UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

ELOGIO DA IGNORÂNCIA E O (NÃO) SABER DOCENTE NA ESCOLA INCLUSIVA

CAROLLINE SEPTIMIO

FLORIANÓPOLIS, 2019

CAROLLINE SEPTIMIO

ELOGIO DA IGNORÂNCIA E O (NÃO) SABER DOCENTE NA ESCOLA INCLUSIVA

Tese apresentada ao Programa Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UDESC), como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação – linha de pesquisa: Educação, Comunicação e Tecnologia.

Orientadora: Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Florianópolis, SC

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da

Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,

com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SEPTIMIO, Carolline
ELOGIO DA IGNORÂNCIA E O (NÃO) SABER DOCENTE NA ESCOLA INCLUSIVA / Carolline SEPTIMIO. -- 2019.
124 p.

Orientadora: Geovana Mendonça Lunardi MENDES
Coorientadora: Gilcilene Dias da COSTA
Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educacação, Florianópolis, 2019.

1. Saberes docentes. 2. Ignorância. 3. Educação Inclusiva. 4. Estudantes com deficiência. 5. Inventividade. I. MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. II. COSTA, Gilcilene Dias da. III. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educacação. IV. Titulo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo amor.

À minha mãe Ester, com quem aprendo a desobedecer.

À minha irmã Kalliopy, minha sobrinha Isadora e meu cunhado Jorge, pela presença, comunhão e alegria familiar.

Aos professores com quem estive e que estiveram comigo, por seus (não) quereres e (não) saberes.

À Vanessa, meu encontro (im) preciso e companhia fiel.

Ao Thiago, por me trazer um retorno à infância.

À Letícia, por sorrir e pensar comigo.

À Renata, pela escuta atenta e validação.

Ao Márcio, pelo conhecimento ignorante.

À Geovana, pela força, coragem e tranquilidade.

À Gilci, por me fazer estranhar o olhar e habitar temporariamente.

A Walter Kohan pela simplicidade, profundidade e errância.

À Maura, pelo ensino da “qualqueridade”.

A André e Ana Paula, pelo aceite desse convite à ignorância.

Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que tenhas escrito(...). Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até a tua infância.

Jorge Larrosa, 2016

RESUMO

Em diálogo com a empiria, este ensaio de tese sobre o (não) saber docente na escola inclusiva tece um elogio à *ignorância*, cântico composto por múltiplas vozes que reverberam um campo de possibilidades de pensamentos e ações nas relações pedagógicas com estudantes com deficiência na escola básica. Escutando a voz da ignorância como narradora que elogia o (não) saber, busco uma reflexão sobre os (não) saberes que os professores consideram necessários para ensinar estudantes com deficiência, com base em suas próprias narrativas. As perguntas-convite que teci foram alinhavadas às ideias de autores como Rancière (2015), Rodríguez (2016), Kohan (2015), Larrosa (2015), Masschelein e Simons (2014) e Skliar (2017), em torno das quais se enuncia a questão-problema: **o que necessita (não) saber o professor para ensinar estudantes com deficiência?** Nessa interlocução, os professores participantes da pesquisa falaram sobre o preparo para dar aulas e seus saberes docentes. Nos dizeres sobre preparo, especifiquei alguns aspectos para movimentar as narrativas docentes: uma formação desobediente, a prática inventora e o conhecimento ignorante. Quanto aos saberes, os discursos do cotidiano levaram ao deslocamento das formas de (não) querer saber, aqui tidas como recanto de imprecisões e inventividades. Nestas análises reverbera o sentido de que o (não) saber permite pensar a *originalidade da ignorância* como abertura à descoberta do novo e da possibilidade da inventividade no espaço escolar.

Palavras-chave: Saberes docentes. Ignorância. Educação Inclusiva. Estudantes com deficiência. Inventividade.

ABSTRACT

In dialogue with empiricism, this thesis essay on (non) teacher's knowledge in inclusive school weaves a compliment to ignorance, canticle composed by multiple voices that reverberate a field of possibilities of thoughts and actions in pedagogical relations with students with disabilities in elementary school. Listening to the voice of ignorance as a narrator who praises (non) knowledge, I seek a reflection on the (non) knowledge that teachers consider needed to teach students with disabilities, based on their own narratives. The invitation questions I made were aligned with the ideas of authors such as Rancière (2015), Rodríguez (2016), Kohan (2015), Larrosa (2015), Masschelein and Simons (2014) and Skliar (2017), around which is enunciated the question-problem: **What does the teacher need to (not) know to teach students with disabilities?** In this interlocution the teachers participating in the research talked about the preparation to teach classes and their teaching knowledge. In the statements about preparation I specified some aspects to move the teaching narratives: a disobedient formation, the inventing practice and the ignorant knowledge. As for knowledge, the discourses of daily life led us to displace the forms of (not) wanting to know, here considered as a corner of inaccuracies and inventiveness. In our analysis reverberates the sense that (not) knowing allows us to think of the originality of ignorance as openness to the discovery of the new and the possibility of inventiveness in the school space.

Keywords: Teacher's knowledge. Ignorance. Inclusive education. Students with disabilities. Inventiveness.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
INCLUDERE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OPE	Observatório de Práticas Escolares
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Pará
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-(UFRRJ)
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Banca Examinadora:

Co-orientadora: _____

Profa. Dra. Gilcilene Dias da Costa (PPGEDUC/UFPA)

Membros:

_____

Prof. Dr. Walter Omar Kohan (ProPEd- UERJ)

_____

Profa. Dra. Maura Corcini Lopes (PPGEDU-Unisinos)

_____

Prof. Dr. André Márcio Picanço Favacho – (PPGE-UFMG)

_____

Profa. Dra. Ana Paula Nunes Chaves (PPGE- UDESC)

SUMÁRIO

DO COSER DAS PALAVRAS AO ELOGIO DA IGNORÂNCIA.....11

1 (IM)PRECISÕES: ENTRE SABERES E NÃO SABERES.....20

2 TRAVESSIAS METODOLÓGICAS 40

3 TECENDO DIZERES DOS PROFESSORES: PERCEPÇÕES DO (NÃO) SABER DOCENTE.....48

3.1 FORMAÇÃO DESOBEDIENTE.....52
3.2 PRÁTICA INVENTORA.....59
3.3 CONHECIMENTO IGNORANTE.....68

4 REVERBERAÇÕES E DESLOCAMENTOS ENTRE (NÃO) SABER E ESCOLA INCLUSIVA: O LUGAR DO (NÃO) QUERER SABER.....76

4.1 RETALHOS DE (NÃO) SABER.....80
4.2 CERZINDO FORMAS DE SABER: O (NÃO) QUERER SABER.....86

5 DA COSTURA SEM NÓ 116

REFERÊNCIAS 121

DO COSER DAS PALAVRAS AO ELOGIO DA IGNORÂNCIA

> *Dentre os prazeres preferidos de nossos contemporâneos, de fato, temos também este: exaltar tanto mais uma coisa quanto mais estranha ela for*
> (ROTTERDAM, 2012, p. 17)

Quanto mais rebuscada a linguagem, capciosa a pergunta e emaranhado o entendimento, mais valor é dado àquilo que se está falando. O estranho é exaltado por ser de difícil compreensão e, dessa forma, pretende-se erudito, culto e profundo. Aqui nesta tese pretendo, ao contrário, o estranhamento do que parece natural, o corriqueiro. Quero a pergunta simples, o olhar cotidiano, e, quando se for exaltar o estranhamento, que seja pela agonia do trivial, pelo exótico do comum da sala de aula, pelo simples estar na escola, nossa tarefa mais banal.

Rotterdam (2012, p.14) escreve que como não lhe ocorreu fazer nada a sério, decidiu tecer o elogio da loucura, ao que pede aos leitores "não vos recuseis a me dar ouvidos: não aquele ouvido que reservais aos oradores sacros, mas o que prestais aos charlatães de feira, aos bufões, aos palhaços". Faço a mesma súplica: que me/se deixem cair em tentação, que me/se permitam profanar e desdizer, que não me/se levem tão a sério...

Peço licença para me apresentar ao leitor, para tentar explicar aquilo que eu mesma posso não compreender. Seriam orientações de rota que podem também desorientar. Pra início de conversa, aviso que posso ter uma escrita pouco acadêmica. Portanto, assim como o elogio da loucura, peço que me emprestem seus ouvidos menos viciados, seus olhos mais distraídos e suas mãos um tanto impertinentes, folheando o texto da maneira como acharem conveniente. A você que decidiu ler esta tese, rogo que (não) compreenda a carência de juízo da ignorância e encare com bom humor a imprudência desta escrita, que deseja contrapor-se à tristeza da sensatez de quem acredita já ter descoberto o necessário.

Que nossa ignorância nos divirta, tire-nos a expressão do iracundo, daquele que já encontrou as respostas, e faça renovar a voz suave da infância, a beleza do não saber. Que entre as palavras encontremos as risadas, sem enchê-las de conceitos. Que nenhum parágrafo seja menos importante. Que cada leitura nos traga à vida, roube-nos o pensamento e possa nos tocar com a ponta dos dedos. Que a sabedoria dos que tomam essas páginas nas mãos (inclusive a minha) não destrua, com o tédio das questões lúcidas e a opinião generalizada dos conceitos aceitos, a beleza das perguntas insignificantes do nosso não saber.

Neste elogio, não fiz apenas uma escolha teórico-metodológica; antes, fui também escolhida por aqueles que insistem em escrever seus não saberes, dos que aceitam sua insensatez e loucura, que desconfiam de si e das certezas, aqueles que se exortam com o esforço de dar a atenção, de estranhar o olhar, mas também com a alegria do que tropeça, daquele que sorri de sua ignorância.

O nevoeiro se fez e continua a fazer-se. É um estar sendo quando se faz pesquisa. Certa de minha incompletude, procuro observar, escutar, ler e conversar, numa busca, numa curiosidade de menina que quer saber mais, que percebendo não saber, deseja e devora o conhecimento. Esse tem sido o processo da escrita da tese, recortada, alinhavada, costurada e descosturada, tateada por algumas palavras que a experiência vai trazendo. Enquanto isso, parafraseando Paulinho da Viola, durante o nevoeiro, levo a escrita devagar...

Em tempos de tormenta, tomo nas mãos **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**, indicação de leitura de minha orientadora. Entre as (não) lições do mestre, tenho a experiência da aventura intelectual trazida por Jacotot na qual o mestre ensinava aquilo que ele mesmo ignorava. Ensinava, portanto, na ausência, no desconhecimento, no escuro ou, talvez, na claridade de quem vê a si e ao outro como sujeitos do aprender, numa igualdade entre o mestre e seus alunos (RANCIÈRE, 2015).

Sei que tem sido recorrente o discurso de que falta aos professores conhecimento para o exercício da docência, de que necessitam saber mais a fim de poder lidar com os desafios contemporâneos da escola. Dessa, tem sido demandada uma série de competências que antes não lhe diziam respeito. Sei da tentativa de domar a escola e o professor, de neutralizá-los, retirando deles a possibilidade de trazer os alunos para fora, descolá-los da sua realidade no sentido de mostrar outras possibilidades que não as demandas sociais (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015).

Essa tentativa de salvar a escola, de "neutralizar, recuperar, instrumentalizar ou domesticá-la" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 22), é combinada ao discurso de que nada funciona quando se trata do escolar. Um rio de lágrimas aparece acusando a escola de total fracasso e "de ser um maquinário normalizador, colonizador e alienante (...) é enfadonha, disciplinadora, formal, 'morta', não relacionada ao mundo da vida, excludente" (p. 19-20). O que de fato queremos é sua defesa.

A despeito de toda a ruína em que parece estar, ela pulsa, inventa, potencializa. Masschelein e Simons (2017) escrevem sobre a operação de suspensão da escola, "isto é, colocar *temporariamente* fora do efeito da ordem do uso habitual de coisas". Ela suspende e

torna possível que se conheça o mundo. Ela torna a criança um estudante que é capaz de ultrapassar o esperado, de vencer a barreira de simples respondedor das demandas sociais.

A escola sofre por tentar fazer-se liberta. Nas palavras de Larrosa (2015, p.12) "se a educação não quer estar a serviço do que existe, tem que se organizar em torno de uma categoria livre (…) tem a ver com o não-saber, com o não-poder, com o não-querer". Portanto, escola tem a ver com o criar, com a força do desejo do encontro entre os que não sabem, porém veem-se com algum resto de amor próprio para lutar em torno de um saber liberto. A educação, dessa forma, constitui-se como a própria experiência, como um acontecimento, um encontro que nos ocorre. Ainda pela voz de Larrosa, "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa (…) Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara" (LARROSA, 2015, p.17-18).

Demandas cada vez maiores, formação para professores, mais demandas, maior necessidade de saberes. O conhecimento que cansa por não ser produzido, por ser apenas informado, treinamento que leva à fadiga e destrói a independência que impõe a necessidade de saber para ensinar. Contudo, meu apontamento aqui não caminha para aquele consumidor de informação, insaciável de notícias, eternamente insatisfeito e permanentemente excitado. Acredito, como Larrosa (2015), na importância da pausa e da necessidade de se pôr freio a uma reciclagem sem fim.

Em meio aos treinamentos, dúvidas e impotência são frequentes diante da realidade multifacetada, instável e metamorfoseada. Nem sempre as regras funcionam para todos e a todo o tempo. A inclusão de estudantes com deficiência no espaço escolar estremece os saberes e práticas, movimenta o solo bem firmado que não quer ser posto em xeque. Mas os estudantes estão lá e o que se há de fazer?

Aproximo-me de Rodrigues (2006, p.317) quando nos lembra que a educação inclusiva move e "questiona alguns dos fundamentos e das práticas mais arraigadas da escola tradicional: o caráter seletivo da escola, a homogeneidade dos seus métodos de ensino e ainda o fato de não ser sensível ao que os alunos são e querem". As respostas automáticas perdem o sabor da experiência, do confronto que só acontece quando há travessia, embaraço, mãos que suam por estarem vazias, na busca pela descoberta que quer chegar a um porto, para logo mais partir a outros encontros.

Nesse movimento tectônico, vejo-me em busca daquilo que não sei. O não saber pode conduzir ao descobrir e inventar, pois "só o pensador tira partido de seus erros- e sabe-se que a incapacidade de inventar ou a preguiça de pensar faz um homem imitador" (RODRÍGUEZ, 2016, p.55). Há de se reconhecer que as lacunas não apenas existem, como também são

recantos de produtividade e descoberta.

Espaços vazios que mobilizam, reestruturam e desenham esboços de novas práticas. O desafio posto pela inclusão de pessoas com deficiência na escola leva à percepção de que não precisamos imitar, mas inventar, de que é mister admitir: simplesmente... não sabemos!

Pensar a inclusão é tema que me acompanha há algum tempo. Em meus estudos tenho observado que a presença de pessoas com deficiência nos espaços incomoda a ordem comum das coisas. Como escreve Diniz (2012, p.73) "fica impossível esquecer que o corpo não é simplesmente a fronteira física de nossos pensamentos. É por meio do corpo que se reclama o direito de estar no mundo". Foi pensando assim que investiguei a inclusão dos estudantes com deficiência no Ensino Superior, refletindo sobre aquilo que é mobilizado a partir da presença desses estudantes nos espaços, das estruturas que sacodem, dos terrenos que se movimentam.

Em minha trajetória acadêmica estive voltada ao estudo da acessibilidade física e inclusão. Meu interesse era compreender a importância das estruturas físicas e ambientes acessíveis como elemento fulcral nas práticas educativas. A iniciação científica despertou o interesse pelo desenho universal e este foi também objeto de estudo em meu Trabalho de Conclusão do Curso na graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA).

No Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), os questionamentos foram aprofundados, consolidados e também estremecidos pelo viés teórico-prático da dissertação que teve novamente a acessibilidade física como mote. Nesse período, ingressei também no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão (INCLUDERE), no qual tive a oportunidade de partilhar debates voltados à educação inclusiva.

Como estudante do doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UDESC), pude notar que a "falta" faz-se "presente" tanto na região Norte, trabalhando nas Secretarias do Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA) e na Secretaria Municipal Educação de Belém (SEMEC-PA), quanto no Sul brasileiro, onde estudo atualmente e pude conhecer um pouco da educação básica do Estado de Santa Catarina. Em contato com leituras, conversas e momentos de encontro, percebi o quanto a proliferação do não saber está presente na educação, especialmente no trabalho de professores.

Como pesquisadora no Observatório de Práticas Escolares - OPE, tenho conhecido um trabalho em rede em contato com outras instituições de nível superior participantes do Grupo de Pesquisa como a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Universidade

do Vale do Itajaí (UNIVALI)[1]. Em nossas sessões de estudo, encontros de grupos de pesquisa e seminários nacionais e internacionais, temos discutido, entre outras temáticas, a educação inclusiva. Em todos esses momentos, minha experiência pessoal, profissional e acadêmica tem trazido de modo latente a necessidade da discussão em torno do discurso do não saber de professores que atuam com estudantes com deficiência.

A inclusão desses discentes no contexto escolar trouxe novos questionamentos e o desejo de muitos professores em encontrar soluções aos desafios levantados. Ao mesmo tempo, a necessidade sempre presente de formações para o trabalho docente fez-se ainda mais salutar, e o discurso da falta de conhecimentos para a educação de pessoas com deficiência mais constante.

