educação nas multiplicidades. O que dizem os professores também revela um pouco do que é comum, do que nos pertence enquanto humanos, enquanto seres que coexistem, uma vez que estamos no mesmo aquário, como descrito por Paul Veyne.

A cada época, os contemporâneos estão, portanto, tão encerrados em discursos como em aquários falsamente transparentes, e ignoram que aquários são esses e até mesmo o fato de que há um. As falsas generalidades e os discursos variam ao longo do tempo; mas a cada época eles passam por verdadeiros. De modo que a verdade se reduz a um

dizer verdadeiro, a falar de maneira conforme ao que se admite ser verdadeiro e que fará sorrir um século mais tarde (VEYNE, 2014, p. 25).

Iniciamos as questões com professores a partir do discurso constante de que lhes falta preparo para o trabalho com estudantes com deficiência. A questão trazida foi “O que faz um professor se sentir preparado para dar aulas?” A indagação, dicotômica em sua simplicidade e complexidade, ocasionou as respostas apresentadas na sequência deste texto.

Eu acho... Esse lado da pedagogia, esse lado de ser teórico, é desvantagem. Eles te põe muito... Vygotsky, todas essas práticas. Quando chega na hora, não adianta tu ter aquele lado teórico que a prática te exige outras coisas, que está além (MARIA, Relato 1).

Então, quer dizer, não existe assim: ‘Ah! Eu tenho que saber isso!’ É o momento que vai... não tem jeito! É porque cada um tem a sua dificuldade. Não tem uma receita pra isso, eu penso que não tem uma receita pra isso. É no dia a dia (JOÃO, Relato 1).

Teoria e prática como rivais. Essa ideia parece comum entre muitos profissionais. Haveria, segundo eles, um descompasso entre elas, sendo a teoria classificada como desconectada, superficial e sem contexto, enquanto a prática revelaria a verdade dos saberes, o conhecimento. Entretanto, esses profissionais se esquecem que a práxis precisa estar intrinsecamente ligada à ação, ao fazer, pois somente assim o conhecimento docente é constituído de forma contextualizada e atualizada. Nesse sentido, Ivania Cover (2011) afirma que a metodologia da *práxis* tem como base a participação e o envolvimento do professor em seu processo de formação contínua e é ela quem fortalece a interação comprometida do docente na construção do conhecimento e que estreita os vínculos da prática e da teoria.

Mas a prática escolar não está livre de ser esvaziada pelo simples fazer, pela mera repetição do “ir fazendo”, sem diálogo com o cotidiano dos estudantes, com a transformação da vida das pessoas. Pensamos como Mantoan (2015), ao afirmar que é necessário estar de prontidão para perceber essas mudanças, não se entregar ao mais do mesmo, aceitando o antigo padrão imposto pelos movimentos anteriores, presos aos antigos ditames. Ao contrário, comenta a autora, devemos estar atentos às mudanças, fazer-nos com elas, como sentinelas, atentos às novas cirandas da educação.

Pela singularidade que constitui cada enunciado, pensamos a partir de práticas desenhadas em superfícies de emergência e autoridades de delimitação, que produzem subjetividades, as quais podem ser transformadas por meio de interações sociais no convívio cotidiano, como em uma sala de aula e na formação de professores. Pedro sinaliza esta subjetividade em sua fala.

Porque, às vezes, essa prática, ela é muito acomodada, vamos dizer assim. Eu sou professor há 15 anos, então eu domino todo o conteúdo. Eu sou professor do 6º ao 3º ano, eu domino tudo que é conteúdo, mas isso não é o suficiente para transformar o conhecimento. Porque o conteúdo em si, a informação, o conteúdo sozinho, ele não é suficiente. Porque eu percebo, por exemplo, um aluno que recebe bem o conteúdo do professor, se ele não consegue, por exemplo, associar o seu dia a dia, o seu ponto de vista, aquilo que ele acha, aquilo que ele quer, com isso tudo, se ele não consegue transformar isso tudo, isso é vazio (PEDRO, Relato 1).

Ao pensarmos a educação em sua complexidade, tomamos ciência do caminhar indissociável do compromisso social e do conhecimento, o qual por vezes é linear, estratificado e segmentado, e por outras é indisciplinado, aquele que proporciona linhas de fuga e movimentos de desterritorialização.

