

**Reverberações e deslocamentos entre (não) saber e escola inclusiva: tecendo dizeres dos  
professores para pensar o (não) querer saber e a inventividade**

*Reverberations and displacements between (not) knowing and inclusive school: weaving the  
teachers' sayings to think about (not) wanting to know and inventiveness*

Carolline Septimio  
**Universidade Federal do Pará (UFPA)**  
Belém, PA, Brasil

**Resumo**

Neste artigo, derivado de tese de doutorado, busca-se uma reflexão sobre os (não) saberes que os professores consideram necessários para ensinar estudantes com deficiência, com base em suas próprias narrativas. A pergunta-convite tecida está alinhavada às ideias de autores como Goffman (2015), Kohan (2015) e Skliar (2012), em torno das quais se enuncia: Quais saberes são importantes saber o professor para dar aulas? Nessa interlocução, os professores participantes da pesquisa falaram sobre o preparo para dar aulas e seus saberes docentes. Nessas análises reverbera o sentido de que o (não) saber permite refletir sobre nossa insuficiência diante da deficiência bem como a potencialidade do (não) querer saber e a inventividade no espaço escolar.

**Palavras-chave:** (Não) saber; Educação Inclusiva; (não) querer saber

**Abstract**

This article, derived from a doctoral thesis, seeks to reflect on the (non) knowledge that teachers consider necessary to teach students with disabilities, based on their own narratives. The woven invitation-question is aligned with the ideas of authors such as Goffman (2015), Kohan (2015) and Skliar (2012), around which it is enunciated: What knowledge is important for the teacher to know to teach? In this interlocution, the teachers participating in the research talked about preparing to teach and their teaching knowledge. In these analyzes reverberates the sense that (not) knowing allows us to reflect on our insufficiency in the face of disability, as well as the potential of (not) wanting to know and inventiveness in the school space.

**Keywords:** (Not) know; Inclusive education; (not) want to know

### **Alinhavando tempo, espaço e sujeitos**

O esboço de elogio da ignorância que se ousa neste texto tem que ver com olhar e se demorar observando aquilo que acontece a pouquíssima gente. Olhar a loucura do habitual, o comum, aquilo que é ignorado, deixado de lado justamente por ser corriqueiro. Mas quis levantar esse olhar, produzir com ele o estranhamento do cotidiano, sem me fiar no dito, pensado e feito. Tal qual Skliar (2012, p. 13), queria me afastar dos “livros palidamente técnicos, rigorosamente disciplinares e ferozmente metodológicos”.

A pesquisa que deu origem a este artigo aconteceu em uma escola na cidade de Belém do Pará. Meu desejo foi observar qualquer escola com um olhar para aquilo que tem de comum.

Uma escola. Apenas isso e tudo isso! Ver o que se passava nela, o que nos passa nela, os atravessamentos nesse lugar, na relação com aqueles implicados nas rotinas pedagógicas. Não tomei o estudante com deficiência como ponto de partida, tampouco elegi o tema da educação inclusiva para abordar os professores. Esclareci que tratava-se de uma conversa sobre saberes e não saberes docentes. Tudo isso para que as observações a longo prazo captassem o cotidiano amplo da escola, inclusive aquelas que trouxessem o estudante como deficiência como foco. Queria capturar falas e vivências a partir das narrativas docentes sobre suas experiências com qualquer sujeito.

Para tanto, foram realizadas entrevistas abertas no período de novembro de 2018 a janeiro de 2019. As entrevistas não eram marcadas em dia e horário prévio. Eu frequentava a escola e nos momentos em que os professores tinham algum horário livre, sentávamos juntos e eles respondiam alguma pergunta. Apenas duas questões foram elaboradas e para fins deste artigo seleciono uma delas: **Quais saberes são importantes saber o professor para dar aulas?** O foco não era apenas responder às perguntas objetivamente, mas passar por elas e com elas seguir a rota que nos levassem.

No total, 7 professores participaram, sendo 3 do Ensino Fundamental - anos iniciais - e 4 do Ensino Fundamental - anos finais - e Ensino Médio. Os professores não foram selecionados por mim. Participaram da pesquisa todos aqueles que se disponibilizaram a respondê-las e serem acompanhados em alguns momentos em sala de aula. Apesar de não ter sido critério de escolha, todos tinham acima de 10 anos de experiência docente.

E foi nesse encontro, embebidos pela mesma água do fazer escolar, que tentei ignorar falsas generalidades, inclusive teóricas, imbuída do desejo de “uma arte de captar a individualidade apagando clichês” (VEYNE, 2014, p. 31). Uma escola, muitos professores, um lugar para estar. Tudo isso para que as observações a longo prazo captassem o cotidiano amplo da escola, inclusive aquelas que trouxessem o estudante como deficiência como foco. Queria capturar falas e vivências a partir das narrativas docentes sobre suas experiências com qualquer sujeito.

