

# **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E HISTÓRIAS DE VIDA NOS PROCESSOS DE DISCRIMINAÇÃO POSITIVA E DESFILIAÇÃO SOCIAL NA PERSPECTIVA DE ROBERT CASTEL**

Elisângela Zampieri **Panisson** – UNIPLAC

Vera Regina **Roesler** – UFSC

## **Resumo**

Apresentamos neste artigo resultados parciais de pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Analisamos as práticas pedagógicas de professores que trabalham com a deficiência intelectual, em relação com suas histórias de vida. Adotamos a perspectiva de Robert Castel (1933 – 2013) para quem o conceito de inclusão assume o sentido de políticas de inserção/ações de discriminação positiva, e o de exclusão, o de “desfiliação social”. Os sujeitos deste estudo participaram do “Seminário de Implicação e de Pesquisa”, nos moldes dos trabalhos desenvolvidos por Max Pagès, Michel Bonetti e Vincent de Gaulejac na França, na perspectiva da clínica biográfica. Foram realizados exercícios que evocaram elementos de sua historicidade e vivências profissionais. Como resultados parciais, verificamos que os professores apropriaram-se da inter-relação entre trajetória sócio-histórica e atuação docente e refletiram sobre suas práticas.

**Palavras-chave:** Prática pedagógica; histórias de vida; inclusão; desfiliação.

# **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E HISTÓRIAS DE VIDA NOS PROCESSOS DE DISCRIMINAÇÃO POSITIVA E DESFILIAÇÃO SOCIAL NA PERSPECTIVA DE ROBERT CASTEL**

## **CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DA PESQUISA**

A escolha de nosso tema de estudo remonta a 2006, ano de publicação da Política de Educação Especial de Santa Catarina, editada pela Fundação Catarinense de Educação Especial, e com ela das Diretrizes para o Serviço de Atendimento Educacional Especializado na área da deficiência mental – SAEDE/DM, a serem cumpridas pelas instituições de Educação Especial conveniadas, objetivando atender os alunos matriculados na rede regular de ensino.

Para que este processo se efetivasse, foi organizado trabalho de assessoria, por meio do qual professores e coordenadores do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE) das Escolas Especiais prestassem orientação aos professores da rede estadual de ensino.

Na função de coordenadora deste serviço<sup>1</sup>, constatamos lacunas em relação ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, somados ao desalento e à frustração dos professores diante das limitações para efetivar o processo de inclusão: não se tratava somente de garantir uma vaga ao aluno e sim de promover seu desenvolvimento. Havia, por parte dos professores assessorados, referências de que a política inclusiva “estava vindo de cima para baixo” excluindo-os de participar das discussões. Esta evidência acabava por gerar desconfiança e reforçar a rejeição às determinações legais. Os professores salientavam seu despreparo para trabalhar com alunos que, segundo eles, necessitavam de condições de ensino diferenciadas, inviáveis de se concretizarem nos espaços comuns de escolarização.

Configuravam-se assim compreensões distintas sobre o processo de inclusão. Se por um lado existia a aceitação da diferença e o reconhecimento do direito, por outro, havia uma descrença em suas práticas na atuação com estes alunos.

Evidenciamos desta forma, a necessidade de problematizarmos estas questões a partir de uma atitude de escuta, por meio da qual os professores pudessem se colocar como parte do processo e falar de suas angústias e inquietações. Entendemos insuficiente considerarmos apenas conteúdos, metodologias, técnicas e teorias na fundamentação do fazer pedagógico no processo inclusivo. Pensamos que a compreensão de todos os fatores relacionados à vida do professor poderia ser uma prática constante na área da Educação, adquirindo sentido a partir de sua perspectiva dialética. Assim, consideramos importante conhecer a percepção dos professores acerca do processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual e os entraves limitadores de suas ações. Neste contexto, nosso objetivo foi analisar as práticas pedagógicas de professores que atuam com alunos com deficiência intelectual em uma escola da rede estadual de Santa Catarina buscando compreender a relação entre tais práticas e suas histórias de vida.

Foram selecionados intencionalmente oito professores, considerando área de atuação: ser professor titular das séries iniciais e/ou finais do ensino fundamental,

---

<sup>1</sup> Uma das autoras deste artigo executou funções de coordenação na área de Educação Especial em um município catarinense.

professor do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE), segundo professor de turma e coordenador pedagógico. A partir destes critérios, os participantes foram indicados pela equipe gestora da escola, considerando suas características e disponibilidade. Foram todos do gênero feminino, com idades entre 22 e 55 anos. A área de formação compreende os cursos de Ciências Biológicas, Pedagogia, História e Matemática. Seis professoras são habilitadas e atuam em sua área de formação; duas estão cursando graduação; duas concluíram pós-graduação na área de atuação; duas estão cursando a segunda graduação e uma possui mestrado em Ciência da Computação com ênfase em Educação.