Nas Secretarias de Educação do Estado do Pará e do Município de Belém, em nossas visitas às escolas e em minha prática durante os anos em que atuo nesses locais, percebo o cotidiano de professores das turmas regulares e do Atendimento Educacional Especializado-(AEE) numa tessitura de desafios no trabalho com estudantes com deficiência. Desafios nas práticas cotidianas, desafios dos saberes solidificados. Estou com Diniz (2012, p. 71) quando afirma a deficiência como um enigma, uma vez que sempre esteve presente na esfera privada. Portanto, escrevo também sobre um não saber. Esse não saber que permeia a prática docente, trazendo sensações de impossibilidade e medo, mas também de transposição, avanços e reconhecimento da provisoriedade das coisas.

Esse enigma nos traz também a provocação. Incita-nos a perceber nossa incompletude e não somente a do outro. Nessa falta talvez encontre forças para conhecer, pois a ignorância abre novos caminhos ou velhos percursos que precisam ser revisitados.

No livro **Elogio da escola** (RECHIA; MENDES; PREVE, 2018, p.10-11), a palavra elogio tem o sentido de "louvar ou elogiar o defunto", valendo-se do parentesco semântico com epitáfio. O elogio da escola tem o sentido de "cantar seu fim". Contudo, as autoras também tomam o elogio no sentido grego "de mostrar o que é, ou seja, de mostrar as virtudes da escola" (RECHIA; MENDES; PREVE, 2018, p.15).

Como uma brincadeira, o elogio pela ignorância foi pensado como em Rotterdam (2012,

[1] O projeto "A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem" teve início em 2013 e finalizou em 2017. A pesquisa teve o objetivo de investigar processos de ensino e aprendizagem desses sujeitos nas redes municipais de ensino (dos Estados do Rio de Janeiro e de Santa Catarina), como também utilizar as bases de dados disponíveis no INEP, as quais possibilitem analisar a participação e o aproveitamento dos alunos com deficiência intelectual matriculados na rede comum de ensino nas avaliações do SAEB e Prova Brasil. Durante o ano de 2016 fui bolsista do projeto, o qual é coordenado pela Profa. Dra. Márcia Pletsch (UFRRJ).

p.09) “visto que julgava ter a qualquer custo de fazer alguma coisa e que a hora não parecia propícia a uma meditação séria”. Gozando de si mesma, esta tese carrega um pouco de carência, contrariando as “orelhas de hoje” que, tão atuais, continuam a suportar apenas “títulos solenes”.

Quero aqui fazer um elogio no mesmo sentido que Rotterdam (2012) o fez ao tecer o elogio da loucura. Se em Rotterdam (2012) quem fala é a loucura, aqui, quem toma a voz é a ignorância. Ela é a narradora, a que elogia nossos (não) saberes, que vocifera e também sussurra nossas ausências.

A ignorância aqui fala... e fala sobre o que não sabe e sobre aquilo que não quer saber! O não saber nos atravessa e a busca pelo conhecimento nos persegue. Pausa. Movimento. Desafio. Silêncio. Tempo. Palavras inimigas e palavras amigas. A observação daquilo que nos move com respeito e cuidado minucioso. Pontos que se cruzam e se tecem, cosendo um bordado com seus buracos. As lacunas fazem parte, as brechas estão lá e deveriam estar. Não temos as respostas. Temos o silêncio. Temos a ausência.

Nesses recantos há produção. Nas escolas públicas paraenses, o discurso que tenho presenciado é o da falta de preparo para o exercício da docência, da falta de formação inicial, continuada e em serviço, da necessidade de domínio dos conteúdos para a melhoria do ensino. Reconheço que a formação deve ser uma constante e é essencial para a busca de novos saberes, porém o que trago aqui é a discussão da ausência tão presente nas falas de professores que se veem despreparados para o trabalho.

No Norte e no Sul do Brasil escuto ressoar o discurso da falta de conhecimento dos professores, da necessidade que têm de serem melhor preparados para o trabalho em sala de aula. O pensamento predominante é de que ao professor cabe a responsabilidade de saber mais a fim de auxiliar seu aluno, o que sabe menos e procura aprender a partir da explicação de seu mestre. Nesse sentido, o mestre explicador tem por missão o domínio dos conhecimentos para ser o melhor professor, aquele que repassa ao aluno de modo mais rápido, simples e direto os saberes de que o estudante necessita. Tal mestre está bem-intencionado, é comprometido e responsável com seus afazeres. Alerta-nos Rancière (2015, p.24-25) que “O embrutecedor não é o velho mestre obtuso que entope a cabeça de seus alunos de conhecimentos indigestos (…) Ao contrário, é exatamente por ser culto, esclarecido e de boa-fé que ele é mais eficaz”.

Reconhecendo o não saber, comecei a investigar junto ao OPE as reflexões produzidas no âmbito do grupo de pesquisa e na interlocução do conjunto de pesquisadores e de pesquisas que o compõem[2], acerca da retórica comum entre professores que diante dos desafios impostos pela educação inclusiva e tecnologias afirmam não estar preparados para o trabalho.

Nesse sentido, um dos desdobramentos das investigações foi a identificação dos discursos comuns do não saber de professores diante dos desafios impostos pelas duas temáticas de pesquisa dos observatórios, a saber, educação especial e educação e tecnologias. Esmiuçamos algumas reflexões a partir da retórica comum do não saber docente e a partir dessas ideias produzimos um artigo no qual investigamos que

> O despreparo dos professores seria a justificativa principal para a ausência do trabalho com temas que lhes são desconhecidos, ignorados, inexplorados. Em diálogo com Rancière (2015), entre outros autores, discute-se que o discurso da falta de formação para o trabalho específico na educação especial e para o uso de tecnologias parece buscar um "alguém" habilitado, específico, que saiba ensinar "de verdade" (MENDES; SOUZA NETO; SEPTIMIO, 2016, p.109).

Saber e verdade. Professores que saibam ensinar nos remete à ideia do mestre que tenha a capacidade de fazer com que seu aluno aprenda, que consiga o mesmo resultado de sucesso em cada turma que por ele passar, na certeza de que aprenderam o que deveriam saber de acordo com a explicação do mestre, de que entenderam aquilo que se julga necessário entender e, caso fosse posto à prova, sabatinado, corresponderia às expectativas demonstrando que aprendeu.

Isso nos parece semelhante ao critério de verdade científica sobre o qual Kohan (2015) nos lembra que precisa ser reproduzido e obtido o mesmo resultado como garantia de verdade. Ao contrário dessa verdade, que testada inúmeras vezes tende a igual resultado, Kohan nos apresenta uma verdade vivida no professor Simón Rodríguez, ligada ao invento, à criação, ao pensamento.

> Nem todas as invenções são verdadeiras, mas nós sabemos que se não inventamos não podemos acessar a verdade, que a verdade não pode ser imitada, reproduzida,

[2] O OPE também desenvolveu a pesquisa denominada "TABLETS, COMPUTADORES E LAPTOPS: sobre políticas, infraestrutura e aspectos pedagógicos da inserção de novas tecnologias na escola" com o objetivo de investigar formas de apropriação pedagógica de computadores/laptops e tablets em escolas públicas do estado de Santa Catarina, atentando, sobretudo, para elementos didático-pedagógicos que revelam sua relação com possíveis inovações curriculares durante os processos de ensino e de aprendizagem. O projeto teve início em 2013 e finalizou em 2017.

> copiada, modelada a partir de outra realidade. Temos de encontrar a verdade por nós mesmos, ou nunca a encontraremos (KOHAN, 2015, p. 78).

Tal verdade, ligada à criação, ao invento, ao dar a vida, trazer à existência, é o que me atrai. Percebendo a retórica comum entre os professores de seu "não saber" e da constante necessidade de formação para o trabalho específico nas pesquisas desenvolvidas no âmbito do OPE, trago aqui a seguinte questão-problema: **o que necessita (não) saber o professor para ensinar Estudantes com deficiência?**

Em torno desta questão formulei a ideia da tese deste estudo, qual seja, a de que o (não) saber docente aproxima-se da *originalidade da ignorância* como um caminho criativo e autêntico para pensar a educação inclusiva, uma educação singular que inventa, arrisca, potencializa a criação, rejeita o embrutecimento da imitação e se constitui na abertura e no encontro com o outro e sua diferença.

Entre o saber e não saber dos professores, nossa pesquisa caminha entre aquilo que os professores julgam ausente e presente, entre o que acreditam (não) conhecer, sendo essa ignorância elogiada e necessária para trazer à existência aquilo que ainda não existe, para inventar, para ensinar. Sendo assim, podemos compreender a igualdade de inteligências e a incompletude comum a todos nós, seres aprendentes, que não possuem o domínio do conhecimento, o estar cheio, saciado, preparado. É importante saber que não sabemos e que não estamos preparados. As brechas permanecem, os buracos fazem parte do coser da toalha.

Esta tese teve como princípio uma escrita em ensaios, quase independentes, que podem ser lidos separadamente. Nesse convite ao elogio da ignorância, nossa escrita filosófica não tem o objetivo de se anunciar sabida. Em cada sessão apresento olhares e palpites num diálogo com autores e professores que também nos chamaram para essa conversa. Escrevo para não saber, para recusar aquilo que todos afirmam já saber.

Ao primeiro ensaio denominei "(IM) PRECISÕES: ENTRE SABERES E NÃO SABERES". A partir da ideia de desconhecimento da deficiência, passo a explorar o labirinto da ignorância e a fertilidade da errância, alinhado às ideias de Blanchot (2005) sobre a experiência do fora e do desobrar. Nele discuto o (não) saber a partir de Sócrates, num diálogo com as experiências de Jacotot e Simón Rodríguez.

Em "TRAVESSIAS METODOLÓGICAS" situo o leitor no cotidiano escolar em que realizei a pesquisa. As travessias em diálogo com os professores e autores estudados me levaram a duas questões as quais deram origem a outros ensaios que correspondem às sessões seguintes.

No segundo ensaio chamado “TECENDO DIZERES DOS PROFESSORES: PERCEPÇÕES DO (NÃO) SABER DOCENTE”, abordo três aspectos burilados na interlocução com docentes quando tratei do preparo docente para dar aulas. São eles: a formação desobediente, a prática inventora e o conhecimento ignorante.

Sobre “REVERBERAÇÕES E DESLOCAMENTOS ENTRE (NÃO) SABER E ESCOLA INCLUSIVA: O LUGAR DO NÃO (QUERER) SABER” colhi os discursos sobre saberes docentes. Aqui encontro retalhos de (não) saber e (não) querer saber. Neste último ensaio, desloco o olhar para os lugares de (não) saber quando se trata de estudantes com deficiência.

Ruminando saberes, apresento o coser “DA COSTURA SEM NÓ”, do alinhavo que deixa seus fios soltos porque se sabe travessia e lugar de inventividade, sempre novo, sempre ultrapassado... as cinzas de cada palavra aqui deixada.

1 (IM) PRECISÕES ENTRE SABERES E NÃO SABERES

A escola tem alinhado suas práticas a uma desejada padronização, seja na sua estrutura física, conteúdos, modos de pensar e fazer o aprendizado. Nesse processo, muitos têm sido alijados, pois não se enquadram nas tentativas de homogeneização de pessoas.

Observando o campo da educação inclusiva, Slee (2013) chama atenção para o fato de que existem consequências involuntárias dentro desse processo, como o aumento da exclusão e maior vulnerabilidade educativa. Ultrapassando o debate acerca da importância de diagnósticos individuais e intervenção especializada, Slee (2013, p.120) nos propõe "uma interrogação mais ampla da economia política da educação escolar como uma plataforma para reconstrução congruente com os desafios de novos tempos na educação".

O que temos assistido é uma produção de hierarquias sociais, associação entre pobreza e fracasso e, muitas vezes, uma educação especial que segrega, exclui e ratifica o pensamento de invalidez e prejuízo trazido por parte dos estudantes. O autor completa dizendo que

> a diminuição da exclusão e da desvantagem não pode ser alcançada pelo professor de sala de aula sozinho(...). Defendo que devemos resistir à redução de uma educação inclusiva a um interesse limitado de garantia de educação regular para alunos com deficiência (SLEE, 2013, p. 124).

A educação inclusiva sempre foi um desafio. O reconhecimento de que a deficiência traz consigo muitos questionamentos, para os quais os professores não encontram as respostas, revela que ainda há muito por saber, há muito a duvidar. Viver não é preciso...

É nesse desconhecimento que reside a produtividade. Enquanto sujeitos de possibilidades, e não de certezas, os professores constroem suas práticas e saberes. Nesse contexto, não cabe falar em manuais, fórmulas e exemplos a serem seguidos; não cabe falar em homem padrão, em homogeneidade.

Rodríguez (2016) já atentava para o perigo diante da tentativa, na época, de que se buscassem modelos para os professores latino-americanos em países estrangeiros. O mestre errante denunciava a imitação feita na América Espanhola do século XIX, baseada em modelos Europeus. Nessa senda, escreve acerca dos professores "Onde iremos buscar modelos?... A América Espanhola é *original*= originais devem ser suas instituições e seu

Governo = e originais os meios de fundar um e outro. *Ou inventamos ou erramos*" (RODRÍGUEZ, 2016, p.158-159).

Sim. Precisamos inventar! Essa originalidade a que Rodríguez (2016) se refere, essa necessidade de criar, conduz ao caminho para não cair no erro da imitação, a qual leva ao empobrecimento, à cópia que se perde porque não tem o potencial da inventividade. A cópia que entedia por ser passiva, por não se reconhecer enquanto tentativa de inovação, mas mero esboço de algum modelo. Na imitação não há espaço para o "gerar", "dar a vida". Nosso atalaia torna a dizer: "*inventamos ou erramos*" (RODRÍGUEZ, 2016, p.159)

Diante da repetição e da falta de criatividade está o intelectual memorizador que não concebe dar à vida. Na sua repetição, não há espaço para inventividade, não há espaço para aquilo que não sabe. Sua força está estribada naquilo que sabe e torna a recitar, sem perceber o peso das palavras. Baseada nessa originalidade, nesse gerar, trazer à tona o que não existe, compreendo ainda mais o não saber. A fertilidade está no terreno daquilo que não compreendemos ainda, daquilo que desejamos inventar porque não temos as respostas.

Talvez precisemos arriscar mais, dizer de outra forma, usar outras palavras que não as palavras da certeza, da boa resposta ensaiada ou da resposta automática, do pensamento embrutecedor que peca pela pobreza da mesmice, pela rotina que nos leva à fuga da saída mais breve. O risco das palavras, a incompletude delas, a experiência com elas. Skliar (2012, p.16) nos convida a refletir sobre esse "*não poder dizer, dizendo-o.* Trata-se de um *não poder escrever, escrevendo-o",* ao que completa

> trata-se de um labirinto construído a partir daquilo que as palavras fazem conosco e daquilo que nós, supomos, que também fazemos com as palavras. Um labirinto que não pretende reencontrar-se, senão mais exatamente, perder-se de vista, afastar-se de toda rápida e ingênua saída (SKLIAR, 2012, p.16).

O perigo, o navegar, a sedução da imprevisibilidade, a beleza da tormenta, a travessia, o risco. Ele mesmo é o movimento, a distância a ser percorrida. Blanchot (2005) nos convida a esse risco literário num encontro com o imaginário. Resgatando uma das aventuras de Ulisses em Ilíada, o escritor nos envolve narrando o episódio em que Ulisses goza do espetáculo das Sereias, sem correr o risco de ser envolvido por Elas, num gozo covarde e seguro. Ah! A segurança! Blanchot (2005) nos alerta como é conveniente e medíocre o comportamento de Ulisses.

Contudo, avisto outras possibilidades em Ulisses, afinal, a fala da literatura nos permite tal ousadia, pois é uma linguagem de rebeldia, transgressão, subversão. Uma

linguagem errante que não deseja se fixar, que se alimenta pela insuficiência e impossibilidade, como o ensaio desta tese. Vejo a igualdade e a emancipação nesse episódio de Ilíada. As Sereias experimentando, pela primeira vez, o sabor de serem moças reais; Ulisses escutando o canto enigmático e sobrevivendo a ele; os demais tripulantes, gozando ineditamente o prazer de ter o chefe na condição de dominado (BLANCHOT, 2005). Ineditismo do momento, experiência que atravessa e marca pela singularidade, por nunca ter sido vista, pela originalidade. A inventividade do autor, a inventividade da linguagem literária. Sereias, Ulisses e a tripulação sendo "desposicionados" do lugar que deveriam ocupar, experimentando uma forma de viver e pensar que não foi destinada a eles.

Ineditismo. Igualdade. Emancipação.

A experiência do fora para Blanchot (2005, p. 115) tem a ver com essa fala errante, que está na estrada, que é por vir e que se opõe à estabilidade, que só pode acontecer com seres deslocados, feita por "habitantes temporários, recusando a tentação de um mundo fechado (...) o deserto, aquele lugar sem lugar onde somente a aliança pode ser concluída e ao qual é preciso voltar constantemente".

O fora, a experiência do deserto que nos seduz, pois,

> Nele, pode-se apenas errar, e o tempo que passa nada deixa atrás de si, é um tempo sem passado, sem presente, tempo de uma promessa que só é real no vazio do céu e na esterilidade de uma terra nua, onde o homem nunca está, mas está sempre fora. O deserto é o fora, onde não se pode permanecer (BLANCHOT, 2005, p. 115).