Nas palavras de Rodrigues (2006, p. 302), “tanto a legislação como o discurso dos professores se tornaram rapidamente ‘inclusivos’, enquanto as práticas na escola só muito discretamente tendem a ser mais inclusivas”. Pensando assim, esmиеcei tensões entre saberes e não saberes de professores, considerando o que está “entre”, o que tinham de singular, o que podiam nos ensinar não opondo as categorias e saberes, mas explorando o que havia de deserto, incompleto, igual, o que havia de experiência, de encontro, de abandono de si, estranhamento do sabido, lançar-se ao desconhecido, neles e, sobretudo, em mim, pesquisadora.

### **Tecendo dizeres dos professores: percepções do (não) saber docente**

Frequento a escola com distração e olhar atento, ao mesmo tempo. Não quero perder, nem deixar escapar falas, mas também não ousar me antecipar para encontrar o já sabido. Queria poder ouvir os ruídos... Antes mesmo da primeira pergunta, ao se disponibilizar para participar da pesquisa, a professora Lena<sup>1</sup> vem acompanhada por um estudante. A professora começa justificando a presença do aluno. Ele se chama Lélis.

*Ele fica comigo e quer explorar tudo e a exploração dele danifica o caderno dos colegas... ele rasga, não por que ele quer rasgar, mas é a necessidade de explorar, de tocar, de sentir as texturas. Ele sempre quer interagir no espaço (LENA).*

Pergunto quem ele é

*Ele é autista. Assim... ele tem uma dificuldade de concentração muito grande, assim, no espaço da sala de aula, porque, na verdade, ele quer fazer outras coisas. Como infelizmente nós somos só da sala de aula pra lidar com todas essas demandas, a gente acaba não fazendo de fato todo o trabalho que precisa ser feito com ele. Mas ele tem o atendimento, o extra- classe aqui na escola. Infelizmente... a gente poderia ter um envolvimento com ele muito maior se a*

*Reverberações e deslocamentos entre (não) saber e escola inclusiva:  
tecendo dizeres dos professores para pensar uma formação desobediente*

*gente tivesse um colaborador junto comigo, mas não tem, a gente vai se especializando (LENA).*

Lena há 23 anos está em sala de aula. Ela é professora do 3º ano do Ensino Fundamental. Tem magistério e formação em Pedagogia. A primeira informação que tenho sobre Lélis é a sua deficiência: ele é autista. Seu corpo demarca a fronteira da dificuldade que apresenta *versus* a demanda exigida da professora. Lélis é caracterizado por sua limitação, por aquilo que foge à normalidade, por seu comportamento incomum.

Para Goffman (2015), estabelecemos meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada categoria. Tal encaixe permite-nos um relacionamento com as outras pessoas sem muita preocupação, pois estão previstas em nosso roteiro. Todavia, quando um estranho é apresentado, há um alerta que o desloca para outra categoria, uma vez que nossas preconceções geram expectativas normativas e exigências em relação ao outro.

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável- num caso extremo uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande- algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem (GOFFMAN, 2015, p. 12).

Lélis não é mais um. Ele tem características que não permitem a rotina das relações sociais despreocupadas. Ele está ali e o que se há de fazer com ele?

Ao lado do estigma, há outra situação que vale a pena destacar. A professora lamenta a falta de um colaborador e, ao mesmo tempo, entende ser salva pelo atendimento especializado extra-classe. Em suas primeiras palavras, Lena fala sobre a dificuldade que o estudante tem e sobre a sua falta de preparo especializado para o trabalho com pessoas como ele. Trago a experiência com Lena e Lélis para pontuar que mesmo não tendo direcionado a pesquisa para o trabalho com estudantes com deficiência, nosso contato inicial foi atravessado por esse tema com a presença de Lélis e de sua professora.

Andando pelos corredores, aproveito um horário livre em função da aula de educação física e sento para ouvir alguns professores. Minha conversa teve início nesse dia, mas os fragmentos que aqui escrevo foram coletados em diversos momentos e não seguem o tempo

kronos: uma pausa pro café, uma correção de atividades nos cadernos dos alunos, e eu estava ali, observando, anotando e gravando.

Passados os dias na escola, achei que era oportuno levantar a questão que nos mobilizava na pesquisa. Era mais um dia comum em que os professores iniciavam após o tocar da campainha. Todos pra sala. Enquanto copiavam a atividade do quadro, iniciei a pergunta ao professor Well. Os demais professores foram respondendo em diferentes tempos e contextos. A questão que lancei dizia respeito aos saberes dos professores. Desejava compreender quais saberes seriam necessários para que os professores estivessem em sala de aula. A pergunta lançada foi: **Quais saberes são importantes saber o professor para dar aulas?**