Em meio ao discurso frequente de que falta conhecimento para o exercício da docência, de que necessitam estar aptos aos desafios contemporâneos da escola, exige-se da escola e dos professores habilidades exaustivas, encantos mil que justifiquem sua existência. O que tais afirmativas ocultam é a tentativa sempre presente de se domar a escola e o professor, descolá-los da sua realidade, esvaziando o sentido de cada um (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015).

No afã de justificar a escola e o professor, o que se legitima é a neutralização da docência, combinada ao discurso de que nada funciona quando se trata do escolar. Deleuze e Guattari (1995) sugerem que as teorias cortam as multiplicidades e reduzem o objeto, como as estruturas quebram e aprisionam o rizoma. E, como o rizoma é contra um fechamento, contra regras pré-estabelecidas, ele foge da unidade.

Toda vez que uma multiplicidade se encontra presa numa estrutura, seu crescimento é compensado por uma redução das leis de combinação. Os abortadores da unidade são aqui fazedores de anjos, *doctares angelici*, posto que eles afirmam uma unidade propriamente angélica e superior (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 13).

Ora, parece-nos que tanto a teoria quanto a prática são acusadas de falta de diálogo. A teoria, fechada em si mesma, em seus conceitos e autores. A prática, também fechada em si mesma e em seus conceitos e fazedores, reproduzindo o conteúdo, esquemas e classificações. Contudo, as falas dos professores carecem de mais atenção e olhar minucioso de nossa parte para que possibilitem o deslocamento de análise para outro lugar, como sinaliza a fala da professora Ana: “*Eu diria assim: os referenciais teóricos da Universidade que me ajudaram a entender o desenvolvimento da criança e do jovem. Mas o que prevaleceu mais em pedagogia, na época, foi a nossa prática.*”(ANA). Teoria e prática, embora possam ser valorizadas, parecem prevalecer separadas neste discurso.

O despreparo dos professores seria a justificativa principal para a ausência do trabalho com temas que lhes são desconhecidos. Em diálogo com Rancière (2015), entre outros autores, discute-se que o discurso da falta de formação para o trabalho específico na educação na perspectiva inclusiva e para o uso de tecnologias parece buscar um “alguém” habilitado, específico, que saiba ensinar “de verdade” (MENDES; SOUZA NETO; SEPTIMIO, 2016, p.109). No entanto, segundo Larrosa (2015), a educação não deve estar a serviço do que existe, mas tem a ver com o não saber, com o não querer.

Desse modo, a escola tem a ver com o não saber e não estar habilitado. Ela se apoia na força do criar, do encontro entre os que não sabem e desejam passar pela experiência, pelo acontecimento inédito, lembrando que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece [...] a experiência é cada vez mais rara.” (LARROSA, 2015, p.17-18). Mas, caminhando por esses trilhos, como fica o discurso? Nos aproximamos, então, do pensamento de Foucault.

A análise do pensamento é sempre alegórica em relação ao discurso que ela utiliza. Sua questão é infalivelmente: o que, afinal, se dizia no que era dito? Mas a análise do discurso tem uma finalidade completamente diferente; trata-se de apreender o enunciado na estreiteza e na singularidade de seu acontecimento; de determinar as condições de sua existência, de fixar da maneira mais justa os seus limites, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados aos quais ele pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação ele exclui (FOUCAULT, 2008, p. 92).

Se o conhecimento escolar possui características específicas e profundas, sem centros ou periferias, sem protagonistas ou coadjuvantes, não há alunos no centro da ação educativa, mas ela faz parte do coletivo, de um verdadeiro rizoma por ser múltiplo e mobilizado “maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 4).

Tal conhecimento, diverso e caleidoscópico, atravessa barreiras disciplinares, dicotomias entre teoria e prática. Esse modo não-linear, que foge do padrão cartesiano, é heterogêneo e estruturalmente transitório (GIBBONS *et al.*, 1995), e ocasiona uma unidade do conhecimento para uma compreensão do mundo presente não compartimentada, mas partilhada, rizomática.

Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 24).

Mantoan (2015, p. 57) nos lembra que a escola tradicional resiste à inclusão e seus argumentos já são amplamente conhecidos, abraçados por sua incapacidade de atuar diante da diversidade, da singularidade e da complexidade encharcada de realidade. Quando nos referimos à educação básica, podemos entender que estamos tratando de uma “educação menor” nos termos de Sílvio Gallo (2002, p. 173). Estamos deslocando para a educação as características de desterritorialização, ramificação política e valor coletivo da chamada literatura menor.

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um. (GALLO, 2002, p. 173).

Nessas trincheiras, lugares de resistência e singularização, encontramos conhecimento rizomático, que transcende a ideia da prática repetitiva e da teoria desconectada. E nada de exaltar a educação menor colocando-a em lugar arrogante. Nessa micropolítica, há espaço para o dissabor, incompletude e errância. Pedro, por exemplo, sinaliza o seu não saber:

Um dos questionamentos também enquanto professor que eu faço é: quando estou preparando o meu material eu percebo ‘isso aqui vai ser de fato benéfico pro aluno em que ponto?’. Porque eu sou professor de língua portuguesa. Ensinar esse ponto da gramática pra ele vai ser benéfico em qual ponto? Em quê isso vai transformar o aluno? Ele vai escrever melhor? Vai poder se comunicar melhor? Mas, isso aqui como? Aliado a quê isso vai ser possível? Só colocar o conteúdo no quadro pro aluno e ele vai aprender que o sujeito e o predicado e o advérbio? Não! Ele vai esquecer isso, entende? Ele vai esquecer. Se eu não conseguir associar isso a outra coisa, pra mim, isso vai ser perda de tempo. Saber um adjunto adnominal, não sei o quê, em muitos casos não vai fazer diferença nenhuma na vida de um aluno. Sou professor de língua portuguesa, eu era muito gramatiquero antes de entrar na universidade, muito! Vírgulas não passavam, assim, sabe? Depois eu fui vendo que não, que a língua tem várias formas de funcionar, que o funcionamento da língua é amplo e a gente se prende às vezes só na gramática, só na gramática. Eu não sei, por exemplo, dar aula, só chegar na sala, conteúdo, atividade, acabou. O professor, na minha opinião, precisa ter esse olhar mais apurado. Eu sei que é de pessoa pra pessoa, né? Mas o professor não pode, por exemplo, hoje, dizer que, no meu ponto de vista, dizer que ser professor é chegar na sala de aula e dar conteúdo pro aluno (PEDRO, Relato 2).

Coletivizando projetos, valores e também fracassos, temos acontecimentos, individualizações sem sujeito e sem objetos - e sem ações centradas em um ou outro, sabendo que “A educação menor é uma aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades. Assim, todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza.” (GALLO, 2002, p. 176).

Como um dos resultados possíveis do encontro da educação com o pensamento deleuziano, a abordagem de uma educação menor se configura em uma das possibilidades de um devir na educação. Lugar de trincheira, a toca do cão. A sala de aula e seus meandros. Os professores se unem e se fortalecem; dialogam, pedem apoio, confiam. Pensando no ato coletivo e singular, trazemos outras falas que chamam atenção, questionando como elas podem ser entendidas a partir da “educação menor”

Porque nós não temos... eu não tenho formação pra trabalhar com alunos desse tipo. A gente vai pedindo ajuda do técnico, da coordenação, das meninas lá do AEE, uma forma de como a gente vai trabalhar com esse aluno... então a gente se junta (JOÃO, Relato 2).

Eu sinto como se eu não conseguisse atingir o objetivo meu para com eles e os objetivos deles enquanto alunos que dependem de mim enquanto professor. Então eu sinto, assim, muita dificuldade, mas também muito incômodo. Eu sempre discuto assim com as meninas do recurso, sabe, por conta dessa falta de formação. Assim a educação inclusiva quando começou, quando começou a ser uma coisa assim atual pra gente, foi muito assim tá, pá, pá, pá, te vira! Agora começou a educação inclusiva, te vira, sabe? Então eu acho que me falta esse saber lidar melhor, profissionalmente, formação, talvez, com esse tipo de aluno, com os alunos que a gente chama de especial, que são inclusive os alunos da educação inclusiva que fazem essa escola que caminha em vista da educação inclusiva, porque os alunos da educação inclusiva contam muito. (PEDRO, Relato 3).