Como proposição metodológica, optamos por uma abordagem qualitativa, com uma reflexão interdisciplinar, por considerar que uma área não contempla a complexidade do fenômeno. Para isso, aportes da Sociologia Clínica de vertente francesa, da Psicossociologia, da Psicologia Social e da Educação foram utilizados.

Empregamos o método biográfico (BERTAUX, 2010; LEGRAND, 1993) e a clínica narrativa (GAULEJAC, 2014; NIEWIADOMSKI, 2012), inscritos na temática “Romance familiar e trajetória social” (GAULEJAC, 2009), objetivando compreender a ressonância entre as experiências e histórias de vida das participantes com sua atuação com alunos que fogem ao padrão considerado “normal” em nossa sociedade.

Os seminários “Romance Familiar e Trajetória Social” são descritos conforme Gaulejac (2014, p. 167) como um grupo de implicação e pesquisa que trata de examinar de que modo a história individual é socialmente determinada e visam a permitir que os participantes se compreendam como produto de uma história da qual buscam se tornar sujeitos, explorando os diversos elementos que contribuíram para configurar sua personalidade.

O seminário totalizou vinte horas e foi realizado em dois encontros de oito horas em dias consecutivos, correspondendo a dezesseis horas presenciais e quatro a distância. No desenvolvimento dos trabalhos utilizamos os seguintes suportes: elaboração da identidade, da trajetória escolar e do genoprofissiograma, alternados entre as fases de expressão verbal e técnicas não verbais de exploração. As técnicas não verbais facilitam, de acordo com Gaulejac (2014) “o surgimento do imaginário, do não explicado *a priori*, das contradições vividas, do imprevisível. Ela permite produzir material a partir de códigos diferentes da linguagem falada e, geralmente, bem menos controlados”.

A elaboração da identidade teve como objetivo acessar informações acerca de quem é este professor: sua origem, profissão, idade, estado civil, características, traços marcantes, como se veem e com são vistos. Por meio desse primeiro suporte esperávamos encontrar pistas que conduzissem à compreensão das escolhas, posturas e à forma de atuarem em sala de aula diante de alunos com deficiência intelectual.

O segundo suporte foi a elaboração da trajetória escolar por meio da confecção de um cartaz com imagens que representassem momentos importantes desse percurso. Consideramos que estas vivências deixam marcas psicológicas importantes, permanecendo, via de regra, na vida adulta e ainda que a cultura pedagógica está fortemente impregnada das experiências escolares vividas pelos sujeitos que hoje são professores, e que podem se repetir em sua prática docente. Nesta atividade evidenciou-se as interferências de situações vividas no percurso escolar na constituição profissional dos participantes da pesquisa.

O último exercício foi o genoprofissiograma. Solicitamos que os membros do grupo reconstituíssem sua árvore genealógica, resgatando pelo menos três gerações e indicando para cada personagem, o nome, a origem social, profissão, lazer e outras ocupações, o nível cultural, época de nascimento e morte, características especiais, problemas específicos e outros eventos significativos. A identificação da estrutura familiar permitiu compreender como os elementos da cultura, as regras sociais e a composição familiar repercutem nos modos de ser e de atuar nas diversas esferas sociais e, neste caso específico, como e porque os membros do grupo realizaram determinadas escolhas e apresentam determinadas posturas diante da condição da deficiência e do processo de inclusão.

Em cada etapa do seminário os professores realizaram o relato oral. A opção por fazê-lo ou não foi acordada anteriormente, respeitando-se o desejo dos participantes e considerando que, mesmo não narrando partes de sua história diante dos outros, o movimento de implicação e reflexão dá-se também por meio da escuta.

A pesquisa encontra-se registrada na Plataforma Brasil sob o Certificado de Apresentação e Apreciação Ética número 39739614.1.0000.536 e foram adotadas as medidas preconizadas na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde para pesquisas com seres humanos.

## **NARRATIVAS DE VIDA COMO VETOR TEÓRICO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Esse homem, ou mulher está grávido de muita gente. Gente que sai por seus poros. Assim, mostram em figuras de barro, os índios *hopis*, do Novo México: o narrador, o que conta a memória coletiva, está todo brotado de pessoinhas.

(GALEANO, 1991, p. 13)

As práticas pedagógicas, nosso objeto de estudo, que em princípio decorrem de um processo de formação sistematizada, inicial ou continuada, não se limitam a conhecimentos técnicos e tampouco podem ser mostradas em sua integralidade no percurso de uma pesquisa como a nossa. Entendemos que estão vinculadas à construção e a apropriação individual de sentidos, na qual cada professor passa a compreender a docência e a sua maneira de trabalhar no contexto educacional.