*Acho que o conhecimento básico de um Ensino Fundamental. Eu digo assim, do 1º ano ao 5º ano, que é a base, né? O professor pelo menos tem que ter essa base, tem que ter conhecimento, porque se ele não tiver, o aluno também sentirá dificuldade, né? Ele tem que ter um pouco da questão da língua portuguesa, do estudo da ciência, da história e geografia, um pouquinho de matemática, principalmente das operações básicas, que é fundamental, porque, se ele não conseguir ter essa base aqui, ele vai chegar lá nas outras séries seguintes e vai continuar com as mesmas dificuldades. Então, a gente como professor, tem que ter essa base pra gente se sentir seguro em repassar pra eles porque se você não tem a base, você não vai se sentir seguro em tentar transmitir, não sabe nem como vai transmitir esse conhecimento pra ele. Então a gente precisa ter um pouco esse conhecimento (WELL).*

*Conhecer bem a matemática, conhecer língua portuguesa. Eu sei que a construção textual em parágrafo demanda também crescimento dele, mas eu preciso ter bom conhecimento de língua portuguesa, eu preciso conhecer matemática, eu preciso conhecer ciências, preciso conhecer história, eu preciso conhecer geografia. Preciso ver o livro didático que eles têm e ver de que forma eu vou criar esse diálogo com eles, ilustrando, conversando, trabalhando, visualizando, criando. Mas é amplo, né, esse conhecimento? É muita coisa. Porque você dá história, geografia, ciências, matemática, língua portuguesa.... Mas com relação aos conteúdos, a gente não tem dificuldade (LENA).*

*Os conhecimentos básicos da série dele porque, por exemplo, esse ano eu posso estar no 5º ano, mas, para o ano, se fizer rodízio, eles podem me jogar pra outra série, que já são assuntos, temas completamente diferentes dali, mas que requer as 4 operações básicas, requer um pouco da leitura, requer um pouco da interpretação, né? Então tem que saber trabalhar com as outras séries, então a gente tem que ter essa base. Eu, por exemplo, tenho essa base toda. Lá no 1º ano, por exemplo, a professora não vai trabalhar diretamente as operações básicas como se trabalha no 5º ano, mas tem que ter pelo menos uma noção. E aí a gente vai ter que se adequar à forma de como trabalhar com os alunos essas situações, esses temas, esses conteúdos (MARI).*

*Reverberações e deslocamentos entre (não) saber e escola inclusiva:  
tecendo dizeres dos professores para pensar uma formação desobediente*

Os saberes apontados pelos professores como essenciais para estar em sala de aula são os *conteúdos escolares*. O professor precisa ter conhecimentos, seja da Matemática, História ou Língua Portuguesa, a fim de repassá-los. A segurança nessa transmissão é assegurada justamente na medida em que o professor domina os conteúdos. O professor necessita saber a matéria e vai encarregar-se de transmiti-la. Os conteúdos representam um lugar de *saber*.

Com relação a esse aspecto, parece haver uma certa tranquilidade entre os professores, tanto no sentido de que todos concordam que saber a matéria é tarefa primordial para a docência, quanto para o fato de que os professores não costumam ter dificuldades em relação a esse domínio. Há uma zona de segurança no que diz respeito aos conteúdos. Há um lugar de saber. Todavia, algumas falas também me levaram a outros saberes importantes para o exercício da docência.

*Ah! O conhecimento necessário é: primeiro, o conteúdo, que no meu caso é a matemática pura; segundo, quando eu saí da universidade, eu vim de lá com o propósito, no meu caso, licenciatura, com propósito de trabalhar matemática no cotidiano. Eu trabalhei em 3 áreas lá de pesquisa deles na UFPA. Só que aí, quando eu cheguei aqui, vi que era completamente diferente. Aí eu tive que adequar aquele conhecimento que eu trabalhei lá, que eu estudei, que eu aprendi lá, pra adequar ao conhecimento que os alunos têm hoje, aqui, no caso do ensino público. Aí, então, quer dizer, esses conhecimentos que eu adquiri lá junto com os que eu já tinha somou com as dificuldades dos alunos, por exemplo, dos deficientes. Aí eu pensei vou adequar o que eu aprendi com o nível de conhecimento que os nossos alunos têm (ALEX).*

*Ele precisa saber o conteúdo, claro, porque isso é importante. Mas ele precisa saber, ele precisa ter consciência de que isso precisa ser transformado. Porque se o aluno recebeu o conteúdo só pelo conteúdo, não vai ter transformação, não vai produzir conhecimento, né? O professor precisaria ter esse olhar mais apurado pra turma, se a turma é mais homogênea, se é mais heterogênea. Aqui na escola nós temos vários alunos na educação inclusiva, que também é um dos meus questionamentos. Então o professor precisa ter esse olhar, eu penso, esse olhar mais apurado. Eu acho que o professor precisa hoje se humanizar um pouquinho mais, no sentido de lidar com o aluno (JÚNIOR).*

Os conteúdos continuam sendo essenciais para a prática em sala. No entanto, conhecer a realidade da escola aparece como elemento também importante. Esse conhecimento precisa ser transformado para ser significativo para os alunos, para ser compreendido e fazer sentido diante da realidade escolar. É nesse momento que entra em cena o estudante com deficiência.