Os professores João e Pedro evidenciam o auxílio de seus pares do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O discurso de ambos nos parece evocar a sala de recursos quando se trata de educação especial. Elas, “as meninas do recurso” detêm esse saber que, para eles, é não saber.

Quase disciplinar e tão hermética quanto às demais disciplinas (História, Língua Portuguesa, Matemática etc.), a educação especial ganha *corpus* disciplinar. Se por um lado o compartimentar dos saberes nos remete a uma educação não inclusiva, uma vez que deixa o lugar da pessoa com deficiência separado dos demais estudantes, por outro marcamos a presença de um trabalho docente tecido em parcerias, firmado em diálogo, trocas e possibilidades de aprendizagens

Aprender a conhecer significa ser capaz de estabelecer pontes – entre os diferentes saberes, entre esses saberes e seus significados para nossa vida cotidiana, entre esses saberes e significados e nossas capacidades interiores. Esta abordagem transdisciplinar será o complemento indispensável do procedimento disciplinar, pois ela conduzirá ao surgimento de seres continuamente re-ligados, capazes de se adaptarem às exigências cambiantes da vida profissional e dotados de uma permanente flexibilidade sempre orientada em direção à atualização de suas potencialidades interiores [...] aprender a fazer é uma aprendizagem de criatividade. ‘Fazer’ também significa descobrir o novo, criar, trazer à luz nossas potencialidades criativas.” (NICOLESCU, 2000b, p. 140).

Há descoberta de potencialidades, da possibilidade do confronto. Para Mantoan (2015), a inclusão reacende um motivo a mais para que a educação seja repensada, atualizada, questionada e ressignificada. Sendo assim, a inclusão representa um caminho para a

modernização das práticas escolares vigentes. Superar esse sistema tradicional de ensinar, não apenas sobre o ‘que’ ensinamos, mas com quem ensinamos e aprendemos.

Quando traçamos o diálogo não nos furtamos dos embates, frustrações e tantas outras situações que possam ocorrer entre os professores. Não isentamos a dúvida, o erro, o conflito que marca a própria convivência humana. O que advogamos aqui é a busca, o querer, que desperta capacidades da vida profissional e que pode, inclusive, questionar conceitos pré-estabelecidos, ideias firmadas em rochedos da sala de aula (ou do próprio atendimento educacional especializado) que permitem a reflexão sobre a responsabilidade social (GIBBONS, *et al.*, 1995).

É que eu busco sempre pesquisar e sempre tô acompanhando com as minhas amigas também que têm séries maiores do que e a gente. Sempre tá nesse contato, né? Busca de materiais, busca de recurso, vamos falar de educação, o que dá certo na tua, vamo experimentar. Então isso daí é gratificante, eu sempre procuro fazer isso (MARIA, Relato 2).

Hoje, por exemplo, eu não cheguei preparado pra trabalhar com o aluno com deficiência, eu não saí da universidade preparado pra isso. Mas aí, quando eu cheguei aqui, que eu conheci o meu aluno ‘Ah! Agora eu já sei’. É aquela também: o aluno tem uma deficiência X mas ele tem várias outras que superam toda aquela deficiência dele aqui. Tato, visão, até isso a gente vai e aprende. No meu caso, no meu exemplo, a minha namorada, que também é professora, ela trabalha com o pré, jardim I, jardim II, e ela tem facilidade de notar a deficiência do aluno, que até outros funcionários, até pais não têm. A gente já troca conhecimento, o que ela trabalha com aluno lá no maternal dela eu trago pra mim, pra trabalhar com meu aluno dito normal do 6º ano, e assim por diante. Tem que ter troca de experiência, troca de conhecimento sempre. É isso que eu digo: olha, se você vier só com o conhecimento matemático, só com o conhecimento que tu aprendeste lá, tu vai ter dificuldade aqui no ensino público e em qualquer outro tipo de ensino (JOÃO, Relato 3).