Experiências práticas, teóricas e pessoais se amalgamam assim, na constituição do professor e são determinantes de suas práticas. Nesse sentido, dar voz ao professor se converte em uma rica possibilidade de análise de como o conhecimento vem sendo apropriado, ao mesmo tempo em que a experiência torna-se matéria prima para a produção de novos conhecimentos.

Para Gaulejac (2014) o indivíduo é autor da história, é portador de historicidade: é produto e produtor, capaz de intervir em sua própria história, função que o posiciona em um movimento dialético entre o que ele é e o que se torna. Dessa forma, se não podemos mudar a história, podemos mudar nossa relação com ela.

Uma das contribuições mais significativas da abordagem autobiográfica e que a insere no campo da formação docente é a compreensão de que ao narrar, o sujeito não apenas fala, mas reelabora significados e reflete. A importância da prática reflexiva e sua relação com a abordagem autobiográfica encontra ressonância na pesquisa de diversos autores, tais como Bosi (2010, p. 55), para quem “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com ideias e imagens de hoje as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho.” Por meio da narrativa dá-se a possibilidade do encontro do sujeito com sua história, possibilitando a compreensão de que todos os acontecimentos pessoais por ele vividos, formam a trama de sua biografia.

Nesta mesma direção, Clandinin e Conelly, citadas por Reali (2001, p. 5) afirmam que:

Narrar não é somente expor ou contar uma sequência de ações, mas implica também a atividade reflexiva sobre o que se relata. [...] A narrativa consiste em uma maneira de “compreender a experiência” [...] Um inquiridor (o que reflete) penetra no centro dessa matriz e progride com esse mesmo espírito concluindo que a inquirição (a reflexão) permanece no centro do viver e do contar, do reviver e do

recontar as histórias que compõe as vidas individuais e sociais das pessoas.

Em vista disso, retomamos a indagação de Nóvoa (1992, p. 17): “Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?”

## **“NÃO ESTAMOS PREPARADOS”: CENTRALIDADE E MARGINALIDADE NO PROCESSO DE INCLUSÃO**

Nossas dependências agora, são de fato, globais. No entanto, nossas ações são, como antes, locais. Os poderes que moldam as condições sob as quais enfrentamos nossos problemas estão além do alcance de todas as agências inventadas pela democracia moderna em seus dois séculos de história (BAUMANN, 2008, p.189-190).

Tratamos neste subitem da origem dos desequilíbrios atuais, dos quais decorrem as situações de exclusão, neste trabalho caracterizadas como um “processo de desfiliação” (Castel, 2000, 2003, 2010, 2011). Também buscamos problematizar os discursos que se limitam a análises setoriais, deixando de lado o contexto social, cultural, político, econômico e histórico.

Castel (2000) chama atenção para o equívoco que se aplica ao uso indiscriminado da palavra exclusão, empregada como um *mot-valise*<sup>2</sup> para definir todas as modalidades de miséria do mundo. Para o autor, falar de exclusão conduz a autonomizar situações limite que só têm sentido quando colocadas num processo.

Sobre os critérios para se delimitar os usos legítimos do termo exclusão, Castel (2000, 2010, 2011) explicita que a maior parte das situações assim qualificadas pelo discurso midiático, político e também sociológico, resultam de outra lógica. Estas situações são definidas como uma condição de vulnerabilidade, precarização, marginalização, mas não de exclusão. Ainda segundo o autor, duas lógicas heterogêneas coexistem. A primeira é a da exclusão e se caracteriza como ausência total de direitos e de reconhecimento social; refere-se a pessoas à margem das políticas públicas, em situação de degradação relacionada a uma posição anterior. Os chamados ‘excluídos’ geralmente encontram-se em regiões periféricas das cidades, estão sem trabalho e isolados socialmente (Castel, 2010). A segunda lógica consiste em processos de

---

<sup>2</sup>A expressão francesa “mot-valise”, pode ser traduzida literalmente por “palavra-valise”, cuja função é nominar situações diversas, nem sempre pertencentes ao mesmo campo social. O autor crítica a utilização indiscriminada do conceito, salientando que cada fenômeno social precisa ser analisado em seu contexto, levando em consideração suas componentes históricas, políticas, econômicas e sociais.

desestabilização, como a degradação das condições de trabalho ou a fragilização dos suportes de sociabilidade, absolutamente relacionada à primeira.

Assim, as situações de marginalidade social, ainda na perspectiva do autor, estão vinculadas principalmente ao sistema de economia globalizada e sua origem encontra-se na crise da sociedade salarial e no processo de desligamento em relação ao trabalho e à inserção social. Nestes termos, políticas de inserção ou ações de discriminação positiva são tentativas de compensar as desvantagens sofridas por algumas categorias sociais em matéria de acesso ao trabalho, à moradia, à educação, à cultura etc. (CASTEL, 2000, p.46).