*Eu acho que o mais importante é ele ter domínio dos conteúdos. Ao mesmo tempo tem o magistério, que infelizmente foi extinto, mas foi criado numa nova roupagem dentro da pedagogia. Só que, mesmo dentro da pedagogia, eles não se preocuparam em saber realmente passar um conhecimento de acordo com a realidade das escolas. Porque dentro do magistério tu tinhas três anos de preparação, tu ias de disciplina por disciplina, de realidade por realidade. Havia aquela simulação de diversas realidades e isso era gratificante. Então, um professor pra vir pra cá, ele tem que saber trabalhar com os especiais. É um público diferente. Na pedagogia eles se preocuparam muito na inovação das disciplinas, na inovação do conhecimento, mas não bate com a realidade do que vai pra dentro de sala de aula (MARI).*

A pergunta não teve qualquer direcionamento para a Educação Especial. Meu intuito era que a pesquisa não tratasse o estudante com deficiência especificamente, mas os saberes docentes com qualquer aluno. Todavia, ao sobressair a experiência com a pessoa com deficiência, tratei de tematizá-la.

É interessante notar que a fala dos professores se remete ao estudante com deficiência pelos termos “educação inclusiva”, “trabalhar com os especiais” e “deficientes”. Essas pessoas aparecem no discurso justamente quando se trata de analisar a realidade das escolas a fim de repensar o conteúdo aprendido nos cursos de formação e recontextualizá-lo a partir da realidade escolar. Há uma tentativa de adequar os conteúdos para o que seria o nível dos alunos.

A *deficiência* aparece pela primeira vez na fala dos professores. Ela vem com a força de uma presença que confronta, que problematiza o saber docente aparentemente seguro de seus conteúdos. Um lugar de *não saber*. Os professores abordam a realidade da escola e as dificuldades de trazer para a prática escolar os conteúdos aprendidos, exemplificando a situação do estremecimento das bases do conhecimento sedimentado a partir do encontro com o estudante com deficiência. Falas como “é um público diferente”, “se a turma é mais homogênea, se é mais heterogênea”, ou ainda “somou com as dificuldades dos alunos, por exemplo, dos deficientes” são marcadores do local que constrange, que impele, que desperta o professor para o pensamento do diverso escolar.

O professor Well prossegue em sua fala acerca dos saberes dos professores e com base nos seus apontamentos, aproveitou para aprofundar a questão do estudante com deficiência.

*Reverberações e deslocamentos entre (não) saber e escola inclusiva:  
tecendo dizeres dos professores para pensar uma formação desobediente*

*Eu tenho que saber os assuntos pra poder transmitir e saber a maneira como eu vou transmitir. Por exemplo, eu tenho um aluno aqui que é autista. Então, se a gente for trabalhar com todos, da mesma maneira, ele não vai ter uma progressão, ele não vai progredir mesmo, ele não vai ter o desenvolvimento da aprendizagem. Eu tenho que ver, eu tenho que aprender um pouquinho dele, o que é o autista, pra ver quais são as formas de atividades que eu tenho que transmitir pra ele (WELL).*

Pergunto: Então que conhecimentos são importantes para estar em sala de aula?

*Primeiro eu tenho que saber como se dá o autismo, né? O que é o autismo, na verdade? A gente tem que saber. Quais são as várias formas de autismo? Porque são várias, né? Porque tem os que já são severos, os que já são clássicos, uns já são moderados, e é assim. A gente vê que a gente precisa chamar a direção, ou chamar o corpo técnico da escola pra ver o que a gente vai fazer com esse menino. Então a gente precisa, assim... saber, e esse é o meu maior, a minha maior dificuldade é com esse tipo de aluno (WELL).*

Pergunto: Que tipo?

*O autismo, da dislexia, do síndrome de down... na verdade, os especiais, né? (WELL).*

Conhecer os conteúdos parece não dar conta da realidade complexa da sala de aula, principalmente quando se trata de alunos com deficiência. A partir do que nos apontam os professores, penso que existe também um lugar de *querer saber: querer saber sobre a deficiência e querer saber o que sabem os estudantes com deficiência.*

Por fim, há uma última forma de saber que me chama atenção nas conversações: o não querer saber.

*No meu modo de pensar, não tem que ver aquilo como deficiência, ele não é coitadinho. Entrou na chuva é pra se molhar! Se eu tratar com diferença, eu estou excluindo (ISA).*

Portanto, temos aqui até 4 formas de saberes: *saber, não saber, querer saber e não querer saber.* O *saber*, quando se referem aos conteúdos. *Não saber*, quando tratam da *deficiência*. *Querer saber*: quando *querem saber sobre deficiência* e quando *querem saber o saber de estudantes com deficiência*. E *não querer saber*: quando sabem, mas há uma recusa a olhar.

Não quero com isso dizer que há uma dicotomia entre saberes e não saberes. Quero evidenciar o que existe “entre” essas formas de (não) saber e (não) querer saber. Na fala dos



professores, o domínio de conteúdos, por exemplo, nos leva a problematizar a certeza do saber, o lugar da segurança e se, de fato, há saber aí. Ao mesmo tempo, a sensação de despreparo ou ausência de saberes acerca da deficiência também será discutida no sentido de percebermos se esse desconhecimento não é também um recanto de saber.