A gente ainda enfrenta dificuldades. Por exemplo, eu tinha muita dificuldade e ainda tenho algumas de elaborar material pra esse tipo de aluno, sabe? Eu penso também que precisa haver formação, sabe, continuada pra nós, professores, que lidamos com alunos diversos: autistas, esquizofrênicos. Precisaria haver porque o professor, na maioria dos casos, é por conta própria, assim, sabe? Nós temos um apoio aqui nas professoras da educação especial que nos ajudam, mas sabe quando você sente que não é suficiente? Muitas vezes dentro de sala de aula eu posso dar atenção pra aquele aluno, porém, na maioria das vezes, ele vai ficar meio assim, porque eu vou estar mais ocupado com aquele aluno que a gente diz, os normais, por exemplo (PEDRO, Relato 4).

As potencialidades criativas, numa abordagem transdisciplinar, não apagam o perigo da sala de recursos como lugar da educação especial. Numa perspectiva inclusiva, como a que nos propusemos neste artigo, é mister questionar a tentativa de separação dos corpos deficientes a partir da institucionalização do padrão e dos corpos desviantes. Segundo Diniz, os novos estudos têm colocado luzes sobre isso.

Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. Assim como outras formas de opressão pelo corpo, como sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente (DINIZ, 2012, p.10).

Defendemos que os estudantes com deficiência não sejam tratados como pertencentes ao AEE, tampouco o conhecimento acerca da aprendizagem desse público esteja exclusivamente nas salas de recursos. O professor inclusivo não é aquele que consegue eliminar

a diferença, corrigir os desvios, normalizar o diferente. Na esteira do pensamento de Mantoan, o professor inclusivo não é aquele que atua em favor de uma suposta igualdade do alunado em busca de uma homogeneidade da sala de aula. Mas ele é aquele que “está atento aos diferentes tons das vozes que compõem a turma, promovendo a harmonia, o diálogo, contrapondo-as, complementando-as” (MANTOAN, 2015, p. 79).

Sendo assim, a educação inclusiva questiona o conceito de deficiência pautado na perspectiva médica e excludente, a qual reconhece a lesão e separa o corpo com limitação. Em nossa análise, é preciso alcançar a superação dessa visão excludente a partir do momento em que compreende o pensamento rizomático, o fazer-se em rede, a unicidade de saberes que dialogam pois eles estão interligados também no campo da educação inclusiva.

Para Rodrigues (2006, p. 315), o professor tende ao seguinte pensamento “Tenho uma turma de 22 alunos e um deles tem Trissomia 21. Que hei de fazer?” A questão é que se continua a encarar os 22 alunos como ‘normais’, isto é, iguais aos outros como fotocópia, e apenas um diferente”. Nesse sentido, a diferença humana é esquecida em prol de uma falsa ideia de homogeneidade. O debate que lançamos é para as contribuições que a transdisciplinaridade pode ter para que os 22 alunos sejam beneficiados, para que a turma inteira pense ações coletivas e singulares para os complexos problemas que vivenciamos.

A transdisciplinaridade envolve muito mais que uma justaposição de disciplinas, pois está ligada a uma solução conjunta de resolução de questões complexas, destinada, assim, a transmitir a integração de perspectivas na identificação, formulação e resolução de problemas (GIBBONS; NOWOTNY, 2001, p. 67, grifo nosso).

Assim, podemos inferir que a transdisciplinaridade promove um conhecimento mais "socialmente robusto" que transgride limites disciplinares e institucionais. (GIBBONS; NOWOTNY, 2001) e que fortalece uma aprendizagem permanente, impulsionando a formação dos sujeitos em uma dimensão transpessoal” (NICOLESCU, 2000b). É nessa perspectiva transdisciplinar que pensamos a educação especial, motivando uma atitude e uma capacidade individual ou social para manter uma direção constante independente da complexidade da situação ou dos acasos da vida. Portanto, compartilhamos do pensamento de Nicolescu (2000b) ao afirmar que uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano, dirigida à totalidade aberta dos sujeitos.