Sim! O professor pode errar! A possibilidade do testar, saborear, experimentar porque é errante, porque está em movimento. A experiência do deserto é a experiência do fora: uma habitação temporária na qual existe a liberdade, a promessa, o porvir que sempre é o ainda não. Lugar de movimento ao qual sempre devemos voltar e no qual se faz uma aliança "a indomável força própria da fraqueza, como se, quando não podemos mais nada, aparecesse às vezes o recurso de um poder muito diverso. Mas em que insegurança ela permanece!" (BLANCHOT, 2005, p. 147).

Nas ruínas encontramos a força, o poder da fraqueza. Contudo, essa força não nos traz segurança, pois ela mesma é frágil e indomável.

O fora, o lugar da impossibilidade. O abandono do porto e o risco do viajante. O deserto e o oceano. Lugares que se encontram pelo excesso; lugares que se encontram pela falta. O peregrino que não sabe o que vai enfrentar, o enigma dos mares revoltos e da miragem pelo sol escaldante. Lugares de errância. O transbordamento e a seca.

Transbordamento de água/areia, ausência de terra seca/terra molhada. O saber e o não saber: presença na ausência do viajante que caminha no outro de todos os mundos. O errante se perde pela imensidão (do deserto/ do oceano) e em ambos os não-lugares há pouca condição de sobrevivência.

Nesse desfazimento há vida, há criação. O professor errante, o peregrino que se perde e se encontra no risco, no canto das Sereias. Esse mestre já não é eficiente e breve, objetivo nas explicações, com maior precisão de informações no menor espaço de tempo. O mestre envolvido pelos enigmas dos mares e peregrino no deserto nunca é explicador, pois está ele mesmo se dando a conhecer. Ele não é como "os trapaceiros da experiência: eles nos fazem reunir, nos obrigam a falar e nos induzem a escutar somente sobre as coisas que acontecem(...)". O mestre da experiência se sabe provisório e entende que "experiência é a experiência daquilo que sabemos que não poderemos, que nunca poderemos" (SKLIAR, 2012, p.21)

Riscos são intrínsecos ao conhecer. Aprender exige risco, aceitação do novo. Esses elementos carregam a potência da originalidade, do confronto constante e do colocar em suspenso o que se sabe. A curiosidade que não se satisfaz, o conhecimento rebelde que abriga a incerteza, uma vez que está sujeito à ilusão e ao erro. Aquele que se dispõe a conhecer carrega em si mesmo a virtude de enganar-se, encontrar respostas, perder-se nelas, voltar a encontrar-se, descobrir-se nelas e com elas.

O saber que necessita da incerteza para respirar, para fazer-se invento ao invés de imitação. É mister que não se persiga a verdade, como nos narra Larrosa (2015, p. 5-6), mas a experiência, uma vez que ela dá sentido à educação. Precisamos "liberar-nos de certas verdades" e dar início à "escritura que permita que enfim nos livremos das verdades pelas quais nos educamos".

Desconfiar. Abrir mão das certezas doutrinárias, das amarras do conhecimento que nos impedem de ver as lacunas e a fertilidade delas. O poder da experiência. Fertilidade que tem o poder de dar vida.

Eis o elogio da escola: ela é o lugar que consegue trazer à vida. Destacando as características que fazem a escola ser escola, Masschelein e Simons (2015, p. 43) manifestam que ela é "uma questão de atenção e de mundo". A escola tem a capacidade de abrir, criar o interesse e formar, "leva-nos para fora de nós mesmos(...) expostos ao mundo e convidados a se interessarem por ele" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 52).

Um espaço onde tudo cai. A escola tem sido local onde tudo acontece. Ela precisa "dar conta" das demandas que já existem e daquelas que são acrescidas, mesmo sendo acusada "de

ser um maquinário normalizador, colonizador e alienante" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p.19). A escola, enquanto invenção da *pólis* na Grécia, tinha o objetivo da democratização do tempo livre (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.107). Ela oferecia 'tempo livre' para aqueles que, de acordo com seu berço e seu lugar na sociedade, não poderiam dispor de tal tempo. A escola configurava-se, não obstante sua característica excludente quanto às mulheres e escravos, como um espaço de transgressão do privilégio dos aristocratas e cavaleiros gregos.

Ser separado para desempenho especial de uma tarefa a que os demais não teriam a capacidade de desenvolver. O conhecimento como privilégio e divisor de águas: entre os que podem (escolher/pensar/dizer) e os que não podem. A escola, esse espaço democrático do saber, iguala os sujeitos ao oferecer-lhes a possibilidade de que todos podem. "As reclamações sobre a escola, de que ela não serve para nada, que são comumente ouvidas atualmente, aponta para o que a escola é de fato: a escola é a separação da vida produtiva e é constituída para todos e cada um" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 109).

As escolas públicas democráticas despertam aquilo que Rancière (2015) descreve como medo e até ódio à democracia, uma vez que só estavam autorizados a exercer o poder aqueles que tivessem qualificações específicas para tanto, poderes como a riqueza, o nascimento ou o saber. A percepção de que todos são capazes desmistifica a hierarquia de inteligências e abala as fronteiras entre os que julgam saber ou não saber. Um encontro de iguais pela falta, pela ignorância. Não há habilitados ou inabilitados, capazes e incapazes. Há, tão-somente, incompletude e desejo num espaço do possível.

Contra essa hierarquia, reivindico o direito de falar e de escutar, tanto do professor quanto do estudante. Nada de asfixiar o outro, de fazê-lo submisso, certo de uma condição inferior. Nada de reforço ao autoritarismo, mas sabedores de que é escutando o aluno, paciente e criticamente, que se aprende a falar com ele. Falar com. Isso significa não considerar o outro seu objeto, mas vê-lo na condição de sujeito da fala e da escuta. O professor explicador, ao contrário, detém todo o tempo para suas explanações.

O poder da palavra. O poder daquele que fala. Resgatando a dialética do senhor e do escravo, em Hegel, Blanchot (2005) esmiúça algumas questões intrigantes da relação entre o ouvinte e aquele que fala

> É assim que a linguagem nos joga na dialética do mestre e do escravo, que nos obceca. O mestre adquiriu direito à fala porque foi até o extremo do risco de morte; só o mestre fala, uma fala que é comando. O escravo apenas ouve. Falar, eis o que é importante; aquele que só pode ouvir depende da fala, e vem somente em segundo lugar. Mas a escuta, o lado desfavorecido, subordinado e secundário, revela- se

> finalmente como o lugar do poder e o princípio da verdadeira autoridade (BLANCHOT, 2005, p. 45).

Dependência. Essa é a relação entre o mestre e seu discípulo quando um deve falar e o outro ouvir. A escuta aqui não é no sentido da atenção, mas da submissão, daquele que depende do interpretador para compreender as coisas. Nesse entendimento, discípulo é aquele que está em segundo lugar na desigualdade de inteligências. Como na retórica, não há busca da compreensão, mas do "aniquilamento da vontade adversa (...) Ela fala para fazer calar" (RANCIÈRE, 2015, p. 122). Ele só pode ouvir, enquanto seu mestre só pode dizer. O embrutecedor exerce sua autoridade enquanto mantém-se acorrentado ao escravo, o subordinado que detém o poder. Como registra Skliar (2017, p. 233) "a explicação não é outra coisa que a invenção da incapacidade do outro."

O mestre embrutecedor tem inventado o incapaz e se acorrenta a ele. O mestre explicador "aumenta de tamanho na mesma proporção que se faz diminuto o corpo do aluno. E na medida em que o mestre aumenta a extensão de sua explicação, o corpo do aluno vai ficando cada vez menor" (SKLIAR, 2017, p. 233). O que não percebe o mestre da fala é que o lado desfavorecido da escuta é lugar de poder.

A escola, ao retirar a noção de alguns escolhidos para exercer o direito ao conhecimento, torna possível a busca pelo conhecimento de maneira igualitária. Com seus exercícios e formas próprias de estudo, trabalha as informações, confrontando os saberes, duvidando das certezas, criando, refletindo e produzindo novas formas de existência e de conhecimento.

Larrosa (2015, p. 18-20) nos convida a pensar no excesso de informação que sufoca o conhecimento "como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação". Para ele, há um excesso de opinião "a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo" e essa obsessão anula nossas possibilidades de experiência. O autor escreve que a informação é quase uma antiexperiência.

Conhecimento implica informação, mas também dar-se a conhecer, investigar, desconfiar e saber. A escola é lugar de experiência. A escola é espaço no qual se reivindica uma forma de viver e pensar que não foi destinada aos que nela estão, a um deslocamento, uma desocupação. Esse desposicionamento, essa saída do lugar que "lhes pertence" corresponde àquilo que Rancière (2015) denomina emancipação.

Ao falar sobre emancipação, Rancière (2015) nos apresenta um mestre néscio chamado Jacotot que tendo contato com estudantes holandeses decide iniciar suas aulas sem aprender o

idioma local. O professor domina o francês e apresenta uma versão bilíngue (francês-holandês) do Telêmaco, com a qual passa a lecionar.

Escrevendo acerca das "lições" de emancipação, Rancière (2015) fala-nos que uma vontade (a do aluno) pode estar ligada ou obedecer a outra vontade (a do professor), todavia a inteligência não obedece a outrem senão a ela mesma (no caso Jacotot, a inteligência seria o próprio Telêmaco). Acerca da emancipação, Rancière (2015, p.34) escreve "pode-se *ensinar o que se ignora,* desde que se emancipe o aluno (…) que se force o aluno a usar sua própria inteligência". Para tanto, é necessário que seja o próprio mestre emancipado, que ele mesmo se dê conta de sua (in)capacidade.

Como nos ensina Rancière (2015, p. 34), "o ignorante aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acredita que ele o pode, e o obriga a atualizar sua capacidade". A isso o autor denomina círculo da *potência,* no qual o ignorante é capaz de aprender por si mesmo sem que haja um explicador.

Nesse círculo de potência, Jacotot tem mais uma experiência singular: o aprendizado de uma criança com deficiência mental.

> O impressor de Jacotot tinha um filho que era débil mental. Todos se preocupavam por não poder fazer nada a respeito. Jacotot lhe ensinou hebraico, e a criança tornou-se excelente litógrafo. A língua, é evidente, jamais lhe serviu para nada- a não ser para saber o que as inteligências mais bem-dotadas e mais instruídas ainda ignoravam, e *não se tratava de hebraico* (RANCIÈRE, 2015, p. 37-38).

Jacotot consagrou-se a falar-nos sobre emancipação ao demonstrar que qualquer um pode, ao demonstrar que ignorando o já sabido posso saber coisas que antes eram improváveis ou impossíveis. Aqui defendo que o espaço escolar, ao tornar possível essa emancipação, revela o segredo do conhecimento, pois partilha os saberes entre sujeitos que podem ou não aprender, distanciando a pessoa de si mesma "a emancipação não é uma mudança em termos de conhecimento, mas em termos de posicionamento dos corpos(...). Esse novo lugar "reconfigura o território do dizível, visível, pensável e possível" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.87-88).

A escola permite a reconfiguração do lugar do sujeito. Como Larrosa (2015, p.25) denomina, o sujeito está ex-posto (o que já não está mais posto), numa "ex-posição", por isso vulnerável, correndo o risco porque é sujeito da experiência e pode ser derrubado.

A experiência em Rodríguez também revela-nos esse território, esse novo lugar. Estando na Jamaica, Rodríguez vive esse "acontecimento" com Thomas, uma criança pobre e analfabeta que apresenta uma solução inusitada para alguém na sua condição. Brincando com

as crianças, Rodríguez lança um chapéu na tentativa de encaixá-lo num vaso que está na varanda de uma casa. Quando consegue o feito, resta a dúvida: como resgatar o chapéu? A solução para o problema parte de Thomas: as crianças poderiam subir nos ombros do professor e assim resgatariam o objeto (KOHAN, 2015).

Um problema aparentemente simples, mas o que surpreende é a alternativa de Thomas, bem diversa da que pensara o mestre (pegar uma escada ou pedir o chapéu de volta a um dos mordomos). Talvez exatamente por essa condição a criança pode inventar. Por ver aquilo que os outros não enxergam, "Thomas é um irreverente. Ele não faz o que se supõe que deve fazer uma criança de sua condição" (KOHAN, 2015, p. 34).

Rodríguez e Jacotot nos ensinam importante lição que tento discutir na precariedade dessa tese: ignorar o saber que não possuem para, talvez, criar um novo saber. Para nós, Thomas ensina a emancipação citada por Rancière. Ele sai da sua condição, desterritorializa, surpreende, desposiciona. Para isso deve se direcionar o professor, para "ajudar aos outros a encontrar o que eles são" (KOHAN, 2015, p 84). A isso se dedicava Rodríguez, o viajante educador, o filósofo professor que vivia a experiência da errância. Talvez por isso sua originalidade, sua busca por fazer escola e por ajudar os outros a experimentarem suas potências de criação. Aqui, o fazer escola é inventar, é fazer aquilo que ainda não ganhou vida, o que não deu à luz.

Para Jacotot e Rodríguez, o método não é considerado o mais importante "cada professor deve escolher seu caminho, e a verdadeira luta passa por pensar por que e para quê faz o que faz, a partir de qual princípio e com qual sentido educa do modo que educa" (KOHAN, 2015, p. 118). A esse pensamento, afino a ideia de Rancière (2015, p. 50) "não é, pois, o procedimento, a marcha, a maneira que emancipa ou embrutece, é o princípio".

Depois de Thomas, Rodríguez vive uma nova vida e já não pode ir à escola como antes (KOHAN, 2015). Pequenos-grandes encontros que atravessam, que ressignificam. Thomas parece ter ensinado, parece ter inventado. Como Kohan (2015), acredito que as crianças e os loucos dizem verdades, domados por uma fala irresponsável, quase delirante. As crianças são observadoras: observam umas às outras, observam as coisas que passam despercebidas pelos adultos, observam com sensibilidade, a base do saber e do pensar.

A escola parece ser o espaço do presente (de alguns) e do futuro (de outros que sobreviverem a ela). À espera de condições ideais, pessoas aptas, capacitadas... à espera da perfeição! Estou contra a perfeição. Aos errantes, aos desvalidos... a escola pode ser o lugar desses seres da improdutividade. Como Rodríguez, preciso aprender a arriscar. Kohan (2015, p.53) nos recorda que "ele se joga e se compromete, mesmo quando não estão dadas as

condições para isso. Fará seu *mea culpa,* mas nunca deixará de fazer algo, mesmo imperfeito, por esperar que estejam dadas as condições ideais para o seu trabalho."

Abertura ao inesperado... A ideia pode vir de um estudante com deficiência, daquele que figura, do irreverente que "não faz o que se supõe que deve fazer uma criança na sua condição", diz Kohan (2015, p.53), acerca de Thomas e da experiência vivida com Rodríguez. Aqui, digo o mesmo para mostrar nossa escola e a condição da deficiência dentro dela. O estudante com deficiência não faz o que se supõe que deve fazer uma pessoa na sua condição.

E o que deveria fazer um estudante com deficiência? Como o vemos? Em uma análise sociológica, Slee (2013) explica que essas pessoas eram vistas como socialmente marginalizadas, com grande vulnerabilidade. O autor afirma que discursos dominantes sobre a deficiência apontavam essas pessoas como objeto de piedade, defeito patológico, tragédia pessoal romantizada e ainda reduzidas à sua incapacidade. Parece-nos que esses discursos ainda são predominantes. O que nos impede de transformar essa visão sobre a deficiência? Mas uma voz torna a ressoar: "ele não faz o que se supõe que deve fazer uma criança na sua condição" (KOHAN, 2015, p.53).

A negação é condição da literatura. Como explica Levy (2011, p.23), "é preciso negar o real para se construir a (ir)realidade fictícia". A palavra literária só se realiza na própria falta e faz dela a sua possibilidade. Insuficiência que gera possibilidade. Há vida na morte. A palavra tem o poder de esvair, de fazer morrer o nomeado para dar vida à palavra, para "fazer as coisas desaparecerem e ao mesmo tempo revelar a presença(...). Para se realizar, a obra precisa provocar sua própria ruína" (LEVY, 2011, p. 24). Seria preciso arruinar o pensamento que tenho até aqui sobre nosso (não) saber para revelar outras formas de presença das pessoas com deficiência?

Talvez, ao reconhecer que não há nada a dizer, o mestre diga muito mais a seus estudantes. O trato da informação, a transformação do conhecimento para ser "melhor entendido", como se ao professor estivesse disponível a fartura e, dentre esse arsenal, o docente elegesse os alimentos menos indigestos aos alunos, não nos parece uma boa chance de permitir a criação. Se a obra se faz na ruína, se é em meio aos escombros que podemos encontrar vida, então é na destruição que se revela a presença. O "fora" para Blanchot (2005) é o próprio desobramento. No lugar de obrar, o desobrar; no lugar da presença, o abandono, lembrando sempre que "algumas presenças parecem ausências. Algumas ausências ocupam tudo" (KOHAN, 2015, p. 39). No lugar aqui significa não a substituição, a retirada de um elemento e a inclusão do outro. No lugar aqui quer dizer "no mesmo lugar", uma dupla convivência, uma contraposição que sustenta a vida.

Estou com Levy (2011, p.35) quando diz “experimentar o fora é, pois, fazer-se um errante, um exilado que se deixa levar pelo imprevisível de um espaço sem lugar, pelo inesperado de uma palavra que não começou, de um livro que está ainda e sempre por vir.” A errância, a experiência de ensinar, um explorador, um visitante, um alguém errante no sentido da mudança contínua, do nômade que também pode vacilar, que erra, tropeça e cai porque não conhece o espaço sem lugar pelo qual vagueia... um incerto. Nesse andar ao acaso está sempre “por vir”, sempre no “ainda não”. A beleza da não chegada, o desafio da impossibilidade, do reconhecimento de nossa igualdade pela (im)potência. “Arte feliz é, portanto, aquela que se desobra para o fora (...) ao desobrar para fora do mundo, nossos valores e certezas são questionados. Nesse sentido, a experiência do fora nada mais é do que uma experiência revolucionária, contestadora” (LEVY, 2011, p.38).