### **Retalhos de (não) saber**

Quando Deleuze (2017), em entrevista a Raymond Bellour e François Ewald, é questionado sobre “o que é dar aulas para você?”, ele responde algo curioso:

As aulas foram uma parte da minha vida, eu as dei com paixão. Não são de modo algum como as conferências, porque implicam uma longa duração, e um público relativamente constante, às vezes durante vários anos. É como um laboratório de pesquisas: dá-se um curso sobre aquilo que se busca e não sobre o que já se sabe. É preciso muito tempo de preparação para obter alguns minutos de inspiração (DELEUZE, 2017, p. 177).

As aulas como espaço de busca. *Um lugar de não saber*, no sentido de desconhecimento, daquele que está desprovido de saber; da ignorância no sentido da ausência. Não me parece confortável aos professores o lugar do desconhecido (para a maioria de nós, talvez, também não o seja). Acreditar que os conhecimentos disciplinares e que ter a “base” vai assegurar ao prédio o fim das rachaduras com o passar do tempo, não parece afinar com a ideia de que a aula é um lugar que não se sabe e está tudo bem com isso. Ainda Deleuze (2017) nos diz:

O que sei, eu o sei apenas para as necessidades de um trabalho atual, e se volto ao tema vários anos depois preciso reaprender tudo. É muito agradável não ter opinião nem ideia sobre o assunto. Não sofremos de falta de comunicação, mas ao contrário, sofremos com todas as forças que nos obrigam a nos exprimir quando não temos grande coisa a dizer (DELEUZE, 2017, p. 176).

Há uma necessidade em saber. Há uma exigência para que as coisas sejam ditas, explicadas e compreendidas. Os professores dizem que precisam saber para, em seguida, transmitir. O professor explicador conhece seus conteúdos e, ao sabê-los, precisa demonstrar isso por meio do repasse. Os alunos também saberão e os professores poderão atestar isso quando responderem corretamente o que lhes foi ensinado.

*Tu podes inventar qualquer tipo de situação pro aluno, se ele não tiver o conhecimento básico, que é o problema que tem com o nosso aluno, a base dele, tu não vai resolver. Tu pode ser o melhor professor, vai ser aquele que vai chegar na sala de aula, que vai cantar, vai colocar o vídeo, vai fazer jogos matemáticos,*

*Reverberações e deslocamentos entre (não) saber e escola inclusiva:  
tecendo dizeres dos professores para pensar uma formação desobediente*

*mas se o meu aluno não tiver base, não vai adiantar. Ah! Eu costumo dizer, eu vim de lá (referindo-se à Faculdade), sei lá, botando tudo sobre educação matemática pro aluno. Só que chegou aqui... o conhecimento básico do aluno, ele não tinha! Então não adiantou! É por causa que a gente é preparado pra uma determinada situação. Só que a gente aprende daquele jeito na universidade, só que o aluno não tá aprendendo daquele jeito mais. Ele não se sente à vontade, no meu caso, matemática, daquela forma com que a gente aprendia antes. Aí eu não sei muito o que fazer e tenho que pensar de outro jeito pra poder ensinar (ALEX).*

Não poderia ser a falta um lugar de encontro entre ambos? Não seria a própria sala de aula um lugar de encontro? Não seriam as aprendizagens mais interessantes que o ensino-aprendizagem? Na fala do professor Alex parece haver degraus de saberes a serem atingidos. Mas aquele que acredita saber não seria o que se esqueceu de aprender? Quando reputo saber, não há busca, pois já me esqueci de olhar para o que me falta.

O que o professor nos traz é a dificuldade de ensinar um aluno que não tem conhecimento prévio. Não estaria também o professor nesse mesmo lugar de ignorância quando é provocado a repensar os conhecimentos adquiridos no Ensino Superior? Onde estaria o conhecimento prévio do professor com relação aos conhecimentos que podem ser aprendidos? Saberíamos ele de antemão o quê e como os alunos podem aprender? O que sabem os alunos? O que lhes falta saber? Não seria a aula uma busca pelo desconhecido, um lugar de constante (não) saber?

Um lugar de falta que lhe estimula a fazer diferente do que aprendeu, a não saber o que fazer e, a partir daí, quem sabe, fazer algo novo, inventar sua própria prática. O lugar que nos escapa. O aprender que se dá na errância infinita porque não há destino. A angústia do professor parece ser causada por perceber que ele não pode repousar na certeza de si finalmente conseguida, no ponto final, no saber consolidado.