A inclusão é uma “invenção moderna” (LOPES, 2007), recentemente criada com a finalidade de resolver as contradições do regime de mercados e dos espaços globalizados; ocorre num plano político, por força de decretos e leis e também no plano econômico na medida em que a pessoa ganha algo para sobreviver. No entanto, não acontece na esfera social. Assim, uma leitura possível a ser feita a partir das iniciativas governamentais de inclusão vigentes, é de que são tentativas insuficientes e precárias de resolver um problema gestado pelo próprio sistema.

Para Castel (2000) buscar formas de minimizar as condições de exclusão significa pensar nas condições de trabalho e em sua proteção, alicerce pelo qual se organiza o direito social, a seguridade social e a sociedade moderna, ou seja, é preciso agir a partir dos processos acionadores da exclusão. No entanto, o que com frequência se observa, são tentativas de solucionar este problema a partir das microestruturas sociais, por meio de análises setoriais e ações pontuais, sem contudo colocar em questão a dinâmica social geral, incorrendo-se no risco de se minimizar o entendimento de uma questão muito mais ampla e complexa.

Essa limitação de ação política capaz de atingir o alvo do problema, acaba conduzindo a táticas reformistas amplamente difundidas, principalmente na área educacional. Sobre tais estratégias Mészáros (2008) recusa a noção de reforma que se proponha apenas a correções marginais e mudanças institucionais isoladas, mantendo intactas as estruturas fundamentais da sociedade e conformando-se às exigências da lógica do capital. Segundo ele, esta modalidade utiliza-se das reformas educacionais para apenas remediar os efeitos desastrosos da ordem produtiva, mas não elimina os “fundamentos causais e profundamente enraizados”. (...) "limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital, significa abandonar

de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

Embora consideremos as políticas de inserção como necessárias, haja visto que “visam assegurar um ‘mais’ para aqueles que estão no ‘menos’ para aproximá-los do regime comum” (CASTEL, 2000, p. 46. Grifos do autor) e a diversidade como condição humana, não podemos desconsiderar que sua implantação esbarra em limites que não se restringem às questões pedagógicas ou metodológicas. É recorrente, contudo, que os professores tomem para si, unicamente, a responsabilidade sobre este processo.

Esta centralidade da inclusão na dimensão pedagógica faz com que em seus discursos os docentes aleguem não se experimentarem preparados, ou seja, o processo é restrito a um aspecto, recaindo sobre o professor a culpa pelo insucesso. Esta situação é recorrente, gerando tensão e ansiedade, principalmente quando estes profissionais assumem a inclusão como uma necessidade a ser superada.

Para Castel (1997, p. 32),

Esta tentação de deslocar o tratamento social para as margens, não é nova. Corresponde a uma espécie de princípio de economia no qual se podem encontrar justificativas: parece mais fácil e mais realista intervir sobre os efeitos de um funcionamento social que controlar os processos que o acionam, porque a tomada de responsabilidade desses efeitos pode se efetuar sobre um modo técnico enquanto que o controle do processo exige um tratamento político.

Diante disso é preciso pensar sobre as condições reais que os professores disponibilizam para transformar os discursos sobre escola ideal em termos mais ou menos concretos. Para que possamos olhar para a escola, é necessário analisar seu entorno e o quanto sua realidade é afetada pelo contexto econômico, cultural e social.

No entendimento de Klein (2007, p. 24),

É preciso cautela e não assumir como nossos os entendimentos que acreditam numa inclusão permanente, que só seria efetivada se os professores tivessem preparação para isso. (...) Reconhecer que nem sempre estaremos promovendo a inclusão pode ser um primeiro passo, ou pode nos levar na direção de estar constantemente problematizando nosso fazer pedagógico. Essa problematização pode efetivar-se através da constante suspeita das formas como o conhecimento – tanto o que nos forma quanto aquele que pretendemos disponibilizar ao aluno – tem sido produzido. Com isso, é possível perceber que essa formação não pode ser centralizada apenas no método mais eficaz de ensino, mas que se trata de promover uma reflexão histórica a respeito de como o conhecimento foi construído e como ele nos constitui,

classifica e ordena o mundo – definindo quem somos e quem podemos ser.

Assim, pensar em docência na Educação Especial passa pela necessidade de aquisições contínuas de saberes e na reflexão permanente sobre quem aprende, quem ensina e quem determina as condições desse processo.