Procuro o indizível, para que “cada palavra seja diferente a cada vez, que difira o tempo todo de si mesma(...) para que a palavra não seja, se é que é possível, uma pronunciação já conhecida” (SKLIAR, 2012, p. 28). Anseio o inesperado, para que vivamos com outras palavras, outros significados, para que sejamos nós mesmos emancipados e (não) sabedores. Como Levy (2011), também desejo que as palavras aqui estejam sempre em suspenso, num tremor que não permitam permanecer no mesmo lugar. Procuro o professor errante, que habite a morada temporária, que se alimente na errância.

Não há por que temer. Educação é coragem, é reinvenção, é recomeço. A relação entre Rodríguez e Thomas: um encontro entre mestre e aluno. Educação como encontro. Seria esse encontro o necessário para ensinar? Educação como encontro, como acontecimento e imprevisibilidade geradora de potências de ensinar-aprender com liberdade.

A emancipação no espaço escolar não diz respeito apenas aos estudantes, mas também aos professores. O deslocamento da posição do docente implica também na mudança de seu possível futuro que estaria previamente traçado. A emancipação retira do professor sua condição de superioridade; seu corpo desocupa o espaço de exclusividade daquele que pode fazer, falar, pensar ou saber.

Sim. É possível ao professor dizer, ver e pensar por si mesmo, da mesma forma que é possível ao estudante. Seres iguais em possibilidade. O saber comum, o que está “entre” e não sob a posse de alguém eleito para tal. Ao descrever a professora amadora, Masschelein e Simons (2014, p.116) esclarecem que “a professora apaixonada não apenas nos informa sobre a matéria, mas também dá vida a ela e a faz falar com a gente”. A matéria que está entre, estabelece uma igualdade entre a professora amante e o estudante, “não iguais no sentido de terem habilidades intelectuais iguais, mas iguais no sentido de que ela acredita que todos são

capazes de compreender o que ela coloca em mesa" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 118).

O segredo está exposto. O conhecimento está sobre a mesa. Ainda que haja objetos perdidos nos escombros, teias de aranhas, fragmentos e sustentação em falso, todos os meandros precisam ser agora esmiuçados, fuçados, em maior ou menor proporção, com maior ou menor vigor do investigador, mas ainda assim está exposto, sob os olhos de todos que queiram ver, cheirar, sentir, traduzir e ressignificar.

Nisso reside o pensamento de Rancière (2015) acerca da característica emancipatória da escola, colocando lado a lado os sujeitos que nela estão. Esse espaço de igualdade, de deslocamento, de interlocução entre pessoas do possível, modifica o destino para o qual professores e estudantes seriam encaminhados. O mestre ignorante não detém o saber. Com o mestre ignorante, aprendo: "não explicarás" (SKLIAR, 2017, p. 233). As coisas em comum entre ele e seus alunos estão expostas. Os estudantes aprendem sem a sua explicação, mas não sem ele. O mistério e a manipulação das informações, tão apreciada em outras profissões, é aqui democratizada, partilhada.

Com Blanchot (2005) percebo que a linguagem comum acaba empobrecendo as coisas, enquanto a literária nos faz senti-las. Parece-nos que a literatura não está para explicar nada. Ela não empobrece a linguagem porque não comunica para fazer o outro entender aquilo que ela intencionou explicar. Ela não cria o elo explicação-compreensão, comum na pedagogia como o ensino-aprendizagem, pois isso anularia sua característica de própria criadora do objeto. Talvez a linguagem literária nos ensine uma linguagem ignorante.

A palavra literária abre uma infinidade de possibilidades, portanto, ela não representa o objeto, mas cria o próprio num outro de todos os mundos. A palavra literária tem vida, pulsa, consegue se mover no "entre" e não define a compreensão.

Assim como as lições sobre emancipação intelectual, a linguagem literária não ensina nada, não explica nada. Ela conta histórias. Como diriam Masschelein e Simons (2014, p.86), "contar histórias é uma das duas operações básicas da inteligência". Há igualdade de inteligências à medida que não existe um sabedor que explica, interpreta, torna possível o acesso ao outro de todos os mundos diante do ignorante que acessa a (ir)realidade fictícia.

É pela insuficiência da linguagem que ela se torna possível, real e eterna. É pela ausência, pela falta que ela faz brotar o seu eterno, a sua possibilidade, o seu real "a indomável força própria da fraqueza, como se, quando não podemos mais nada, aparecesse às vezes o recurso de um poder muito diverso. Mas em que insegurança ela permanece!" (BLANCHOT, 2005, p.146).

Nessa potência da impotência encontro (talvez) a beleza do mestre ignorante. Ele já não pode porque nada tem a explicar. O mestre Jacotot não podia mais nada, a explicação não lhe pertencia porque ignorava a língua do outro (o holandês). A impotência trouxe-lhe um outro poder que não o da explicação: o poder da igualdade entre aquele que nada tem a explicar junto com outros que nada têm a compreender.

O reconhecimento da escassez não garante a segurança. Ela não pretende tal cilada. Entretanto, o poder da fraqueza nos constrange, ele nos choca, atravessa o peito mostrando que simplesmente não sabemos, não damos conta. Há um trecho no caminho que é desconhecido, há um penhasco, há um não poder. Se sou incapaz de explicar, se sou incapaz de poder, desisto da tentativa (já fracassada desde a largada) de colocar na cabeça do outro, de ofertar-lhe seu quinhão. Ao contrário, não lhe dou nada, ambos sobrevivem na carência, pois não tenho a dar e ele não tem a receber. Mas essa carência potencializa a ambos, e pode proporcionar (quem sabe?) um banquete.

Saber e não saber. Parece contraditório, uma divisão binária. Entretanto, olhando bem perto, saberes e não saberes se pertencem. Parte do que sabemos também comporta nosso não saber, porque todo conhecimento carrega em si a característica central da incompletude. A dúvida, que parece nossa inimiga, faz-se amiga, parceira quando finalmente compreendemos ser ela grande mobilizadora do (não) saber.

Os saberes são coisas comuns na escola. Nela, há permissão para o acesso, o erro, a (in)certeza. Fica claro que "meu" saber não é apenas meu, que os saberes representam um coletivo, com alguns interesses a sobressair. No entanto, não quero reduzir o saber à esfera social, retirando a importância do lugar daquele que fala, do corpo e da boca que diz, do espaço que ocupa.

O espaço escolar deve estar desligado de funções, utilidades, produção. É um espaço vazio que dá vazão ao pensamento, ao criar, ao pensar.... pensar olhando para dentro de si, do seu espaço de leitura, escrita e conversação. Esse pensar desposiciona, desidentifica, pois já não apresenta sua mobília devidamente traçada. Portanto, esse espaço emancipa dá passagem, por ser aberto ao erro, à invenção e ao risco (LARROSA, 2015, p. 163).

Não há, portanto, uma emancipação a se buscar, no sentido de trazer à luz uma tomada de consciência e esclarecimento da condição de não pensantes, da divisão entre os que sabem e os que não sabem por influências que lhes são alheias. Tal pensamento coloca a escola como lugar de desigualdade na busca pela igualdade.

Nas palavras de Diniz (2014, p. 266), "num país onde a ideia da 'educação para todos' passa pela escola como o *locus* desse movimento, o (a) professor(a) seria o símbolo da

igualdade e responsável, então, pela superação das desigualdades de sucesso entre os alunos". Contudo, acredito que tal responsabilidade não deve repousar sobre os ombros dos docentes, uma vez que a igualdade não pode ser garantida exclusivamente por um sujeito.

Há um profundo ódio à democracia, pois "o fato de os 'não qualificados' e 'incompetentes' demonstrarem sua igualdade é percebido como perigoso, abusivo, escandaloso" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.89). Qualificados e não qualificados, aptos e inaptos. A separação entre os que podem ou não, as fronteiras estabelecidas entre os habilitados e os inabilitados...

Mas há sempre a sutileza do movimento daquele que ousa, a entrada dos errantes que desafiam as barreiras, atravessam as linhas que marcam seu território, aqueles que se permitem estar, ultrapassar, experimentar. Larrosa (2015) nos recorda que a experiência, tanto na língua germânica quanto latina tem a ver com travessia e perigo. O perigo da experiência, da travessia da fronteira, dos mares revoltos, do deserto.

Encontro abrigo nas palavras de Masschelein e Simons (2014, p.143) ao afirmar que "esses outros 'em nossas fronteiras' são tratados ou como aqueles que necessitam de ajuda, como 'seres humanos', ou, no outro lado da moeda humanitária, são tratados com medo e ódio (por serem 'seres humanos' diferentes) ". Nada de acolher o outro para domá-lo, nada de incluir para contê-lo, investigá-lo, nominá-lo, encerrar suas estranhezas, tirá-lo das nossas fronteiras.

A escola permite a presença, ainda que desconfiada e marcada pela complexidade das relações, de sujeitos "diferentes". Nesse fio condutor alinho meu raciocínio e somo a ideia de que "esses outros" incluem também os estudantes com deficiência. Desterritorializados, forasteiros, bárbaros que ousam, que se emancipam, que já são capazes.

> Os sujeitos não se encaixam nas classificações e nos rótulos que se criam para eles a fim de fixá-los em marcas e posições preestabelecidas, mas sim transitam entre tais classificações e também fora delas, fora da palavra que os determine, estranhos à lei. Mulheres, homens, povos indígenas, afrodescendentes, brancos, deficientes, homossexuais, idosos, pobres, ricos, funcionam à revelia dessas marcas identitárias que lhes foram criadas (DINIZ, 2014, p.275).

No (não) lugar reside a emancipação. A escola, engravidada por todos esses sujeitos, pode vê-los como rebentos que acessam ou não os saberes que lá estão, mas cabe a eles a decisão, a profundidade, o tempo e o preparo. Não se trata de retirar a importância da escola, ao contrário, trata-se de dar a ela sua magnitude de lugar de separação, de tempo livre para o que quiser, tempo que ainda não foi tempo para preparação, tempo de explicação.

> Ao explicar algo os professores sempre assumem que os alunos são capazes de compreendê-los (ou não entenderiam a explicação), no entanto, essa igualdade se transforma imediatamente em uma relação de desigualdade, pois os professores pressupõem, ao mesmo tempo, que os alunos não podem vir a ter um entendimento sem as suas explicações(...) 'sem a minha explicação você não vai entender' (...) 'Você viu? Eles precisam das minhas explicações' (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.145).

Se considero a necessidade do explicador, compreendo a angústia de muitos professores ao perceberem que seus esclarecimentos não contemplam a todos, ao notar que muitos 'diferentes' não tiveram entendimento mesmo diante de seus esforços. Nesse momento o rei está nu. O professor passa, então, a se perceber na falta, no desconhecimento para o trabalho em sala de aula. Não há instruções que deem conta. Ele está à deriva, pois já não sabe o que fazer diante daquilo que desconhece.

> O choque sentido pelos professores no início do trabalho com alunos deficientes, que faz com que ele perceba um vazio na sua formação, a falta de um treinamento e o fato de que esses novos sujeitos que estão na sala de aula exigem novas capacidades e novos modos de pensar; a certeza de que estão improvisando, que pode levar a descobrir novos fazeres e saberes, não necessariamente subordinados ao "fazer correto"; as dificuldades encontradas pelo professor, as quais podem ajudar a acordar de um fazer pedagógico que, por ter-se tornado automático, se tornou 'fácil'; a necessidade que o professor sente de ser instigado, incentivado diante das dificuldades encontradas e dos desafios colocados (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009, p. 122).

Parece-nos que a presença desses alunos desperta no professor sentimentos de inquietação, receio, incerteza, dúvida, sentimento de quem tem medo por não saber, porém, ao mesmo tempo, de quem pode inventar. Há. Nesse lugar, há pequenos poros por onde se respira, por onde se recupera o fôlego necessário ao improviso, à tentativa, à experiência. Nada garante o sucesso, mas ainda temos a chance de tentar.

Volto à nossa questão porque a repetição parece-nos interessante: "o que necessita (não) saber o professor para ensinar estudantes com deficiência"?

> E digo: diante de um aparente novo nome, a perplexidade. Não o costume, não a docilidade.
> Diante de uma aparente *nova mudança*, a desconfiança. Não a metástase e sim, em todo caso, a metamorfose.
> Diante de uma aparente nova promessa, o desassossego. Não a total compreensão, não sua burocracia (SKLIAR, 2003, p.29)

Busco aqui o sujeito da experiência, o que se arrisca ao viver errante, o que respeita ser atravessado por aquilo que lhe surpreende, "não um sujeito que permanece sempre em pé,

ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer" (LARROSA, 2015, p.28). Sejamos sujeitos abertos a nossa própria transformação!

Trabalhando com a formação inicial de professores no âmbito do Ensino Superior], Diniz (2014) apresenta essa angústia de muitos professores a que me refiro anteriormente ao se verem diante de alunos com deficiências. É diante dessas dificuldades, da impotência, da insuficiência, que me curvo para ver o que há nela de fértil, de desafiador.

Curvo-me em direção à emancipação, para garantir a potência na igualdade. Não quero trazer o estudante como o mais importante, o que deve ser estimulado, observado, que deve ter satisfeitas as suas necessidades, pois dele e para ele são todas as coisas. Quero o lugar vazio no qual não existam posições de professor e estudante. Anelo "desconstruir alunos e professores em um 'nós' igualitário(...). Não como idênticos, mas sim como iguais" (LARROSA, 2015, p.158). O que desejo ousar é no sentido de que, concebendo que não se ocupa o que lugar que se imagina estar, haja o nivelamento, a igualdade de inteligências entre professores e estudantes, iguais em (não) saber.

> O problema não é fazer sábios, mas elevar aqueles que se julgam inferiores em inteligência, fazê-los sair do charco em que se encontram abandonados: não o da ignorância, mas do desprezo de si, do desprezo *em si* da criatura razoável. *O desafio é fazê-los homens emancipados e emancipadores* (RANCIÈRE, 2015, p. 142)

Como nos desvenda Diniz (2014, p. 274), "a diferença altera os contornos já estabelecidos, transforma a cultura, destitui polaridades, move os sujeitos, constituindo-se em múltiplas e fragmentadas identidades, o que sem dúvida perturba e desorienta os discursos estabilizadores". Um som que pode nos mover, tirar o chão, mas também trazer novas superfícies.

Pela igualdade intelectual não afirmamos que todos tenham as mesmas habilidades ou que realizem as mesmas tarefas. O que a igualdade pressupõe é que todos são capazes, não como finalidade da educação, mas como ponto de partida. Dessa forma, acrescento aqui, Estudantes com deficiência possuem tal capacidade de falar e de entender "sem ser necessário justificação prévia ou qualificação" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 138).

A falta de qualificação dos professores aparece justificando muitos discursos que vão desde a ausência do conhecimento necessário e da consequente falta de habilitação, até a justificação do trabalho como sacerdócio, missão da qual não podem se furtar. Entre pessoas pouco competentes e qualificadas estaria o grande encargo de ensinar.

Diante dessa ideia, novamente cai por terra o conceito do mestre explicador como garantia do sucesso dos alunos, como aquele que dominando os conteúdos garante a aprendizagem dos seus. Isso se torna claro quando entendo que o estudante não é objeto a ser conhecido, mas igualmente a seu mestre, sujeito a conhecer, conhecendo a si mesmo e ao mundo. A relação é de participação mútua, sem mais ou menos importante, sem aluno como centro, como aquele que deve ser agradado e ter suas carências supridas pelo professor, o qual deve cuidar para que ele não lhe escape das mãos.

Portanto, é na busca e no reconhecimento das lacunas do seu próprio fazer que se constitui o saber. É no âmbito da experiência que nos fazemos sujeitos que (não) sabem. E fazer experiência, para nós, encontra eco naquilo que Larrosa (2015, p. 99) diz: "não significa exatamente que nós a façamos acontecer, 'fazer' significa aqui: sofrer, padecer, agarrar o que nos alcança receptivamente, aceitar, na medida em que nos submetemos a isso". Fazer-se na experiência, na busca da inquietude, submetendo-se a ela.

Não obstante à busca necessária pelo conhecimento, defendo aqui a igualdade intelectual. Penso que é justamente na necessidade de saber que devem se basear aqueles que afirmam não saber, que devem, ao encontrar-se na falta, ter ainda sim a possibilidade de falar em meio a lacunas, terrenos movediços e perigosos. Esse princípio democrático, balizador da escola, demonstra-nos o quão desnecessário é estar em solo firme para se permitir saltar.

A escola e seu princípio democrático. Precisamos, como defendem Masschelein e Simons (2014, p. 96-97), "contar a história da escola e da escolarização como uma história de uma invenção democrática, uma invenção de um espaço de igualdade e, primordialmente, como um espaço público, que, portanto, deve ser defendido como um *marco* da democracia propriamente dita".

Fugindo de abordagens que tratam a escola como espaço de desigualdade, não estou querendo neutralizar o debate, as divergências, os desencontros, ou promover e desenvolver a democracia que "se transforma exatamente no oposto: a neutralização dos conflitos democráticos" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.126). O que levanto aqui é o reivindicar, como Rancière, o direito de pensar comum a todos, irrestrito, democrático.