*Eu acho que o aprendizado, ele é sempre constante. A gente sempre tem algo a aprender, né? Sempre eu acho que eu preciso fazer algo de realmente diferente, sempre... parece que eu sinto que sempre tem alguma coisa que eu preciso melhorar, aí que eu vou buscando novas atividades que eu posso desenvolver. Eu gosto de trabalhar muito com o lúdico, me chama muita atenção. Eu sou muito tecnológica, mas aí a gente já esbarra um pouco nesse recurso. A escola, até que ela tem vários recursos, só que às vezes eu esbarro um pouco nessa parte tecnológica, né? Aí tu faz aquela programação, não dá certo. Então nesse ponto eu até me aborreço... enfim. Mas a gente sempre com aquele plano B, né? Mas eu sempre busco melhorar, mas eu acho que sempre tem uma coisinha... acho que sempre quer melhorar (CRIS).*

A constante busca, o lugar da itinerância, da renovação. O “plano B” marcando a ideia de que o pensado é pode ser refeito. Contudo, a mudança do processo não necessariamente modifica o plano final. Com isso, alerto que nem sempre o professor que deseja mudar “sempre e sempre” está de fato interessado em criar olhares, em parar para reparar, em dar tempo.

Não saber para revelar um fazer de autoria e não cópia de um modelo mais recente. A professora Cris relata um fazer diferente e a sua busca pelo fazer. Ela se sente sempre em falta, sempre em busca, em um querer dar a conhecer a turma para pensarem juntos novas formas de fazer. No entanto, seu interesse está em rearranjos que garantam o atingimento das metas. Formas de ensinar que atraíam o público e, mesmo considerando suas realidades, parece que a intenção de despertar o interesse da turma nem sempre aponta no sentido de ver que coisas acontecem nesse encontro.

*O professor, hoje em dia, tem que conhecer os conteúdos e trabalhar de uma forma colaborativa, aprender com eles também, porque os alunos têm muito conhecimento. Precisa compreender e ver o que desperta aquele interesse naquela turma. Numa turma, um aluno é diferente do outro. Então eu tenho que traçar um perfil daquela turma pra ver de que maneira eu vou alcançar, atingir a meta daquela turma. Como eu vou conseguir chamar a atenção deles, fazer que eles entendam aquele conteúdo, de que maneira. Então precisa ter esse cuidado, não apenas de olhar o conteúdo e jogar por jogar (CRIS).*

A aula, para nós, na perspectiva do (não) saber, seria um acontecimento. Esse lugar onde as coisas se dão sem um destino traçado e a busca na forma mais eficaz de atingi-lo. De um encontro tudo pode acontecer, inclusive nada. O encontro entre o mestre e os estudantes seria um lugar de ignorância e desconhecimento para ambos, um encontro na falta. Tal qual nas andanças de Simon Rodríguez “O que interessa está no que acontece, no que se provoca, não em um produto final” (KOHAN, 2015, p. 50).

O movimento é importante. Com a fala de Cris nos lembramos de que “eu sempre busco melhorar, mas eu acho que sempre tem um coisinha...”. Esse caminho pode cair no perigoso abismo do professor que deseja estar sempre informado, cheio de novidades, incansável em atualizações e novas formas de melhor ensinar, melhor remir o tempo, melhor produzir em sala. Contudo, essa também pode ser uma vereda da curiosidade, a suspeita que saboreia a falta, que faz dela um passo sempre a vencer, sabendo-a jamais atingida.

*Reverberações e deslocamentos entre (não) saber e escola inclusiva:  
tecendo dizeres dos professores para pensar uma formação desobediente*

Com o mestre Rodríguez aprendemos a nos manter em viagem, a nos manter de passagem, mas, principalmente, a nos mantermos vivos. Como a vida, a escola é também um lugar de passagem, transformação e aprendizagens.

*Simón Rodríguez inventa uma figura singular de educador, que poderíamos chamar de educador errante, de errância de um educador (...) alguém para quem as coisas não têm estado fixo, mas que busca interromper e tornar impossível a continuidade do que está sendo; a errância impede a fixação de um centro ou núcleo para o qual todas as coisas se remeteria (KOHAN, 2015, p. 60).*

Nada de ir em busca do que está escondido e será descoberto. O que Kohan (2015) nos sensibiliza, ao trazer a experiência de Rodríguez, é que o caminho do educador perpassa pela transitoriedade de seus saberes e é atravessado por não saberes que vão tornar a aula um acontecimento inesquecível e autoral para todos que ali estiverem. Nessa aula, o professor conseguiu despertar de si mesmo, e com um olhar distraído, percebe as menores e desimportantes coisas que passam. Aqui não importa o acúmulo, mas o esvaziar-se, o começar de novo, pois esse mestre errante “Rompe todas as vezes que é necessário- e não são poucas” (KOHAN, 2015, p. 62).