Há ainda, de acordo com Klein (2007), uma contradição presente no próprio espaço da escola. Enquanto as orientações emanadas da Secretaria de Educação Especial pautam-se no entendimento de que todos os alunos frequentem as mesmas escolas e que sejam respeitados seus ritmos e percursos próprios de aprendizagem, do lado da gestão organizam-se avaliações externas, desconsiderando-se as peculiaridades de cada realidade, de cada turma, de cada aluno. Há uma lógica de “empresariamento da educação” que, segundo o autor, passa a ser “uma consequência natural do processo” na medida em que vigora no Estado a lógica de responsabilização dos indivíduos – neste caso os professores -, transformados em “sujeitos de mercado” (KLEIN, 2007, p. 58).

Em meio a isso encontra-se o professor assumindo o aluno “de inclusão”. É preciso considerar que esta tarefa, pela complexidade que envolve, carece ser enfrentada de forma coletiva e integrada, relacionada às dimensões econômicas e políticas, determinantes neste processo.

## **UM OLHAR SOBRE OS RESULTADOS PARCIAIS DA PESQUISA**

De início, a ansiedade própria que o não experimentado traz: o momento de reconhecimento do espaço, do grupo e a preocupação com o bom encaminhamento dos trabalhos. Assim fomos nos envolvendo, nos aproximando, reduzindo pouco a pouco os espaços entre nós. Em meio à densidade dos relatos, dos sentimentos e das experiências compartilhadas, nossa relação com o conhecimento se alargou. Saímos de um campo meramente teórico, para vivenciá-lo e reconstituí-lo na prática. Construimos um espaço e um tempo onde nos colocamos como ouvintes atentos e participantes, cúmplices das histórias de vida. Não nos interessava saber somente dos métodos, estratégias, conhecimentos e teorias utilizadas por esses professores. Importava-nos suas experiências, seus percursos, seus sentimentos, suas memórias, e as analogias que conseguiam estabelecer com seu fazer cotidiano. Não nos interessava apenas a realidade descrita e sim as relações dialéticas construídas pelos sujeitos com esta objetividade.

Neste tempo-espaço de interação e diálogo os professores rememoraram fatos, narraram e ouviram, tiveram condições de elaborar de maneira diferente eventos de sua história, com ênfase no período escolar. Vieram à tona dramas e conflitos familiares, separações, desemprego, perda de *status* social, alcoolismo, doenças, mortes, medos, revoltas e frustrações.

Por fim, o reconhecimento e a tomada de consciência de suas identidades como resultantes de suas trajetórias sócio-histórias. Identidades que afloram, como lembra Galeano (1991), como uma síntese de contradições vividas no cotidiano.

Dado o espaço reduzido para apresentarmos os resultados desta pesquisa, escolhemos, como ilustração, o caso de Raquel e alguns depoimentos complementares de outros participantes do Seminário.

### O CASO DE RAQUEL<sup>3</sup>

Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais.

(GALEANO, 1991, p. 23)

Raquel é uma jovem de vinte e dois anos, casada e cursa Pedagogia. Na escola, atua como professora titular do quinto ano e no período oposto, como segunda professora, nas séries finais do ensino fundamental. No seminário seu comportamento foi alegre e espontâneo e se expressou com naturalidade e desenvoltura. Em decorrência de sua narrativa, demonstrou que o espaço da sala de aula é extensão de sua casa.

As dificuldades para trabalhar com alunos em processo de inclusão foram descritos por Raquel em momentos de muita angústia. Questionada sobre como são trabalhadas as questões cognitivas dos alunos com deficiência intelectual, sobre conceitos, conhecimentos e funções priorizadas, a professora desabafa:

*Muitas vezes a gente usa tantas estratégias, busca tanto e mesmo assim ainda não achou. A gente também não acha certo, a gente busca as capacidades. É como a minha turma da manhã... eles eram muito indisciplinados, agora eu estou conseguindo disciplina, mas trago atividades diferenciadas dentro dos meus objetivos e eles não conseguem se motivar. Eu disse para a Ivete (coordenadora), meus Deus... Eu busco, eu corro, eu trago as*

---

<sup>3</sup> Nome fictício.

*coisas para a escola. (...) E na sala eu fico: sente direito, vamos, fale! Eles não ligam, eles não estão motivados a aprender o que eu estou trabalhando e eu fico... o que está acontecendo, meu Deus, comigo?*

Sobre a avaliação, enquanto alguns professores concentram sua fala na questão da nota e limitam o discurso à exigência da lei que “obriga” os alunos com deficiência a passarem de ano, Raquel demonstra entendimento em relação ao processo de avaliação: *“Este aluno precisa de sete para passar sem exames, mas esse sete pode ser lá numa avaliação normal, um quatro. Ele não atingiu os objetivos, mas ele vai atingir.”* Nesta fala, a professora demonstra que, para além da nota, mero cumprimento formal, há uma preocupação com o que de fato este aluno precisa aprender, com os objetivos do ensino.