> Na Grécia Antiga, entretanto, o conhecimento foi desvinculado ou liberto dessas posições e trazido às ruas (Sócrates) e para dentro da escola: o conhecimento não é mais restrito a alguns homens sábios que, estando próximos dos poderosos, administram e conservam o conhecimento, ou de aristocratas e xamãs. Em vez disso, o conhecimento se torna um assunto de todos e, em princípio, não pressupõe nenhum dom excepcional, talento, preferência ou privilégio particular (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 113).

Sei do desconforto que a democracia traz. Sons que se confundem e que podem se perder, mas se encontram no direito de falar, a partir da democracia que "diz sobre a capacidade de qualquer um falar ou agir" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 90).

Da capacidade de poder dizer está a potência do nascimento de outras palavras que ainda não foram ditas. Não se cria o que já existe. Não se inventa o que se sabe. Entre saberes e não saberes conduzo esse alinhavo de (im) precisões trazidas inicialmente nesse texto com Sócrates.

Em relação a esse terreno movediço, que é o saber, Sócrates sempre se empenhou em refutar aqueles que afirmavam possuí-lo. Para o filósofo da antiga Grécia, aquilo que sabemos está em constante dúvida e mutação. Em um de seus diálogos, Êutifron questiona o fato de que Sócrates coloca em movimento as afirmações, ao passo que se dependessem de Êutifron, permaneceriam no mesmo lugar, ao que Sócrates responde:

> Então, meu caro amigo, sou capaz de ser mais hábil do que Dédalo[3] na sua arte, porque ele só dotava de movimento as suas próprias obras, ao passo que eu, ao que parece, dou esta faculdade não apenas às minhas, mas também às dos outros. E o que há de mais extraordinário na minha arte é que a pratico sem querer, porque o que eu desejaria, mais ainda do que ter os tesouros de Tântaro[4] acrescentados à arte de Dédalo, era que os meus raciocínios fossem firmes e não se movessem do seu lugar. Mas basta de brincadeira! (PLATÃO, 1972: *Êutifron*, 11e).

Admoesta-nos o filósofo para o reconhecimento de que não sabemos, pois aquilo que acreditamos saber precisa ser posto em dúvida a todo instante. Sócrates inaugura um saber de não saber, pois ainda que reconheça seu saber, ele o sabe não sabê-lo.

Mas onde reside o perigo de tal professor? Seriam, portanto, a displicência e o descaso as saídas propostas nesse caminho de pesquisa? Certamente não. Minha ideia repousa naquilo que Sócrates instigou, no reconhecimento de que pouco ou nada sabemos. O filósofo sai à procura daqueles que são tidos por sábios: homens de Estado, poetas e artífices de Atenas. Faz isso para refutar o oráculo, o qual afirmava que Sócrates era o homem mais sábio que existia em seu tempo.

Ao procurar um dos homens de Estado, percebeu que este apenas passava-se por sábio "Tentei, por isso, demonstrar-lhe que se enganava, ao julgar que era sábio. Isto me fez incorrer na sua inimizade, bem como na maioria dos que assistiam à nossa conversa"

[3] Dédalo foi o criador do labirinto.
[4] Nome de um dos reis asiáticos conhecidos por sua riqueza.

(PLATÃO, 1972: *Apologia de Sócrates*, 31b). A partir de sua peregrinação em busca de algum sábio, conclui

> Sou, sem dúvida, mais sábio que este homem. É muito possível que qualquer de nós nada saiba de belo nem de bom; mas ele julga que sabe alguma coisa, embora não saiba, ao passo que eu nem sei nem julgo saber. Parece-me, pois, que sou algo mais sábio do que ele, na precisa medida em que não julgo saber aquilo que ignoro (PLATÃO, 1972: *Apologia de Sócrates*, 31b).

Entre artífices, poetas e homens de Estado, o filósofo não encontra sábios. Para Sócrates, sua diferença residia no reconhecimento de sua ignorância, de sua falta, seu não saber. Considerando-se mais sábio, Sócrates alimenta um saber que entende o pouco valor de seu saber, um saber de não saber.

Acusado de corromper a juventude de sua época e de não acreditar nos deuses, introduzindo novas divindades, Sócrates dava-se a tarefa de investigar, entre cidadãos e estrangeiros, quem seria sábio.

> Foi esta investigação, Atenienses, que me valeu muitas inimizades, tão duras e tão graves que originaram muitas calúnias e o nome de sábio que me passou a ser aplicado. É que os que assistem a estas discussões pensam sempre que eu sou sábio naquelas matérias em que demonstro a ignorância dos outros (PLATÃO, 1972: *Apologia de Sócrates*, 41b).

Refutando a sabedoria daqueles que se diziam sábios, Sócrates despertava a malquerença de muitos. Despidos diante do filósofo, era demonstrado que não possuíam aquilo que tanto afirmavam ter: a sabedoria. A isso, Sócrates mantinha-se vigilante e dizia "O mais sábio de vós, ó mortais, é aquele que, como Sócrates, reconheceu que o seu saber é, na verdade, inteiramente desprovido de valor" (PLATÃO, 1972: *Apologia de Sócrates*, 41b).

> Sócrates sai em busca da verdade, perguntando. Encontra um sentido no que parecia impossível: a ignorância e a sabedoria não são contrárias. No mundo adulto dos sábios, a ignorância é um vazio, uma falta, um defeito (*ignorantia*), e a sabedoria o seu contrário, uma presença, uma plenitude, uma virtude. Os que se apresentam como sábios se apresentam cheios, mas de fato estão vazios. No mundo infantil da filosofia, reside outra forma de vazio: a ignorância é um saber; o mais sábio é quem sabe que não sabe; quem sabe ignorar, sabe não saber, ignora o saber que não se sabe e sabe o saber que pode permitir criar saber. (KOHAN, 2015, p. 219)

Reconhecer-se não sabedor, um ignorante que não se acomoda, mas inquieta-se diante daquilo que desconhece. O presunçoso do saber não pode ter a atitude do ignorante que deseja o saber mais que tudo, que valoriza a própria ignorância como forma de saber. Antes, o soberbo pode se estribar no que conhece e desfrutar de sua vaidade, deleitar-se no seu saber.

Parece que Sócrates sabe de seu pouco saber ou do pouco valor de seu saber. Contudo, não vemos ainda em Sócrates um mestre ignorante, do mesmo modo que Rancière não o percebe. Ainda assim Sócrates possui valor nesse início de pensamento, nessa errância que nos conduz.

Apesar de Sócrates nos despertar a provocação, sabemos que em muito difere de Jacotot. Rancière (2015) nos diz que o socratismo é uma espécie de embrutecimento pois o saber em Sócrates está ligado à impotência, não à emancipação

> Por suas interrogações, como todo mestre sábio, Sócrates interroga para instruir. Ora, quem quer emancipar um homem deve interroga-lo à maneira dos homens e não à maneira dos sábios, para instruir-se a si próprio e não para instruir um outro. E, isto, somente o fará bem aquele que, de fato, não sabe mais do que seu aluno, que jamais fez a viagem antes dele, o mestre ignorante (RANCIÈRE, 2015, p. 52)

Eis o elogio da ignorância! O mestre ignorante em Jacotot não fez a viagem antes, não sabe o que não sabe e parece não querer saber, não se importar, recusar aquilo que todos sabem.

Dar-se conta de seu não saber, para então, colocar-se a saber algo. Para tanto, há que se admitir iguais, iguais em ignorância, iguais em possibilidade, iguais em inventividade. Professores e estudantes, na escola, declarados como iguais. Igualmente certos do seu não saber, igualmente certos de sua capacidade de mover. Portanto,

> a educação não é uma tarefa de homens sábios, mas sim de homens emancipados. (...) E um espaço de emancipação porque aí a única coisa que se aprende é a própria potência: que se pode ler por si mesmo, escrever por si mesmo, pensar por si mesmo, e conversar com outros sobre o que se lê, o que se escreve e o que se pensa. (LARROSA, 2015, p.152 e 154)

Educação como espaço que se cria deslocando o lugar de professor e aluno, desconstruindo a bipolarização, alunos e professores, e partindo de um "nós" igualitário", "não como idênticos, mas sim como iguais" (LARROSA, 2011, p.158). Igualmente sujeitos de potência, emancipados, sabedores de que "para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos, emancipados" (RANCIÈRE, 2015, p. 34).

O mestre que não sabe, que ensina aquilo que ignora, que se descobre na falta. O mestre que trabalha no desafio, que se mobiliza, que compreende a educação como tarefa de emancipados, que no trabalho com Estudantes com deficiência não deseja o "pronto e acabado", mas reconhece a lacuna como inventividade, visualiza o caráter indecifrável da deficiência e percebe a si e aos estudantes como iguais em desconhecimento e possibilidade.

Concordo com Larrosa (2015, p.65) ao dizer que “não podemos confiar naqueles que sabem imediatamente o que é preciso fazer para que as coisas sejam de outra maneira, e muito menos nos que dizem, sem se envergonhar o que é que os demais deveriam fazer”. Admitir a capacidade de estar errado, admitir nossos limites. Preferimos o desconforto da inventividade, da experiência, do não saber. “A experiência tem a ver com o não-saber, com o limite do que sabemos” (LARROSA, 2015, p.69).

Se o elemento que separa o professor do aluno é o (não) saber, se a hierarquia entre eles é demarcada pela segurança do que sabe frente à fragilidade daquele que não conhece, o princípio da igualdade de inteligências emancipa, retira a capa protetora do mestre que tudo sabe, tornando-os iguais. Do mesmo modo, quando o professor torna-se aluno, quando está na condição de aprendiz, quando se põe a estudar e aprender, entende que já não sabe e isso é mal aos seus olhos. Sua impotência diante do desconhecido, daquilo que ainda não aprendeu, tende a imobilizá-lo diante dos desafios.

Ver-se na condição de aprendiz. Cada canto, palavra, pausa, gesto, cheiro, pessoa representariam assim momentos significativos de experiência.

Acostumado a lidar com seus alunos, “O mestre sempre guarda na manga um saber; isto é, uma ignorância do aluno. *Entendi isso. D*iz o aluno satisfeito- *Isso é o que você pensa*, corrige o mestre. *Na verdade, há uma dificuldade de que até aqui, eu o poupei.* (...) Há sempre uma distância a separar o mestre do aluno” (RANCIÈRE, 2015, p.41). O não saber do aluno mantém a distância.

Quando o professor se vê desafiado pelas circunstâncias do cotidiano escolar, quando as situações novas o indagam e ele não sabe as respostas, quando a presença de estudantes com deficiência o constrange ao (não) saber, ele volta-se à condição de aluno, daquele que precisa de um mestre explicador, de alguém que tenha a solução do problema, que estava ocultando a saída apenas para estabelecer a distância. Porém, nesse momento, o véu que separava o sagrado é rasgado de cima a baixo e todos se veem como iguais. Simplesmente... não sabemos!

A ignorância e seu canto soturno tremulam o mastro da escola desafiando a nau do conhecimento a perscrutar perspectivas outras da inclusão, a experimentar o novo sem garantias do que virá a acontecer.

2 TRAVESSIAS METODOLÓGICAS

> *Conversamos? Ou cada um de nós continua dizendo coisas somente para nós mesmos?*
> (SKLIAR, 2012, p.48)

Erasmo de Rotterdam (2012) chama atenção quando escreve o seguinte trecho em **Elogio da loucura:**

> Quem ao ver uma abóbora a toma por mulher, é chamado demente, porque isso acontece a pouquíssima gente. Mas quem, tendo a mulher em comum com muitos, jura que ela é mais virtuosa que Penélope e, feliz por seu erro, orgulha-se de si mesmo, ninguém o chama demente, porque isso acontece com frequência e em toda parte (ROTTERDAM, 2012, p. 55).

O esboço de elogio da ignorância que ouso nesse 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), quero me afastar dos "livros palidamente técnicos, rigorosamente disciplinares e ferozmente metodológicos".

Como encontrar caminhos diante do que me propunha nessa pesquisa? Precisava tecer uma rede, pontuar alguns aspectos e tentar ir adiante. Pesquisa é sempre um risco, uma aventura pela qual temos as pistas, mas jamais a certeza, porque o fazer é fazer-se também, é um labirinto que nos atravessa ao mesmo tempo em que o atravessamos.

Para atravessar esse labirinto e deixar que ele me tocasse, iniciei pelas pegadas deixadas no chão percorrido por autores, dando a farejar saberes e mobilizar um desposicionamento, como nos ensina Larrosa (2015). Para tanto, dispus-me a conhecer o que queriam e podiam nos dizer os livros e os professores, conhecer os arquétipos que formam seus pensamentos sobre o não saber docente no trabalho com estudantes com deficiência.

Quis estar na escola. A partir daí, iniciei todo o trâmite protocolar para fazer minha observação participante em uma escola pública da rede estadual de ensino da cidade de Belém do Pará.

Olhar o cotidiano, o corriqueiro. A escola selecionada encontra-se na cidade de Belém do Pará. Não houve qualquer critério na escolha desse espaço, exceto o de localização na mesma cidade em que resido atualmente. Meu desejo era observar qualquer escola com um

olhar para aquilo que tem de comum, tentando estranhar a "água do aquário", como descrito por Veyne (2014),

> 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).

Uma escola. Apenas isso e tudo isso! Ver o que se passa 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, pois acreditava que as falas poderiam direcionar o caminho da pesquisa. O foco não era apenas responder às perguntas objetivamente, mas passar por elas e com elas seguir a rota que nos levassem.

Eu quis ser mais uma pessoa a frequentar o espaço, estabelecendo diálogos livres, sem o marcador da pesquisa, sem enrijecer a fala, tanto minha quanto deles. Que os professores estivessem à vontade para responder e até mesmo não dizerem nada. Que respondessem sem o julgamento de quem está sendo entrevistado ou analisado... com as vantagens e desvantagens da convivência, da intimidade que o cotidiano traz, quase um desleixo, uma irresponsabilidade.

Em algumas situações respondiam em duplas, sentados no corredor, em alguma conversa distraída sobre o cotidiano escolar. Noutras falavam enquanto caminhavam para tomarmos café no refeitório, na própria sala de aula ou enquanto os alunos faziam atividades no pátio... as coisas aconteciam como podiam e tinham de ser. Falas soltas, abertas, mesmo sem perguntas feitas. Pensamentos altos que surgiam e eu anotava. Em alguns momentos

pedia para gravar, quando já não conseguia acompanhar as falas. A ideia era fazer fluir no tempo de cada um, inclusive o meu.

Em alguns casos, captei as falas em momentos não direcionados, sem perguntas elaboradas. 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, embebedados pela mesma água do fazer escolar, sendo eu coordenadora pedagógica há 10 anos nas Secretarias de Educação do Estado e do Município, 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. Sigamos.

Muros altos, pintados recentemente. A escola passou por uma reforma esperada há 9 anos. O espaço era amplo. Salas, pátio, quadra, refeitório, pequenas áreas verdes, coordenação e por aí vai. A diretora me recebeu e a partir daquele momento inicei meus dias por lá. A escola não é um ambiente estranho a mim, mas ali era um novo lugar. Fui até a sala dos professores e apresentei-me. Não tive pressa. Aos poucos fui conhecendo os professores e falando sobre a pesquisa. Disse que se tratava de uma imersão e que tinha o objetivo de estar com eles e observar os docentes que tivessem interesse na pesquisa. A partir desse momento, os professores foram aproximando-se ou distanciando-se.

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.

Estive em observação na escola no período de novembro de 2018 a janeiro de 2019. Não havia dia e horário prévio para responderem a qualquer questão. Eu queria observar também as falas soltas, os pensamentos em voz alta, os incômodos que surgiam nas expressões dos professores sem que se sentissem diretamente questionados. Que falassem sem o objetivo de me ofertar uma resposta bem dada. Que falassem para si mesmos e para mim.

A partir da análise do cotidiano dos professores, da percepção de suas materialidades, do dito e não dito, do escolar, que por vezes é tão diminuído, desprezado, nesta pesquisa quis

grande, minucioso e vivo. Fiquei nele, debrucei-me sobre ele, dei atenção a toda forma de expressá-lo. Assim, vigilante ao que acontecia no dia a dia da escola, pude ser atraída pelo nosso fora, como diria Blanchot (2005), por esse mundo desobrado, por nossa ignorância, pelo saber incompleto que nos passa diariamente.

Caminhei em busca de professores que aceitassem o desafio de participar de uma pesquisa do cotidiano, de uma investigação de incompletudes, sabendo que

> é preciso oferecer o pensamento naquilo que tem de incerto, de escassez, de futuro, de insuficiência, de incompletude, de sinuosidade, porque o pensamento é incerteza, é aquilo que não nos deixa pré-fabricar, é pura insuficiência, aquilo que leva o rosto do incompleto e que nunca transita por caminho reto (SKLIAR, 2012, p. 68).

A primeira questão que lancei aos professores dizia respeito ao **preparo docente** para dar aulas. Essa questão foi relevante, pois, a partir de nossas pesquisas no OPE, percebemos um discurso proliferado de que os professores não estão preparados para dar aulas quando se tratava do uso de tecnologias digitais.