3 Considerações finais: “riacho sem início nem fim”

Afastando-nos do papel de intelectuais como agentes da consciência e do discurso, tentando expressar aos sujeitos “a muda verdade dos fatos”, tentamos ouvir os professores, buscando os discursos e saberes muitas vezes proibidos e invalidados por um sistema de poder.

Este artigo apresenta-se como uma proposta de estudo de enunciados discursivos de professores da educação básica na perspectiva inclusiva, dando inteligibilidade a uma questão social em que a linguagem tem um papel central (MOITA LOPES, 2009). Para isso, consideramos o discurso não apenas como um conjunto de fatos linguísticos ligados entre si por regras sintáticas de construção, mas como jogo estratégico, polêmico e de luta, pois “não existe enunciado livre, neutro e independente; mas, sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, apoiando-se neles e se distinguindo deles: ele se integra sempre em um jogo enunciativo” (FOUCAULT, 2008, p. 112).

Como um pensamento rizomático, que trafega em direções movediças no intermeio e “não começa nem conclui”, nosso movimento transversalizou os enunciados de professores e as contribuições da transdisciplinaridade para uma educação que inclua - até mesmo a diferença escamoteada nas normas e normalizações. Por entre o fluxo dos relatos, nas “margens roídas”

dos enunciados analisados, vislumbramos “uma direção perpendicular, um movimento transversal” das matizes de uma teoria transdisciplinar e uma prática educativa transdisciplinarizada.

Os professores acreditam que saber mais é saber melhor, para educar e para incluir, carregando “uma e outra”, a prática transdisciplinar favorece a educação inclusiva - tanto na didática docente como para os alunos. Mas, como pensamento rizomático, as múltiplas entradas dessa transdisciplinaridade se fazem com colaboração, respeito e liberdade de expressão: nem uno nem múltiplo, multiplicidades.

Referências

- COVER, I. A relação teoria e prática no processo de formação docente. *In*: MÜHL, E. H.; SARTORI, J; ESQUINSANI, V. A. (Org.). **Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011, p. 68-81.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Introdução: Rizoma. *In*: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. 1, São Paulo: Editora 34, 1995.
- DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2012.
- GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Dossiê Gilles Deleuze. Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.27 n.2 p.169-178, jul./dez. 2002
- GIBBONS, M.; LIMOGES, C.; NOWOTNY, H.; SCHARTZMAN, S.; SCOTT, P.; TROW, M. **The new production of knowledge**. Londres: Sage, 1995.
- GIBBONS; M.; NOWOTNY, H. The Potential of Transdisciplinarity. *In*: THOMPSON KLEIN, J., GROSSENBACHER-MANSUY, W., HÄBERLI, R., BILL, A., SCHOLZ, R.W., WELTI, M. (Eds.). **Transdisciplinarity: Joint Problem Solving among Science, Technology, and Society**. Boston: Birkhauser Verlag, 2001. p. 67-80.
- MARQUES, M. A. Interdisciplinaridade e Poder em Michel Foucault: Encontro com a Geografia. **Espaço Plural** (Marechal Cândido Rondon. Online), v. 16, p. 204-223, 2015.
- MOITA LOPES, L. M. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras. 1996.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MOITA LOPES, M. Da aplicação da linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. *In*: PEREIRA, R. C.; ROCCA, P. (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.
- NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Tradução Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

- NICOLESCU, B. Um novo tipo de conhecimento - Transdisciplinaridade. *In: Educação e Transdisciplinaridade*. UNESCO: Brasília, 2000a. p. 9-26.
- NICOLESCU, B. A prática da transdisciplinaridade. *In: Educação e Transdisciplinaridade*. UNESCO: Brasília, 2000b. p. 129-142.
- RODRIGUES, D. Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. *In: RODRIGUES, D. (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-316.
- ROJO, R. H. R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. *In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.) Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-275.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.
- TERNES, J. Foucault e o Nascimento das Ciências Humanas. *História Revista*, v. 9, n. 2, 19 jul. 2010, p. 191-204
- SEPTIMIO, C. **Elogio da ignorância e o (não) saber docente na escola inclusiva**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.
- SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. Introdução. *In: SIGNORINI, I. e M. CAVALCANTI (Org.). Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 7-19.
- VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- VEYNE, P. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. Trad.: Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2014.