Acerca das estratégias utilizadas em sala de aula com estes alunos, a professora relata uma situação:

*Eu tenho uma aluna hiperativa. Acredito que seja grau avançadíssimo.[...] Os alunos estão super concentrados, ela levanta, canta, dá tapa, briga, xinga. E eu pensei: o que vou fazer? A minha função não é esta, mas o que vou fazer com essa menina, para ficar mais no lugar dela, mais calma? Porque os outros não conseguiam se concentrar na aula. Aí que estratégia eu usei? Chamei a mãe e perguntei: mãe, você me autoriza a fazer isso, isso e isso? Porque eu impensei ela [a aluna] na parede mesmo, ela sentava aqui, eu coloquei a carteira dela lá na parede, coloquei a minha e atrás tem o armário, ela não pode sair para trás e na frente tem um aluno que ela não pode sair para frente [...] Não é minha função ficar no lado dela, eu tenho que auxiliar a sala toda, mas os professores não estão conseguindo dar aula. [...] Não é isso que eu tenho que fazer, mas foi a melhor coisa. Ela fica ali, às vezes batendo a perna. Ela diz: eu já estou cansada de ficar aqui! [...] Não sei se é certo ou errado, mas foi o que funcionou.*

A falta dos apoios necessários para que o processo de inserção de alunos com esta singularidade se efetive, acaba por gerar situações extremas em sala de aula, como as narradas pela professora. Se por um lado há uma determinação legal, “garantindo a inclusão” deste aluno, de outro, há uma carência de suportes, como neste caso, o suporte psicológico, que oriente os encaminhamentos devidos.

No relato sobre a construção de sua identidade, definiu-se como uma pessoa feliz na sua profissão. Na escola é vista como responsável, comprometida e alegre. Em casa, diz assumir “*outras personalidades*”, sendo vista como “*uma pessoa chata, ruim e amarga.*” Nesse momento de sua narrativa, Raquel se emocionou e interrompeu sua fala.

Ao expor sua trajetória escolar, relatou ter passado por muitas dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita nos dois primeiros anos de escolarização, sendo este problema sanado na terceira série pela professora “X”, por quem diz ter hoje, muito amor e gratidão.

Raquel se referiu a esta etapa de escolarização como a mais feliz da sua vida, “*uma fase de muitos amigos.*” As séries finais do ensino fundamental foram citadas como “*um período conturbado e de muita rebeldia*”.

*Fui convidada a me retirar da escola (...) mas agradeço até hoje por aquela diretora ter me mandado embora, porque fui para a escola X, foi lá que decidi ser professora, porque as minhas colegas que estudaram comigo nem concluíram o ensino médio, a maioria casou muito nova, hoje não tem uma profissão. Então, talvez eu também estaria nesse barco, que eu também não tinha muito incentivo em casa. Então eu acredito que se não tivesse acontecido isso eu estaria meio perdida.*

Outros eventos significativos foram recuperados por Raquel em seu percurso escolar. Tais situações podem ter sido determinantes para sua escolha profissional e para a postura assumida diante da condição da deficiência e da exclusão.

*O meu primeiro e o segundo ano eu fiz na escola X. Quando entrei lá na escola, uma escola totalmente diferente da minha, fui muito rejeitada, né, por ser pobre, por morar no bairro Y. Nossa, não fiz amigos, não posso dizer que tinha amigos, mal e mal um coleguinha para fazer um trabalho. Me sentia muito rejeitada e excluída na escola. [...] Eu e meus primos que saímos de lá, a gente sentiu que era só nós, ninguém chegava perto e falavam muito mal do bairro.*

Raquel, apesar de se considerar uma boa aluna, relata muita dificuldade na aprendizagem da matemática ao longo de seu percurso escolar:

*Depois com o tempo, trabalhando com a deficiência, eu acredito que eu tenho uma discalculia, [...] porque é uma dificuldade que até hoje eu tenho, que até pra ensinar os meus alunos eu tenho que estudar muito antes para não chegar lá e cometer uma gafe.”*

Acerca das experiências profissionais, sua narrativa oscila entre motivação e angústia. Questionada sobre as interferências das dificuldades enfrentadas por ela como aluna, em sua prática atual como professora, relata:

*Sempre digo para a coordenadora que quero ser marcada na vida dos meus alunos. Porque atualmente eu estou numa sala de quinto ano, é minha primeira experiência como professora titular, então tá, sendo uma experiência assim, eu disse para a coordenadora: meu Deus é muito trabalhosa, são alunos com muita dificuldade! Primeira experiência, muita dificuldade, sala indisciplinada, tudo*

*junto, né. Mas eu me coloco no lugar deles. Eu tenho que dar o meu máximo pra conseguir sanar as dificuldades deles como uma professora sanou as minhas na terceira série, então eu estou batalhando para chegar lá, final do ano, eles olharem para mim sabe?, Quero ser vista por eles dessa forma; estou batalhando para isso.*