A questão iniciada em Florianópolis ganhou outro formato em Belém. Queria saber que elementos os professores aqui consideravam necessários para estarem preparados. A pergunta lançada foi: **1- O que faz um professor se sentir preparado para dar aulas?** A segunda questão desejava compreender quais saberes seriam necessários para que os professores estivessem em sala de aula. Foi então que questionei: **2- Quais saberes são importantes saber o professor para dar aulas?**

Falando sobre a presença enigmática da infância, Larrosa (1998, p. 70) diz que "todos trabalham para reduzir o que ainda há de desconhecido nas crianças e para submeter o que nelas ainda há de selvagem". Para ele, a infância deve ser pensada como enigma: aquilo que nos escapa. Do mesmo modo entendo a deficiência: um enigma que nos escapa e que não temos a ousadia de captar. Portanto, não ouso nessas observações decifrar o quebra-cabeça mas reconhecer todo o mistério que carrega.

Observações, conversações, palavras com abertura de possibilidade de pensar. Palavras de profanação, de fazer rir, carregando a audácia de dizer o cotidiano. Como Larrosa (1998, p.71), pensamos que "as palavras mais simples são as mais difíceis de ouvir". Quis observar as ausências desses professores, os desejos latentes, o que consideram necessário (não) saber para ensinar. Como afirma Pereira (2016, p. 74), importam menos os fatos "e mais a repetição singular que as falas e os silêncios dão a conhecer no que tentam igualmente ocultar".

Não quis a arrogância do que não sabemos pela medida daquilo que já sabemos. “A arrogância do saber não somente está na exibição do que já conquistou, mas também no tamanho de seus projetos e de suas ambições, em tudo o que ainda está por conquistar” (LARROSA, 1998, p. 69). Não tive a pretensão de demarcar esse território a ser conquistado, mas fiquei atenta àquilo que os professores diziam e faziam.

Quis a irreverência de Rodríguez, numa fuga à escrita burocrática que nos uniformiza, despersonaliza e não ajuda a criar. Sua escrita é irreverente e existe no modo como se diz e não apenas no que é dito (KOHAN, 2015). Para isso, os professores falaram com as próprias palavras... puderam obrar e desobrar. Portanto, transcrevi a fala dos professores de maneira livre, com o consentimento de cada um deles. Ainda assim, mantive o anonimato e alterei o nome dos envolvidos.

Nesse encontro de dessemelhanças, quis, como a experiência da poética, um dar a ver, dar a tocar. Percebendo os professores em suas palavras, recordo que

> a pedagogia insiste em ser aquilo que nega o ver, o tocar, o ouvir. Explica o que é o ver, mas com olhos alheios, distantes, silenciosos. Explica o que é tocar, porém sem tocar. Explica o que é ouvir, mas ignorando o que é o ouvir do outro (SKLIAR, 2017, p. 239).

Quis o encontro com Thomas, o desafio, o desposicionamento, a invenção (KOHAN, 2015). Fui em busca de palavras simples, de aspectos relacionados à educação de estudantes com deficiência e suas provocações, pensando numa “pesquisa *com* sujeitos e não *sobre* eles” (PEREIRA, 2016, p. 73). As falas dos professores delinearam e apontaram o caminho da pesquisa, observando os discursos que emanaram, as lacunas que deixaram e como entendiam o seu não saber. Afinal, “Se a palavra dissesse tudo, o que faríamos com a brisa de um aceno? E onde deixaríamos todos os nossos toscos corpos?” (SKLIAR, 2012, p. 48).

Captar o cotidiano dos professores em sala de aula: carteiras, livros, quadro-negro, recreio, uniformes, deveres de casa. Nada que não tenha visto, mas tudo que ainda há para ser reparado. Vivências às quais estamos todos acostumados... mas queremos notá-las, olhar para elas, conforme nos questiona Skliar (2012, p. 90): *“quem te costuma ver, por acaso, alguma vez conseguiu olhar-te?”.* Concordo com Skliar (2012, p. 40) novamente ao escrever que “viver com a palavra é, frequentemente, viver com a ambiguidade, com a incongruência”. Meu anseio foi compreender essas redes, olhar para esse professor, saber o que faz dele um mestre.

Fazendo a pesquisa também estou (ainda) num fazer-me nela, sorrindo dela, tentando não cair no vício da solidificação das palavras patéticas. Quis a "exigência de hospitalidade que não aceita a medida de nossa casa" (LARROSA, 1998, p. 71). Busquei o deserto, a carência, a irreverência, o perigo da pergunta e da resposta, o perigo da travessia, o tremor da experiência, de toda a inventividade, do desposicionamento, da palavra que carrega a incerteza. O tempo passou, a escrita cessou, mas ainda sinto reverberações.

Dessa experiência da pesquisa, como espectadores emancipados (RANCIÈRE, 2012), pude aprender muito além do que vi. Aprendi a impossibilidade da previsão, do calcular o efeito, antecipar o aprendido. Antes, quis a igualdade de inteligências, "porque o saber não é um conjunto de conhecimentos, é uma posição" (RANCIÈRE, 2012, p. 14). Nada de encarar o outro numa posição inferior ou superior. Resgato nesta observação a igualdade como princípio, o entendimento de que um ignorante pode ensinar a outro.

O mestre ignorante não o é porque nada sabe, mas porque abriu mão de "saber da ignorância" do outro, da distância que os separa. Só uma pesquisadora ignorante pode sentir que nada sabe e que ignora a distância entre si e os professores com quem vai conversar. Como o mestre ignorante, ela pretende que "se aventurem na floresta das coisas e dos signos, que digam o que viram e o que pensam do que viram, que o comprovem e o façam comprovar" (RANCIÈRE, 2012, p. 16).

A pesquisadora pode saber, os professores podem saber, mas todos saberão que esses saberes não os tornam desiguais. Rancière (2012, p.16) nos alerta que a vontade de eliminar a distância pode justamente criá-la. Escuta e fala. Quis esse cuidado, a tentativa de não afirmar um encontro de desiguais, a tentativa de que a escuta não fosse lugar de passividade.

Essa pesquisa alimentou-se de palavras... As palavras, sempre vivas, nos conduzem ao caminho dos (não) saberes, do fazer que é falar, do falar que é agir, do falar que é calar. Nada de palavras contrárias à ação. Não pretendia deixar de lado o valor do anotar, tocar, apreciando todas as formas de observar os professores e seus saberes.

No movimento de busca, alguns lugares parecem nos pertencer ou queremos neles estar mais. O tema desta pesquisa nos envolve e queremos estar com ele por instigar aquilo que falta, o vazio, o não saber. É o caso do não saber docente. Os professores afirmam não saber, descobrem-se impotentes frente aos desafios contemporâneos da escola.

É nessa peleja que nos envolvemos, num campo de contradições e experiências, um campo de incertezas, sabendo como Rancière (2015, p.57) que "quem busca, sempre encontra. Não encontra necessariamente aquilo que buscava(…). Mas encontra alguma coisa nova, a

relacionar à *coisa* que já conhece. O essencial é essa contínua vigilância, essa atenção que jamais se relaxa".

Tive o objetivo de perceber, no silêncio e na palavra, (não) saberes de professores para ensinar estudantes com deficiência. Nessa busca, não soube o que ia encontrar, mas permaneci vigilante. Pensava num abandono do familiar, um desobrar. Pensar com outros mundos e tempos, permitir o abandono desse mundo e desse tempo. Esse não lugar, esse outro de todos os mundos, o próprio "fora", como expressa Blanchot. Sobre essa relação com o fora, Levy (2011, p.26) anota que "não se fala de um mundo que se encontra além ou aquém do nosso. Fala-se precisamente deste mundo, mas desobrado em sua outra versão".

Esse desobrar nos intriga e mobiliza, pois exige um aprofundamento acerca daquilo que os professores afirmam saber e não saber, das experiências e discursos que produzem, sobre o que entendem por ensinar e ainda as tensões entre demandas impostas às escolas e professores que se sentem despreparados frente à complexidade dessas demandas.

Quisemos a experiência do deserto, "o espaço do exílio e da errância, o fora" (LEVY, 2011, p. 26). É justamente por seus personagens serem dotados de um não-viver que a literatura permite a vida, permite vivenciar o outro do mundo "real". Ela dá lugar ao imaginário, ao exílio, à perda, ao vagar, sem pontos de partida e chegada. Ela permite a errância, o peregrino que caminha no outro de todos os mundos, experimentando, inventando, trazendo e levando, desobrando, vivendo a experiência do fora, a presença da ausência.

Trouxemos a experiência literária, não para nos salvar, mas para dançar conosco, fazer-nos rir e profanar do sagrado da Pedagogia (LARROSA, 2016). Simón Rodríguez, ao fazer a escola da irreverência "faz escola onde se desescolariza, com quem se abandona e se considera impotente e incapaz de entrar na escola" (KOHAN, 2015, p. 52). A capacidade do incapaz, o saber contemporâneo do não saber, assim como a presença da ausência. O não saber como outra versão do saber, e a presença como versão da ausência. Não há precedentes. O imaginário e o real.

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, esmiucei 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.

Saber como nascem, encontram abrigo e se alimentam discursos de professores que se veem na ausência, sem preparo e domínio, sempre em busca de sua completude e satisfação. Lembrando como Skliar (2012, p. 99) que “a ausência não dói. Doem os ausentes”, procurei a presença transgressora, o ignorante, a presença que fala e cala, que tem abundância e que falta, que se sabe errante.

3 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 ouso 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[5] 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 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

[5] Todos os nomes utilizados são fictícios, tanto para estudantes quanto professores

que o desloca para outra categoria, uma vez que nossas preconcepções 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. Voltarei a esse ponto mais adiante. Por ora, trago a experiência com Lena e Lélis apenas 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. Seguindo a rotina da escola, lanço a questão: **O que faz um professor se sentir preparado para dar aulas?**

> *Olha, eu acho que é a formação. Eu me sinto preparada porque a minha formação, ela foi muito boa, né? Eu gostei bastante da forma como os professores de lá da UFPA conduziram. Eles sempre deixaram a gente realmente aplicar as aulas. Acho que a gente tem que tá sempre tentando melhorar, né? Então eu fiz uma especialização aqui. Também fiz um curso de aperfeiçoamento fora daqui do Brasil e foi também o que despertou muitos novos desafios a serem enfrentados e outras coisas que eu poderia aplicar dentro da nossa realidade (CRIS).*

> *Eu me sinto mais do que preparada porque, graças a Deus, não com soberba, mas eu tive excelentes orientadores. Eu tive professores excelentes nos quais eu me inspirei. (MARI)*

Cris trabalha no Ensino Fundamental e médio há 10 anos. É professora de língua inglesa. Mari atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental e tem 28 anos de docência. Possui formação em magistério e licenciatura em história. Em ambos os casos a formação (inicial e continuada) aparece como protagonista para o preparo da docência.

> *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. E como foi essa prática? De discutir alguns temas da pedagogia com os alunos de Ensino Médio, levar alguns temas, discutir alguns temas com eles, dentro de história da educação, sociologia da educação, filosofia da educação e as observações em sala de aula no Ensino Médio e no Ensino Fundamental (LENA).*

> *Eu fiz minha formação de contabilidade, mas aí entrei pra trabalhar como professor. Na época, eu não morava em Belém, morava no interior. Como são chamadas de "áreas de carência", naquela época quem tinha outras formações podia assumir também regência de turma e foi numa dessas oportunidades que eu entrei. Aí fui ficando. Então eles colocaram, fizeram tipo um vestibular, ofereceram a quantidade de vagas, porque segundo a LDB todos os professores deveriam ter graduação e quem não tivesse teria que sair do cargo, como se fosse assim, uma oportunidade, mas "metendo medo" na gente. Então eu me formei em matemática, mas uma formação que não é muito nossa área aqui do 1º ao 5º ano, né? Ela é mais pra disciplinas específicas, matemática do 6º ano em diante. Porque aqui a gente trabalha com todas as disciplinas, a gente trabalha com história, português, geografia... tudo! Hoje eu me sinto preparado porque tenho anos de prática, mas a formação não meu deu os conhecimentos... só os básicos (WELL).*

> *É... quando eu saí da universidade, eu não estava preparado pra dar aula, eu fui aprendendo com o tempo, com os anos de docência. Foram os anos que eu fiquei*

> *dentro de sala de aula que foram a preparação. Quando saí da universidade... não, não saí preparado (ALEX).*

O professor Well está há 28 anos em sala de aula. É formado em matemática e leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Alex, também formado em matemática, atua na disciplina específica nos ensinos fundamental e médio. Tem 10 anos de docência. Na fala desses professores, o Ensino Superior também é apontado quando se trata de preparo para a docência. Contudo, a formação aqui aparece como insuficiente e o preparo da docência fica por conta da prática da sala de aula.

> *Eu penso que o conhecimento que a gente adquire na graduação é muito sistemático. Eu acho assim... quando a gente é aluno a gente acha que vai aprender tudo aquilo que o professor ensina na academia e não é assim. Você precisa ter também um suporte antes, o que a gente chama de background, na língua inglesa, pra que você saiba colocar aquilo que você aprende de forma sistemática em prática. Claro que dá muito suporte, porém, coisas pequenas do dia-a-dia, do saber fazer, a gente não aprende na graduação nem na pós-graduação. A gente vai aprendendo assim com a prática. O conhecimento que você passa pro aluno, você precisa estudar. Muita coisa eu aprendi depois que eu me tornei professor de verdade. Porque eu tinha que, junto ao conhecimento sistemático, conhecimento da academia, a gente tinha também que ter aquele conhecimento básico que você precisa ter pra ajudar o seu aluno. (JÚNIOR)*

Júnior está há 15 anos na docência. Graduado em Língua Portuguesa, leciona Inglês e Língua Portuguesa para estudantes do Ensino Fundamental e Médio. Aliado à graduação, ele cita o conhecimento prático que aqui não é apenas a sala de aula, mas um *background,* um conhecimento de mundo.

> *Sim. Porque eu acho que eu tenho conteúdo para passar para outras pessoas. Esse preparo vem da vida, da vivência. Porque eu aprendi de várias formas: lendo, vendo, participando. Não foi o que eu aprendi em sala de aula nem na universidade (ISA).*

Isa tem 62 anos. É professora de História e trabalha com turmas do Ensino Fundamental e Médio. Está em sala de aula há 12 anos. Para ela, o essencial é o conhecimento dado pela vivência, de conhecimento e de vida. O aprender que pode se dar em qualquer contexto, seja ele escolar ou não.

Observo então que o "preparo docente" remete os professores a três aspectos que vamos designar da seguinte forma: formação desobediente; prática inventora; e conhecimento ignorante. Vejamos um pouco sobre esses aspectos.

3.1 FORMAÇÃO DESOBEDIENTE

O preparo dos professores está validado pela formação. É uma referência, um lugar, uma posição que lhes permite saber e respalda a dizer o que sabem. Inicialmente, percebo a necessidade de demonstrar que possuem os requisitos para ocupar o cargo, mas também a intencionalidade de se autoafirmarem aptos por terem outras formações que vão além dos cursos de graduação, incluindo especializações e cursos de aperfeiçoamento no Brasil e exterior. Há um prazer nesse saber acumulado nas formações que demonstra a importância do lugar ocupado.

A formação é citada em todas as falas dos professores, seja para justificar o bom preparo que tiveram para estar na docência, seja para amargar o discurso de que os bancos universitários não dão conta da realidade escolar. Quando Larrosa (2016) nos convida a pensar a segurança dos saberes no campo pedagógico, escreve:

> A ideia tradicional de formação tem duas faces. Formar significa, de um lado, dar forma, e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes. Por outro, levar o homem até a 'conformidade' em relação a um modelo ideal do que é 'ser humano' que foi fixado e assegurado de antemão" (LARROSA, 2016, p. 12).

Nesse duplo viés não parece haver espaço para invenção, mas obediência aos modelos que aparam as arestas, que nos digam o quê e como devemos fazer. Nas falas dos professores encontro espaços que desejam um mestre explicador, uma formação na qual "compreender significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem" (RANCIÈRE, 2015, p. 25).

A necessidade de uma formação que prepare para dar conta dessa conformidade com o modelo de ser humano, que nos explique o mundo e as coisas. Gosto do pensamento de Ordine quando assim diz:

> Nem mesmo uma assinatura num cheque em branco poderá nos dar a permissão de adquirir mecanicamente aquilo que é fruto exclusivo de um esforço individual e de uma paixão que não se esgota. Resumindo, ninguém, senão nós mesmos, poderá realizar o cansativo percurso que nos permitirá aprender. Sem grandes motivações interiores, o título de maior prestígio adquirido com o dinheiro não trará nenhum verdadeiro conhecimento, não favorecerá nenhuma autêntica metamorfose do espírito" (ORDINE, 2016, p. 16).

Com isso não quero dizer que falta motivação aos professores para que busquem o conhecimento, tampouco que sejam incapazes de criar no seu fazer diário. Contudo, o que resgato aqui é o conhecer como fruto de esforço contínuo, duvidoso, impertinente e que não decorre exclusivamente de uma formação em tempo e espaço determinado para garantir o preparo docente.

> Isso Sócrates já o havia explicado a Agatão, quando em *O banquete* contesta a ideia de que o conhecimento possa ser mecanicamente transmitido de um ser humano a outro, como a água que escorre por um fio de lá de um recipiente cheio para um vazio (ORDINE, 2016, p. 16- 17).