*O professor tem que tá preparado pro aluno dele, pra qualquer tipo de situação que ele venha a receber. Ele tem que ser delicado pra estudar determinadas situações que ele vai poder ter a vir, situações-problema. Por exemplo, eu tenho aluno deficiente visual, eu tenho down, eu tenho aluno autista, então eu tenho que tá preparado pra qualquer tipo de situação. Não é chegar assim: ‘Ah! Eu vou dar aula’. Tem que ver se realmente é aquilo que tu queres. Então ele tem que tá preparado pra qualquer tipo de situação em sala de aula, não só conteudista. Conteúdo aqui é o básico, o básico ele tem que saber (ALEX).*

Alex nos mostra a necessidade (já sabida) de domínio dos conteúdos básicos. Contudo, alerta o professor que existem situações “delicadas” às quais terão que buscar saídas, “situações-problema” que inclusive o colocarão em dúvida sobre a sua escolha profissional, se de fato a docência é o seu caminho.

Se para os professores os saberes disciplinares configuram-se como um lugar de *saber*, existe um campo no qual não conseguem ter a mesma segurança. Há um lugar em que os professores sentem o chão movimentar-se e as dúvidas e fraquezas brotarem. Nesse pouco ou nada saber, as incertezas e incômodos tomam forma. É quando nos deparamos com o *não saber* sobre os estudantes com deficiência.

*Ele teria que saber... ser formado pra atuar dentro da pedagogia, mas ele também teria que ser formado numa parte clínica. Você não precisa de um laudo pra diagnosticar uma criança que é disléxica, mas você tem que ter conhecimentos clínicos pra você dizer que a criança é disléxica. Você não pode dizer que a criança tem déficit de aprendizagem, mas você tem que saber se ela é hiperativa, se ela é autista, e esses saberes são clínicos, ninguém ensina lá, dentro do curso, nem da pedagogia, nem das licenciaturas (MARI)*

*Eu tenho que estudar sobre o autismo, eu tenho que estudar sobre a dislexia, eu tenho que estudar sobre síndrome de down, eu tenho que estudar, infelizmente, a demência. Inclusive eu tenho alunos, né? E essas patologias não são vistas na universidade, isso aí é visto aqui, no dia-a-dia mesmo. Então é assim: ou eu estudo, vou procurar aprender, ou então vai ficar difícil eu ficar na sala de aula com os alunos (CRIS).*

Há um lugar de não saber quando se trata de estudantes com deficiência. Até então os saberes estavam voltados às disciplinas, ao conhecimento dos conteúdos, ao conhecimento de mundo. O aspecto clínico aparece acompanhado da necessidade de respaldo científico para detectar patologias. Para que o professor esteja em sala de aula ele precisa saber os conteúdos, contudo, se essa sala de aula tem alguém com deficiência, ele precisa conhecer a deficiência que esse aluno tem, precisa estudá-la, percebê-la, para, inclusive, enquadrá-la corretamente.

*Então, eu tenho aqui autista, disléxico, mas laudado mesmo, eu só tenho autista. Aí eu não posso dizer que ele tem dislexia, porque eu não sou especialista pra dizer isso, né? Então se a gente chama a família, a família diz que não tem, que não é, não sei o quê, aí a gente trabalha da mesma forma que trabalha com os outros, ditos normais, né? Que a gente chama de atípicos, né? Tem os típicos e os atípicos, uma coisa assim. Então a gente precisa trabalhar com ele da mesma forma que os outros, mas a gente já sabe que o rendimento dele não vai ser o mesmo porque alguma coisa ali bloqueia a questão da aprendizagem dele (WELL)*

O estudo especializado no tema, a busca pela patologia. O saber clínico para validar o que já sabe. Um saber que repete para si, que não escuta; antes, quer confirmar-se, quer respaldar-se... realidades que querem ser validadas por laudos, saberes clínicos, confirmações que precisam ser feitas. O professor Well já emitiu seu parecer: o aluno não tem rendimento, ele não vai acompanhar os demais, há um bloqueio por conta da deficiência.

*Tem todo tipo de criança especial que lá na universidade a gente não vê. No curso de pedagogia a gente não vê, nem no curso de magistério a gente via porque até então, na época em que eu me formei, a criança especial era excluída*

*Reverberações e deslocamentos entre (não) saber e escola inclusiva:  
tecendo dizeres dos professores para pensar uma formação desobediente*

*da escola. É sempre um questionamento que nós nos fazemos: nós não nos recusamos a aceitar a criança especial, mas existem patologias que não dá pra serem trabalhadas na sala de aula e que você tem que trabalhar e não conhece a deficiência. Então fica muito difícil! (MARI).*

*A realidade do ensino hoje, ela requer outras habilidades pro professor e essas habilidades que são necessárias, nós não temos um amparo do governo pra nos tirar de sala de aula, pra nos capacitar, pra nós sabermos lidar com esta criança. A mãe, quando matricula na escola, ela acha que a professora vai dar suporte, que ela vai até... fazer uma mágica! Isso não vai acontecer porque a criança, quando ela vem especial, dependendo do grau da deficiência dela, ela espera que ela vá ler e isso não vai acontecer! Mas aí a professora fica: como dizer isso pra mãe? Porque a mãe não vai acreditar em ti porque isso daí é um lado clínico, não é um lado pedagógico (LENA).*

Estar à deriva, entregue, sem a busca pelo professor que domina, pelo conteúdo “bem dado”. Nada de explicadores, de validação de saber ou realinhamento, mas um lugar de (não) saber e de querer saber... que possa desobedecer a si mesmo também! Uma formação que se dê, que se forme, que recalitre, que não enxergue a ignorância do aprendiz como elemento para manutenção de seu posto de detentor da matéria, da palavra e da ação. Reconhecer que o saber pode ser um não querer dar forma, não ir direto ao objetivo... reconhecer que formar pode ter atravessamentos, outras falas, deslocamentos como aqueles trazidos pela leitura. Ler sem ir direto ao ponto, sem saber o fim, sem dar as dicas, sem explicações. Apenas caminhar.