Naquele momento da narrativa de Raquel, a coordenadora pedagógica da escola em que estávamos realizando o seminário, interrompeu para dar um depoimento acerca do trabalho da professora:

*Raquel, no ano passado fez um trabalho maravilhoso no SAEDE e agora que eu entendi que nada acontece por acaso, né. Então, pela sua dificuldade [se referindo a Raquel], as circunstâncias que viveu, você teve um olhar diferente. Você fez uma triagem na escola, que nunca ninguém tinha feito, com aquela vontade, aquela necessidade de ajudar. Não precisava chamar: Olha Raquel, não! Ela mesmo se direcionava, enxergava, e assim, a gente via, ela não fazia como uma obrigação, mas como uma boa ação. Assim, a gente tem uma função, a gente faz aquela função, mas quando a gente faz além daquela função, com o desejo de ajudar, nós somos diferentes, e isso ficou muito registrado aqui na escola, pode ter certeza que você já deixou marcas.*

No relato que fez sobre sua árvore genealógica, Raquel iniciou afirmando ser, descendente de índios, herança da família paterna. No entanto, destacou não se identificar com esta família, se referindo a ela como “*uma família problemática e depressiva*”, temendo, em algum momento, ficar igual: “*Tudo de ruim que você possa imaginar numa família é a família do meu pai.*”

Descreveu que todas as tias paternas e primas, tentaram o suicídio em algum momento da vida. Seu avô era matador de aluguel e morreu nas mãos de um bandido. O pai era alcoólatra, tinha no avô uma grande referência e sempre que bebia aparecia em casa com uma arma. Referiu-se ao pai como “*preguiçoso e uma pessoa triste e amarga*”. Por outro lado, ressaltou que a família materna “*é a família que todo mundo quer ter*”, e que é seu espelho: “*uma família onde todo mundo se ajuda e se quer bem*”.

Os depoimentos de Raquel nos permitem compreender que suas escolhas, posturas e atuação com alunos da Educação Especial não são arbitrárias. Ao contrário, se justificam a partir de sua trajetória sócio-história e da compreensão que possui acerca de suas vivências.

Em seu relato acerca do genoprofissiograma, confirmou uma relação familiar polarizada. De um lado a família materna, de origem alemã, com a qual se identifica; de outro a paterna, de origem indígena, com a qual convive com reservas, apesar de se declarar descendente de índios. Um lado claro, outro obscuro de sua história. Seus

relatos apontaram para a escolha pela profissão docente, podendo indicar uma tentativa de sair da obscuridade legada por seus antepassados do ramo paterno. “*Por eu ver tanto mal desse lado (aponta para o lado da árvore que corresponde a família paterna) é que eu faço tanto o bem*”. Na medida em que exerce a função de professora de pessoas com limitações, excluídas e marginalizadas socialmente, de alguma forma entende que está pagando uma dívida social herdada. A educação, em certa medida a redime e a retira da escuridão, projetando-a em direção à luz – o reconhecimento, um lugar social.

Uma contradição presente na fala de Raquel também nos chamou a atenção. Iniciou se identificando como descendente de índios por parte de pai, a família que rejeita. Solicitada a explicar porque reforça isso em sua fala, quando poderia dizer que descende de alemães, já que o reconhecimento se dá com a família materna, Raquel justificou atribuindo às suas características físicas. Interrogamo-nos se isso não seria uma identificação com a história da cultura indígena, como os menos valorizados, invisibilizados, detentores de poucos direitos sociais, e que estariam presentes na sua fala, ainda que de forma inconsciente.

Sua trajetória escolar foi também composta por vários pontos de aproximação com sua prática pedagógica. Suas vivências, desde a dificuldade na aprendizagem da leitura, da escrita e dos conceitos matemáticos, até às situações de exclusão e discriminação sofridas em decorrência de sua condição social, justificam de alguma forma, sua opção pelo trabalho na Educação Especial. Ter sido expulsa de escola permite a identificação com as situações de indisciplina e desajuste que vivencia atualmente como professora do quinto ano. “*Primeira experiência, muita dificuldade, sala indisciplinada, tudo junto, né. Mas eu me coloco no lugar deles*” (Grifos nossos). Gaulejac (2014) afirma que “os acontecimentos ressurgem do inconsciente sob forma de emoções, afetos, sentimentos e desejos”. Isso se evidencia na relação em que Raquel estabelece com seus alunos, narrada por ela e confirmada pelos demais participantes do seminário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como trágica ladainha a memória boba se repete. A memória viva, porém, nasce a cada dia, porque ela vem do que foi e é contra o que foi. *Aufheben* era o verbo que Hegel preferia, entre todos os verbos do idioma alemão. *Aufheben* significa, ao mesmo tempo,

conservar e anular; e assim presta homenagem à história humana, que morrendo nasce e rompendo cria.  
(GALEANO, 1991, p. 122)

Conhecer as trajetórias de vida e proporcionar um espaço de protagonismo às professoras que atuam na Educação Especial, possibilitou situarmos em que universo social, histórico, cultural e humano as práticas pedagógicas se efetivam, identificando os dilemas, contradições e desafios tão presentes nas reuniões de assessoria que realizávamos.