Nesse sentido, parece haver uma esperança entre alguns professores de que alguém os prepare, alguém decrete o começo do aprender, alguém que saiba mais, estabelecendo o que Rancière (2015, p. 26) chama de hierarquia de inteligências "a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes". A explicação é o que mantém a ordem social da hierarquização, pois é por meio dela que se justifica a necessidade da formação desigual: do professor universitário que dirá ao acadêmico o que deve fazer e do acadêmico que espera de seu professor a explicação, da mesma forma que o professor espera transmitir na escola os conteúdos aprendidos na universidade e em cursos de formação diversos.

> *Você tem que ter essa formação. Já que não tem o magistério, tem a pedagogia que substitui. Então, é necessário sim que o professor seja licenciado, que o professor vá fazer uma pedagogia. É pena que nós não temos um... de dizer assim... esse ano, Mari, tu vais sair da sala de aula, tu vai voltar pra universidade pra ver coisas novas, que tu não viu, pra ver se vai te ajudar na tua prática. Então isso aí é frustrante, né? Então não tem isso, não tem. Eu ainda acredito, não sei se daqui a um tempo vai ter, mas eu acredito que não, né? (MARI)*

O professor tem que ter formação em licenciatura. O "ensino" é a casa da Pedagogia, das licenciaturas em geral, certo? Mas se somos os donos desse terreno, até que ponto pode

um professor universitário, por exemplo, estar em sala de aula sem a formação pedagógica necessária em cursos de licenciatura? Que lugar é esse que pode (ou não) ocupar o docente, a depender de seu diploma?

Mari fala-me sobre frustração. Fala sobre o desejo de sair da sala de aula para poder voltar à universidade e ver coisas novas. Mas esse seria necessariamente o trajeto com suportes importantes para a lida profissional? Ainda sobre a falta de retorno à formação, a professora atribui que "um outro" diga isso a ela para que volte à universidade. Além disso, diz que seria necessário sair de sala de aula para tal imersão.

Entendemos isso. Para a escrita desta tese, para mergulhar em alguns contextos, foi preciso abrir mão de tantos outros. Para poder escrever esta tese, há uma tentativa de "parar o tempo". O trabalho, as férias, os finais de semana de descanso... A professora Mari parece nos mostrar o hiato entre sua necessidade e o tempo que dispõe para isso. Mari parece desabafar em alguns momentos e cremos que a fala dela revela também uma questão política no plano de cargos e formação de professores.

Ela fala sobre a importância da formação em cursos de licenciatura mas também de um retorno à universidade que seja pensado a partir de sua prática enquanto docente. No entanto, esse retorno parece ir em busca de um conhecimento que a auxilie na prática, que tenha aplicabilidade real e que lhe proporcione o novo.

> *Hoje eu não posso dizer que faltou algo, eu não posso porque, graças a Deus, eu tive uma excelente formação. O que eu posso dizer é que, como as leis mudaram com a implantação de novas metodologias que o governo quis colocar pra nós, professores, eu digo pra você que hoje falta porque nós não somos assistidos pra suprir essa falta. Eu acredito muito na formação que eu tive. Eu, graças a Deus, fui muito bem formada. Mas se você me perguntar hoje, eu preciso sim tratar de muitas coisas que já foram revistas e vistas (MARI).*

Mari lembra-nos que as mudanças das leis exigem novas metodologias, uma nova formação e a busca constante pelo saber. Tenho pensado que talvez essas atualizações em cursos de formação garantem a manutenção de uma ordem social e a tentativa de evolução do homem que não sabe para detentor do saber. Desse modo, aperfeiçoam o embrutecimento e a necessidade das explicações constantes, das orientações que colocam na linha aqueles que porventura não tenham encontrado o caminho correto da ordem social e da hierarquia de inteligências. Nessa cadeia, "jamais o aluno alcançará o mestre, nem o povo sua elite

esclarecida; no entanto, a esperança de chegar lá os faz avançar pelo bom caminho, o das explicações aperfeiçoadas" (RANCIÈRE, 2015, p. 166).

O primeiro ponto que nos chama atenção é a relação feita entre a *formação de professores e mestres explicadores*. Desconfio que nessa busca por novas formas de explicar faz-se a necessidade das formações que levem o homem à conformidade do modelo de ser humano. E numa constante atualização que busca a passagem da ignorância à inteligência, "é o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal" (RANCIÈRE, 2015, p. 23). Cria-se a carência para que depois tudo se passe como se não fosse possível aprender sem os mestres que nos traduzem as coisas. Nas palavras de Rancière (2015, p. 23), "as explicações, depois que se iniciou a era do progresso, não cessam de se aperfeiçoar para melhor explicar, melhor fazer compreender, melhor ensinar a aprender".

Outro ponto que me chama atenção é a relação entre *formação de professores e validade do saber* . A professora Isa relata-me por que a Faculdade é citada em sua fala sobre "se sentir preparada", apesar de afirmar que não foi nesse espaço que se constituiu como docente de fato.

> *A Faculdade é uma segurança para o professor pelo fato de ele dizer: eu fiz uma faculdade, eu sou formado pra isso. Tanto pro aluno como pro professor, é uma segurança. Não se questiona o professor que é formado, que se preparou pra aquilo. 'Eu sei o que estou falando'. Ele tá num lugar de saber. Mas ele só se preparou pra aquilo. Você só sabe fazer aquele bolo. Mas, e no dia em que tiver que fazer alguma coisa fora disso? (ISA)*

A formação aqui é tida como um suporte para o não questionamento à figura do professor, uma espécie de garantia ao docente que não fica no vazio em caso de não conseguir dar conta de algum questionamento. Há uma validação do saber garantida pelo diploma. É quase uma bengala. Leio na fala da Isa uma noção de vínculo em sala de aula estabelecido a partir do viés do conhecimento acadêmico e de um preparo nesse sentido. E daí se os ingredientes do bolo mudarem? E se nem fizer sentido o bolo para uma dada situação?

Um lugar de saber, um lugar de preparo, uma validação. A formação de discípulos é o passaporte para a manutenção do campo pedagógico. A segurança para ambos, professores e alunos. A garantia da repetição do conhecimento é feita quando as contas batem e o ciclo das

explicações se fecha: a formação que garante a forma ideal de alunos e professores. Nesse sentido, Larrosa (2016) nos diz:

> Penso que o maior perigo para a Pedagogia hoje está na arrogância dos que sabem, na soberba dos proprietários de certezas, na boa consciência dos moralistas de toda espécie, na tranquilidade dos que já sabem o que dizer aí ou o que se deve fazer e na segurança dos especialistas em repostas e soluções. Penso, também, que agora o urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes (LARROSA, 2016, p. 8).

Especialistas em soluções. O lugar dos que já sabem. As formações parecem exercer o papel doutrinador de arrebanhar e trazer de volta aqueles que ainda não se converteram. Desse modo, a busca perpassa por recolocar no caminho aqueles que não estiverem de acordo com as normas. Para tanto, é preciso que alguém explique ao professor para que este explique ao seu aluno, formando discípulos aptos a reproduzir o que lhes foi explicado.

> É preciso um sistema bem ordenado de instrução pública. É preciso uma Universidade e um Grande Mestre. Em vão, dir-se-á que os gregos e os romanos não tinham Universidade nem Grande Mestre e que as coisas não iam assim tão mal (RANCIÈRE, 2015, p.167).

A universidade assume o protagonismo da preparação docente. Os conteúdos a serem trabalhados na escola precisam ter sido anteriormente explicados no Ensino Superior. Para Sardagna (2013, p. 55), a escola moderna, enquanto processo homogeneizante do espaço, precisa permitir uma união entre gestores do Estado e especialistas, no sentido de agir sobre a população, mediante novas formas de governamentalidade. Esse agir é um reposicionar os sujeitos atuando com procedimentos de controle, trazendo para perto especialistas e aprendizes.

> *Por exemplo. Se tem novas metodologias, esses projetos novos, de que teóricos vêm? Porque não há um estudo sobre isso. Só chega aqui e dizem: 'olha, vocês agora têm que fazer assim, você agora têm que seguir assim'. Mas ninguém te convida pra sentar: 'olha, vocês vão passar a fazer isso, isso veio desse lugar e quem implementou foi isso, foi essa pessoa'. Não há esse respeito. Eu digo que é uma falta de respeito. Sempre vêm as decisões de lá, de cima pra baixo. Não nosso, daqui, com a nossa necessidade, pra cima (MARI).*

A professora Mari alerta: as decisões não passam por suas necessidades, mas são fruto de projeto novos, novos teóricos e gestores especialistas que informarão o lugar de cada um nessa engrenagem escolar. As formações passam assim a funcionar como medidas para que o Estado diga o que fazer de modo mais eficaz, tanto no controle dos alunos quanto na conduta dos professores diante das novas demandas sociais. Esse é o terceiro ponto que nos toca: *a relação entre a formação e o realinhamento.* Que cada um saiba seu lugar na ordem de inteligências e que cursos de graduação, pós-graduação e outros cursos de aperfeiçoamento do conhecimento possam realinhar discursos e práticas constantemente.

> *O que eu me sinto frustrada é com esses projetos governamentais que eu não gosto porque a gente sabe que vai de encontro com a nossa prática e a gente sabe que no final os projetos não dão certo e a gente continua sozinho. Porque durante esse tempo todo a gente vê muitos projetos sendo feitos por doutores que implantam dentro da educação, mas são projetos que não são feitos com a realidade da criança, com a realidade do aluno, só querem dizer 'ah! Esse projeto vai dar certo' mas eles não conhecem a realidade e isso é frustrante. E é essa angústia que eu sinto. Muitos projetos eu não acredito, muitos projetos eu aceito, mas eu os transformo pra que eu alcance o objetivo maior no final do ano, que o meu objetivo é que o aluno saiba ler e aprender e se ele não consegue isso... então não adianta (MARI).*

A frustração de Mari com projetos do governo que não representam a realidade vem acalentada em seguida pelo fazer escolar. A prática seria o refúgio, o lugar em que as ideias são adequadas à realidade. Nesse contexto, só vale a pena ensinar se o aluno puder aprender. Mesmo questionando os projetos, a professora se encarrega de observar de perto se estão sendo eficazes a seu modo.

Seguindo modelos e buscando uniformizar os saberes, as formações embarcam na lógica do professor que explica, que entende a necessidade de prescrever, fornecendo as informações úteis para dar conta da sala de aula. Contudo, formar para conformar seria embrutecer e manter. Para Larrosa (2016), podemos andar noutro sentido:

> Minha ideia seria pensar a formação sem ter uma ideia 'prescrita' de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização. Algo assim como um devir plural e criativo, sem padrão nem projeto, sem uma ideia normativa, autoritária e excludente de seu resultado, disso a que os clássicos chamavam 'humanidade' ou 'ser plenamente humano'. E creio que uma prática de leitura como

> acontecimento da pluralidade e da diferença, como aventura rumo ao desconhecido e como produção infinita de sentido poderia contribuir para esse pensamento aberto sobre a formação (LARROSA, 2016, p. 12).

Uma formação sem explicadores ou mediadores. Não seria uma formação sem professores, mas com eles. Pensamos numa formação sem repetidores que ao final do processo avaliam positivamente aos que copiaram suas falas e negativamente àqueles que ousaram duvidar ou desconsertar os detentores das explicações com a impertinência dos (não) saberes. Rancière (2015, p.168) nos diz que "o aperfeiçoamento da instrução é, assim, antes de tudo o aperfeiçoamento das *coleiras,* ou, antes, o aperfeiçoamento da representação da utilidade das coleiras".

Uma formação sem modelo, que desconheça a si enquanto projeto e ao outro enquanto sujeito sobre o qual não sabemos e jamais poderemos supor saber. É partir de um "não saber sobre o mundo de antemão" (SKLIAR, 2014, p. 125). A simplicidade do pensamento revela a dificuldade do fazer. Skliar (2014, p. 67) nos exorta sobre o ressecamento que as instituições trazem e o perigoso trajeto da valorização das vozes empostadas. O caminho talvez seja evitar a busca de um novo dito soberano, uma nova teoria sobre quem somos e o que podemos no espaço escolar. Tanto a graduação como a pós parecem exercer a leitura de ver o que já se sabe, de repassar o que já se comprovou.

Penso aqui numa *formação desobediente.* Uma formação como um devir criativo, um aprender na leitura, na palavra! Ah! A palavra... Ler como se fosse pela vez primeira: assim vale a pena ensinar! Ensinar pela primeira vez, ignorando o saber. Escrever, ouvir, pausar a palavra. Ainda com Skliar (2014, p. 62), recordamos "ler não é conhecer o desconhecido(...) ler é ir desconhecendo-se pouco a pouco. Como se nunca tivéssemos vivido antes".

Estar preparado para a docência por meio das formações fazendo delas um devir criativo, uma leitura curiosa, uma palavra que não quer ser capturada. Antes, um deixar-se ler, deixar-se atravessar. Uma formação que está "entre". Nada de buscar uma reposta, uma saída, uma garantia do serviço prestado. Não há garantias. Ler no sentido de retirar-se, de evitar o que já sabe para daí enxergar o que não está previsto. Uma formação que não busque as regras, que não objetive o preparo hermético. Nesse espaço formador criativo, o ineditismo ganha corpo e a leitura finca sua bandeira. Ler para abandonar, ler para, inclusive, não ler, caso queira... ler para tornar possível, porque "quem lê deixa de lado o que já está traçado de antemão (...) sorri porque é de dia em plena noite, porque chove sem nuvens..." (SKLIAR, 2014, p. 68)

> *Uma das coisas que eu questiono muito, acho que você deve compactuar comigo, de que um dos grandes problemas da formação de professor ou do professor no trabalho mesmo, em campo, é que o professor não busca formação. Na cabeça do professor, de muitos professores, acontece assim: você se formou na graduação, pronto, eu já sou professor. Então eu não preciso de mais nada! Eu sou um professor que tenho os conteúdos, domino meus conteúdos, então não preciso de mais nada! E fica por anos com aquilo que trouxe da graduação, sabe lá Deus quando! (JÚNIOR).*

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 uma formação desobediente... que possa desobedecer a si mesma também! Uma formação que se dê, que se forme, que recalcitre, 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 a formação 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...

3.2 PRÁTICA INVENTORA

Os professores atribuem à formação (ou à falta dela) a responsabilidade pelo seu preparo para a docência. A graduação, pós-graduação e cursos de aperfeiçoamento aparecem nas falas como os principais lugares de aprendizado ou nos quais se deveria obter o conhecimento essencial para tornar-se professor.

Ao lado da formação, mais um elemento aparece entre os professores quando se trata de estar preparado: as práticas escolares. Os anos de trabalho, o dia a dia ao lado dos estudantes, esse fazer do cotidiano que não apresenta o extraordinário, mas o que acontece de corriqueiro e banal, é o que respalda a preparação para a docência. O saber da empiria, da relação criada no espaço escolar.

Essa prática não está isenta de dificuldades, de atitudes a serem repensadas, lacunas deixadas e fazeres que precisam ser postos em xeque. O fazer escolar também precisa ser

repensado pois não se faz melhor ou pior que a prática da própria vida, e esta necessita ser ressignificada e reinventada continuamente.

O saber que advém da prática escolar como espaço de demarcação de inteligências. Para Rancière (2015, p. 24), o bom professor, esclarecido de suas funções e imbuído da boa fé no trabalho docente, trata de desenhar o lugar de cada um no contexto escolar "por um lado, ele decreta o começo absoluto- somente agora tem início o ato de aprender; por outro lado, ele cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de retirar". Desse modo, divide a inteligência em inferior e superior; o conhecimento da criancinha, daquele que ainda não foi instruído, do homem do povo, diverso do conhecimento da razão e método, do conhecimento que agora passará a possuir.

O saber escolarizado, o saber que retira o outro de sua ignorância, de sua condição inferior, daquele que irá, a partir de agora, ser ensinado, passando do lugar da falta para o lugar da completude. A sala de aula é um marco, tanto para professores quanto alunos. É nela que cada um assume seu papel e que se demarcam as hierarquias de inteligência. Porém, é nela também que alguns professores afirmaram ter tido sua preparação para a docência, na prática, na experiência que a compõe.

Para Larrosa (2015, p. 23), a experiência não se reduz ao tempo vivido ou ao acúmulo de aprendizado com as situações passadas. Ele nos lembra que a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, o que causa tremor, aquilo que nos movimenta e também que movimentamos. Portanto, é um território de passagem. Ao final da jornada docente, após 10 anos de sala de aula, poderia o professor dizer que agora está apto, pois tem a experiência?

A experiência supõe vulnerabilidade; supõe não saber ao invés de assumir o posto dos que já cumpriram a carreira. A própria raiz da palavra, tanto nas línguas germânicas como nas latinas, tem relação com algo que se experimenta, que se prova, com o perigo, com o percorrido, a travessia, que existe de forma finita, singular (LARROSA, 2015).

Para os professores, a prática escolar parece um lugar de segurança e a experiência docente um conforto por ter as respostas.

> *Agora eu me sinto mais seguro. Eu acho que com a experiência que a gente vai tendo, cada ano que passa... os 28 anos de experiência que a gente tem só em regência de sala de aula, porque eu nunca saí de sala de aula, sempre fui de regência, a gente vai ganhando uma certa experiência, né? A gente já vai sabendo lidar com certas situações, mas que a gente enfrenta dificuldade, enfrenta... e muita!*

É pela experiência. Cada dia a gente aprende, cada dia a gente vai aprendendo (WELL).

O benefício de ter passado pela situação faz Well sentir-se mais preparado. A experiência aqui está atrelada ao tempo de docência. O aprender constante, a dificuldade sabida e enfrentada também são marcos para o professor experiente a ponto de reconhecer suas lacunas e perceber nela um recanto de aprendizado. Experiência construída pelo viver diário, pela relação em 28 anos de escola. Penso nesse número e lembro: praticamente o tempo que tenho de vida!