### **Do ponto sem nó**

Nesse pequeno baú levo muitas dúvidas. Nele também cabem pequenos diálogos, retalhos de vida, (não) saberes, presenças que são também ausências. Dentro dele está o desencontro, a incompletude e o risco. Minhas palavras são descontinuidades trazidas pelo cotidiano, desejos despertados por aquilo que sempre falta, com fragmentos que possam compor os (não) saberes.

Pergunto para fazer das perguntas um convite. Não questiono para confirmar respostas, nem para mostrar o que sabem os professores (ou aquilo que sei). Pergunto para (não) saber, para dar um ponto sem nó.

Diante do transbordamento das ausências, percebi a beleza da penúria, do não saber que é fértil, pois pode dar a vida. Aqui observei como andar ao acaso e esperar o inesperado podem me fazer falar uma nova língua.

Com olhar (im)preciso, costurei também cada passo na escola. E que audácia é querer dizer o cotidiano escolar! Minha atenção não era apenas de que os professores respondessem às perguntas... elas eram um convite ao pensamento, meu e deles. Os professores repetem também e caminham nesse labirinto. Nesse elogio, o fio condutor é saber de minha ignorância, tornando visível o não (querer) saber aflorado pelos professores. A pergunta também foi a precariedade do pensamento assim como a possibilidade dele. Só me foi possível pensar na precariedade, na busca de um pensamento original, daquilo que está sempre por vir.

A ignorância é aqui uma resistência, uma recusa, uma desobediência. E também uma abertura à criação do novo, à originalidade do ensinar ao encontro com o outro e sua diferença. Nossa questão perpassava entender que coisas aconteciam quando os mestres ignoravam a deficiência e que coisas acontecem quando não a ignoravam. Quando questionados sobre o que os fazia estar preparados para dar aulas, passei pela formação que desobedece a si, que sabe criar negando a imitação, que luta pela prática inventora e pelo conhecimento ignorante que não aceita a tortura da utilidade de saberes.

Os (não) saberes fizeram reverberar discursos sobre estudantes com deficiência. No lugar de saber, apareceram os conteúdos escolares, lugar de segurança e base da maioria dos professores. No lugar de não saber, pensar sobre alunos com deficiência foi a fala mais presente. Nesse momento de desposicionamento, a costura ganhou beleza no franzido. É que os professores me revelaram a potência do (não) querer saber.

Neste coser, dei-me conta do esboço que se formava: o (não) querer saber que pode inventar, a beleza do saber como se fosse a vez primeira, a infância, o ignorante que pode errar, pode transitar, pode não saber a deficiência porque não quer saber dela, porque quer ignorá-la para ir mais adiante. Um encontro na busca, um não querer saber que quer desobedecer para poder criar. Nesses não saberes ainda estou me fazendo e me refaço neste texto que me lê, que consegue me despir, que me faz corar por ser desobediente. Sobre as formas de (não) saber e, trago reverberações para minha prática docente e sou convidada por elas a contar a mim aquilo que não sei, a contar aos outros aquilo que podem (não) saber. Ruminando saberes, percebo que muito me escapa, que vira cinza, que não se pretende sabedora, que não se quer sobrepôr a outros dizeres. O ponto está sem nó justamente porque é travessia, porque está sempre atrás de outro véu, porque é enigma que não se responder.

*Reverberações e deslocamentos entre (não) saber e escola inclusiva:  
tecendo dizeres dos professores para pensar uma formação desobediente*

## Referências

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad.: Peter Pál Pelbart. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: Notas sobre manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. Trad.: Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor**: relatos de um viajante educador. Trad. FREITAS, Hélia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SKLIAR, Carlos. **Experiências com a palavra**: notas sobre linguagem e diferença. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012

VEYNE, Paul. **Foucault**: seu pensamento, sua pessoa. Trad.: Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2014.

## Nota

---

<sup>i</sup> Todos os nomes utilizados são fictícios, tanto para estudantes quanto professores.

## Sobre a autora:

### Carolline Septimio

Professora Adjunta na Universidade Federal do Pará- (UFPA). Doutora em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina- (UDESC). Discute temáticas que abordam educação inclusiva, saberes docentes, didática e formação de professores.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2669-3119>. Email: [carolsep@ufpa.br](mailto:carolsep@ufpa.br).

Recebido em: 04/11/2022

Aceito para publicação em: 30/11/2022