Conhecer suas histórias, conduziu à compreensão, por parte das pesquisadoras, das diferentes posturas adotadas em sala de aula por pessoas com experiências de formação semelhantes. Entendemos, a partir de uma vivência prática significativa, que os fenômenos não se encerram em si, mas são construídos numa dinâmica relacional e dialética.

Da parte das professoras pesquisadas, este trabalho possibilitou, por meio da tomada de consciência de suas trajetórias sócio-históricas, uma reinterpretação dos modos de ser e de seu fazer. Percebemos que uma força emancipadora foi gerada no momento em que as reflexões possibilitaram maior consciência de si e de seu trabalho, o que traduz-se em um ato político.

A escuta e o envolvimento com a história das outras, as situou diante de suas próprias histórias. Como o espelho que reflete, pedaços de suas vidas, possivelmente vieram à tona, misturaram-se, engrossaram a trama formando o tecido da vida que se construiu pouco a pouco, artesanalmente.

Retomando nosso objetivo de pesquisa, a análise das práticas pedagógicas em sua inter-relação com as trajetórias sócio históricas, e considerando a complexidade que envolve a formação do professor, entendemos que, por trabalhar no campo do social e humano, sua prática não pode restringir-se a uma aplicação técnica de conceitos ancorados em uma base epistemológica.

As ações desenvolvidas no cotidiano encontram-se condicionadas, de certa maneira, à compreensão que os professores construíram ao longo de seu processo de formação, acerca do homem, da sociedade, da educação, do ensino, da aprendizagem, dentre outros aspectos. Processo que não se reduz ao racional/cognitivo, sendo também produto de fatores psicológicos, sociais, ideológicos e culturais.

A partir das narrativas autobiográficas de professores em suas singularidades, identificamos temas coletivos que atravessam suas trajetórias e refletem a estrutura

social na qual exercem sua profissão, constroem sua identidade e criam estratégias e espaços de resistência.

## REFERÊNCIAS:

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas.** Trad. José Gradel. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BERTAUX, Daniel. **L'enquête et ses méthodes.** Le récit de vie. 3.ed. Paris: Armand Colin, 2010.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade.** Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2010.

CASTEL, Robert. **Caderno CRH**, Salvador, n. 26/27, p. 19-40, jan./dez. 1997.

\_\_\_\_\_. As armadilhas da exclusão. In: BELFIORE-WANDERLEY, Mariangela; BÓGUS, Lucia; YZBEK, Maria Carmelita. (Orgs.). **Desigualdade e a questão social.** 2.ed. São Paulo: EDUC, 2000.

\_\_\_\_\_. **Les métamorphoses de la question sociale.** Une chronique du salariat. Paris: Gallimard, 2010.

\_\_\_\_\_. **A discriminação negativa.** Cidadãos ou autóctones? Trad. Francisco Morás. Petrópolis: Vozes, 2011.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos abraços.** Porto Alegre: L&PM, 1991.

GAULEJAC, Vincent de. **A Neurose de classe: trajetória social e conflitos de identidade.** Trad. MEDINA, Maria Beatris de. TAKEUTI, Norma. 1.ed. São Paulo: Via Lettera, 2014.

KLEIN, Rejane R. A Escola Inclusiva e alguns desdobramentos curriculares. In: KLEIN, Rejane R. HATTGE, Morgana D. (Orgs.) **Inclusão Escolar - implicações para o currículo.** São Paulo: Paulinas, 2007.

LEGRAND, Michel. **L'approche biographique.** Marseille: Hommes et Perspectives, 1993.

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Claudia. (Orgs.). **In/Exclusão: nas tramas da escola.** Canoas: ULBRA, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital.** São Paulo: Bom Tempo, 2006.

NIEWIADOMSKI, Christophe. **Recherche biographique et clinique narrative.** Entendre et écouter le *Sujet* contemporain. Toulouse: Érès, 2012.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores.** 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1992.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues et.al. **Concepções, histórias e narrativas de professores do ensino fundamental sobre seus alunos: compreendendo práticas pedagógicas.** IN: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação – Intelectuais, Conhecimento e Espaço Público, Caxambu: ANPED, 2001.