Mas esse lugar pode encobrir o perigo do saber, daquele que já encontrou a maioria das respostas e esqueceu de deixar-se para trás, o abrir mão de si, estar à deriva. São 28 anos exclusivamente em sala de aula em jornada de 200 horas mensais. Essa imersão no contexto escolar traz também o desconfiável caminho da apropriação. A fala do professor Well remete-nos a um primeiro aspecto sobre a prática escolar: a *prática e o tempo.*

Larrosa (2015) segue ainda dizendo que o excesso de trabalho é um dos motivos pelos quais a experiência é cada vez mais rara.

> Esse ponto me parece importante porque às vezes se confunde experiência com trabalho. Existe um clichê segundo o qual nos livros e nos centros de ensino se aprende a teoria, o saber que vem dos livros e das palavras, e no trabalho se adquire a experiência, o saber que vem do fazer ou da prática, como se diz atualmente. Quando se redige o currículo, distingue-se formação acadêmica e experiência de trabalho(...) o trabalho, essa modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e com as coisas que chamamos trabalho, é também inimiga mortal da experiência (LARROSA, 2015, p. 23-24).

Por que seria o tempo inimigo da experiência? Não teria a sala de aula seu quinhão na formação docente? Não seria a partir da prática o pensamento que embasa as discussões teóricas? A questão não está em invalidar a prática, torná-la inferior ou melhor que a teoria. O ponto que Larrosa (2015) parece querer nos despertar é da prática que cega, que não para para olhar, engolida pelo excesso, engolida pela falta.

Nesse sentido, outros dois elementos contribuem para a falta da experiência (ou a raridade dela): a falta de tempo e o excesso de opinião. O sujeito, já tomado pela falta de tempo, incapaz de fazer pausas, ouvir o silêncio e dominado pelo excesso de opinião que ordena que saibamos as respostas, que tenhamos posicionamento diante dos problemas enfrentados; esse sujeito ativo, informado, com mais tempo na escola, no afã de mudar as

coisas, acaba por torná-las nada mais que repetição e nada que tenha a ver com experiência (LARROSA, 2015).

> *É... o que eu sinto é que quando eu entro em sala de aula, não é questão de dominar os tópicos tudinho, né? É preparado no sentido de repassar o que eu aprendi, os conteúdos necessários para os alunos, eu tenho condições de repassar. Eu penso assim: que eu estou preparado pra isso. Com o tempo de docência que eu fiquei preparado pra dar aula porque eu já sei o que pode acontecer e o que eu devo fazer em cada situação (ALEX).*

Se para alguns o diploma da graduação é a segurança, para outros foi a prática escolar que validou o seu lugar de saber. Nas falas, alguns professores relatam que foram os anos de experiência que hoje fizeram com que se sentissem preparados para estar em sala de aula, um patamar de saber alcançado enfim. Anos e anos para que se chegue a algum lugar... o tempo!

A experiência que embrutece também, que faz com que acreditemos já saber de antemão porque a prática escolar já nos mostrou o que fazer, porque aquela situação já é conhecida. A experiência do acúmulo. Um lugar de saber, um acontecimento que não tem novidade, pois já o sabemos. A experiência dos acumuladores, dos grandes mestres empilhadores de razão e saberes. Skliar (2014) já nos alertava que a travessia é a diferença entre o tempo que passa e o que passa no tempo. Não é sobre o tempo que se tem, mas sobre o que nos passa com ele.

É no desejo de mudar as coisas, de opinar o tempo todo, de estar informado e agitado que o sujeito pode não ter a experiência que tanto quer e afirma ter. Como não podemos parar (já não temos todo o tempo do mundo), nada nos acontece.

> A experiência, a possiblidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm; requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escuta, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2015, p. 25).

Penso que a formação tem sido a falta dela... um estar ali, não para deslocar-se, senão para manter-se e mantendo cada um seu próprio lugar, manter a ordem de aprender. E penso também que a experiência tem sido a falta dela... o lugar da segurança, da prática que me

assegura saber o que fazer e como responder a cada situação. Como escreve Larrosa (2015), a experiência pode ter se tornado mesmo a antiexperiência.

O professor entende-se preparado, cheio do conhecimento necessário para estar ali, à frente de sua turma, literalmente. O que diferencia o professor de seus alunos é justamente a distância entre os que sabem. Os que ainda estão incompletos daqueles que estão preparados. Os copos vazios esperando as jarras transbordantes. Falando dessa forma parece um discurso ultrapassado, pois há muito se discute a educação que vá além de mera transmissão de saberes. Mas a difusão da fala e da teoria não correspondem à mudança do pensamento. No cotidiano da escola e mesmo no discurso dos professores é fácil notar que o princípio que norteia o fazer é o de transmissor de conhecimentos.

Nesses termos, fica mais clara a necessidade de saber para transmitir, de dominar para explicar. Nas palavras de Rancière (2015, p. 24-25), o professor embrutecedor "não é o velho mestre obtuso que entope a cabeça de seus alunos de conhecimentos indigestos(...). Ao contrário, é exatamente por ser culto, esclarecido e de boa-fé que ele é mais eficaz". É por ter o "domínio" dos conteúdos e da turma que o professor entende que nada poderão os alunos sem a sua explicação, sem a sua simplificação, sem que ele transmita da melhor forma aquilo que sabe.

Por outro lado, na mesma fala do professor Well encontro elementos que apontam para a descontinuidade de suas práticas, para o derrubar-se pelo cotidiano que se apresenta sempre diverso e incabado, uma aproximação da experiência que tomba o sujeito

> *Eu me acho preparado. Apesar das dificuldades que a gente encontra aqui, na municipal ou na particular, isso tem em qualquer outra, mas eu me acho, não totalmente preparado, né? Porque nem todo mundo vai estar sempre totalmente preparado. Porque às vezes a gente encontra uma situação que a gente nunca se deparou e a gente precisa resolver, né? E a gente vê muito isso em sala de aula, tanto faz aqui, são realidades diferentes, né? A gente lida com alunos totalmente diferentes. A gente tem realidade diferente do outro, então a gente precisa entender porque que o aluno não tá tendo um avanço de conhecimento. Tem hora que a gente se depara com cada situação que dá vontade de largar tudo, mas aí a gente tem que enfrentar, tem que pedir ajuda (WELL).*

A noção da incompletude do conhecer e, ao mesmo tempo, a fala de que o professor se sente preparado, chama-nos atenção. Entender que não se vai dar conta e, principalmente,

entender que essas lacunas ocorrem a qualquer um, ocorrem a todos. Situações às quais ele nunca se deparou. Situações às quais nenhum de nós conhece a saída (tampouco esta tese). Estar ali e vivenciar. Experimentar e sentir. Ir tentando, saboreando. Assim pensamos num segundo aspecto: *a prática e o desconhecido.*

A vontade de largar tudo, o enfretamento, as constantes perguntas na fala do professor no intuito de ter uma confirmação de que ele tem razão, de que seu desconforto é real e justificado. Todos esses elementos nos mostram um pouco do lugar de despreparo que a prática escolar proporciona. Sim, um lugar em que o "estar preparado" pode ser colocado sob suspeita. A falta de preparo não está entendida aqui como nociva à pratica, mas como essencial à ela.

Portanto, pode ser a escola um lugar da experiência, com a angústia por estar diante de um enigma que lhe tira do chão, que o faz indagar-se como professor, um sujeito em risco, que está a ponto de abandonar a situação de ameaça que o atravessa.

> Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer (...). Em contrapartida, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, interpelado, submetido (LARROSA, 2015, p.28).

Sujeitos abertos à nossa própria transformação. Sujeitos capazes da experiência porque incapazes, porque tocados pelo fazer, porque acontecidos e formados, porque percorridos pela experiência que fazem e são ressignificados nela. Sujeitos que a quem a prática também faz tombar frente ao desconhecido.

> *Eu não me sinto preparada porque não conheço a realidade do aluno que vou receber. Eu não sei quem eles são e eles também não me conhecem. Eu acho que ninguém tá preparado porque eu não sei a realidade, o que vai acontecer. Vou me preparando na prática. É no cotidiano que você vai descobrindo. Você está preparada pra ter um filho? Pega um menino na tua mão pra você ver! Por que? Porque você não sabe. Porque nasceu naquele momento. Porque a criança vai te ensinando... ele te ensina também. A necessidade faz você se adequar. Cada caso é um. Se vier outro aluno, é outra questão, outro nascimento (ISA).*

É no desenrolar do cotidiano que o professor vai ver nascer os acontecimentos e as possibilidades do fazer escolar. O preparo que não vem de antemão, mas acontece com os

sucessivos nascimentos dos alunos. A professora se coloca no lugar desconhecido: eu não os conheço, mas eles também não me conhecem. Não parece haver um caminho traçado de antemão. É na relação, no "entre" que são (ou podem ser) criadas, inventadas e reinventadas as práticas escolares. É no estar junto que vem a matéria-prima do sentir (SKLIAR, 2014).

A despeito das diversas diferenças entre Sócrates e Rodríguez, Kohan (2015, p. 111) nos destaca algumas semelhanças entre eles: ambos tiveram uma vida de constante questionamento e busca de si mesmo e de outros (...). "Em geral são mal compreendidos e, quando são compreendidos, são reputados perigosos para a ordem estabelecida". O perigo que representam para a ordem é porque são feitos de dúvidas e criações no desfazimento da realidade.

Não se pode evitar incertezas. O nascimento de uma criança coloca a mãe em apuros. "Você está preparada para ter um filho? "- pergunta a professora Isa. O desconhecido na vida prática. O acontecimento que é a prática escolar não se encontra posta para ser descoberta... ela precisa ser criada. Inventamos ou erramos! Isso é o que nos ensina Rodriguéz (2016).

Outra característica comum a Sócrates e a Rodríguez é a ideia do novo sentido para os professores e para a educação, uma vez que "procuram distanciar-se dos professores transmissores de conhecimento e se apresentam como inventores, cada um no seu tempo, de um novo lugar para o educador e de um novo sentido para a educação" (KOHAN, 2015, p. 111).

Esse percurso me sugere uma prática que se faça pelo nascimento, pela surpresa da chegada e o sabor do ineditismo. Penso então numa outra forma de prática: *a prática inventora.*

Quando Larrosa (2016, p. 20) nos traz o pensamento do "como se chega a ser o que se é" (apoiado nos preceitos de Nietszche e Píndaro), o autor nos escreve sobre o itinerário que leve a si mesmo. Tal caminho não está posto e à espera de ser descoberto; mas está para ser inventado e, como toda invenção, será única, inédita e singular. Desse modo,

> não há um eu real e escondido a ser descoberto. Atrás de um véu, há sempre outro véu; atrás de uma máscara, outra máscara; atrás de uma pele, outra pele. O eu que importa é aquele que existe sempre mais além daquele que se toma habitualmente pelo próprio eu: não está para ser descoberto, mas para ser inventado; não está para ser realizado, mas para ser conquistado; não está para ser explorado, mas para ser criado (LARROSA, 2016, p. 9).

O estar preparado parece vir de um lugar teórico-prático. A Universidade, mãe teórica, trata de trazer conceitos da história, filosofia e sociologia, enquanto a prática escolar auxilia na construção do empírico, do fazer docente em sala de aula.

> *A gente foi aprendendo no dia-a-dia. A gente acaba aprendendo mais coisas, a gente sabe como reger uma sala de aula, mas acontecem várias situações em que você vai aprendendo. Com relação aos conteúdos, a gente não tem dificuldade, o que acontece, o que a gente quase não tem, é que pelo pouco recurso que a escola tem, por não ter espaços com mais habilidade prática, a gente acaba tendo só esse espaço de sala de aula e algumas criações nossas mesmo, fazendo trabalhos diferenciados. A escola é muito carente mas isso não impede que a gente leia, conheça outra maneira de ministrar nossas aulas, mas a gente não tem esses outros espaços na escola (LENA).*

Aprender no dia a dia, no ir fazendo e ir aprendendo. A professora sente-se preparada, apesar de ser surpreendida com algumas situações. Essa surpresa também evidencia o aprendizado, a ruptura com o que já é sabido. Desconfio que nessa ruptura haja lugar para a prática inventora.

Ela ainda fala sobre espaços diferenciados. Que espaços seriam esses? Um outro local para que os alunos possam estar, uma mudança no ambiente de aprendizado. Porém, parece que o novo espaço precisa também ser outra sala de aula. A escola de fato não tem muitos recursos, contudo trata-se de uma escola reformada recentemente, com amplo pátio e alguns espaços verdes. Interessante seria observar a relação entre o ambiente e o aprendizado, mas aqui não nos cabe mergulhar nessa ideia. Prossigamos.

> *A sala de arte, ateliê de arte? Não tem. Sala de leitura? Não tem. Pra você movimentar esses saberes. Tu não tens uma sala de informática que dê acesso à criação, ao estudo. Tu não tens uma horta na escola, isso não me impede de fazer, mas pra eu fazer sozinha... fica assim... vai inviabilizando porque ainda não se criou na escola esse mexer na terra, de cuidar, de ver. Por mais que o espaço seja pequeno, a gente não faz isso na escola, salvo algumas escolas onde todos abraçam mesmo o projeto. E o que que a gente tem aqui na escola? A escola tem 4 modalidades de ensino pra um coordenador. Nós precisamos do apoio de técnicos pra sentar, pra discutir, montar projeto. A escola tem fundamental maior,*

> *fundamental menor, médio regular, EJA médio, EJA regular, EJA fundamental, quer dizer, como fica focar o teu estudo nessas diferentes modalidades? Quer dizer, aqui nós somos totalmente desassistidos, totalmente... eu faço o que meu compromisso de professora de criar, de fazer, de fazer com que eles desenvolvam as habilidades de leitura, cálculo, de socialização, de valores, mas nós não temos ninguém pra vir acompanhar, ninguém (LENA).*

O lugar da falta. O lugar do excesso. A sensação do abandono e da necessidade. Necessidade de salas, saindo e entrando em caixas nas quais haveria uma possibilidade de mudança a qual não acontece pelo excesso de trabalho, pela falta de acompanhamento, pelo excesso de turmas... há uma necessidade e todos sabem o que precisa ser feito: mexer com a terra, montar um projeto, construir salas e ateliês. Fazer o que não se fez, ter o que se não tem, viver de um futuro cheio de promessas e campos em que seria muito melhor. O futuro do pretérito, um futuro ancorado num passado engessado. O que se tem é pouco. O ideal é desenhado pelo "seria" enquanto o presente é marcado pelo "não tem". Uma ausência que justifica outras presenças, como a presença do não fazer.

> *A Cris, que é professora de língua inglesa, e eu, a gente sempre busca coisa pra fazer. A gente já saiu do país, vai pra São Paulo, vai pra congresso. Às vezes a gente enfrenta até um olhar assim 'Hum! Já querem sair, já vão fazer não sei o quê...' Mas é por que a gente sente a necessidade, sabe? Eu acho que a gente não progride se você fica, eu acho não, eu tenho certeza. Você empaca ali... e a gente não produz conhecimento empacado, parado assim. Não sei se você já teve a experiência, Carol, de ir pra fora, mas a gente vê que as coisas nos outros países já funcionam diferente da nossa. Eu fui, por exemplo, fazer uma formação nos Estados Unidos. Quando eu chegava na universidade, que eu via, eu falava: 'Meu Deus! Isso não é aplicável na minha realidade! É diferente na minha realidade.' Uma vez, logo que eu formei em língua portuguesa, eu fiz um projeto na ALBAM, não sei se tu já chegaste a ouvir essa instituição. Era pra um mestrado na França. Aí eu passei em todas as provas, inclusive no francês. Naquela época eu estudava, mas fui reprovado no projeto que eu queria comparar, fazer um estudo comparativo da aplicabilidade do sistema educacional de um país e do outro. Eu fui reprovado porque eles diziam que não dava pra fazer isso. Chorei uma semana. Mas entendi que é verdade mesmo. A gente*

> *precisa transformar nossa própria prática. Não dava pra comparar os países nem copiar o que eles faziam lá (JÚNIOR).*

Ir e ficar. Movimentar e permanecer. Formação e prática. Não estamos falando em opostos, mas em lugares que se cruzam. O lugar da invenção que vislumbro nos professores me parece o lugar do "entre", a metade do caminho, a esperança da outra margem. Júnior não quer empacar, ele segue, busca novos caminhos e quando caminha mais adiante, percebe sua própria autoria desse fazer.

> *Olha, na aula a gente nunca sabe o que vai acontecer. Mesmo que eu me prepare muito, estude, mas eu só começo a conhecer mesmo quando eu chego na sala. Só quando começo a conhecer é que eu começo a me preparar. Por exemplo: o professor planejou a aula com esqueleto. Aí tá, ele começou a mostrar o esqueleto pros alunos. De repente os alunos desvirtuaram completamente o objetivo, completamente. Ele tem que mudar o que ele tinha planejado. A gente tem que trabalhar com o que a gente tem. Eu olho pra cá pra escola e eu penso assim: o que tem aqui que eu posso usar? Tem mato, tem mesa, tem terra, tem várias coisas (ISA).*

A professora Isa caminha no sentido de que a aula é uma surpresa. Estar ali com seus alunos é que lhe dá elementos para pensar o seu fazer docente. No contexto escolar ela descobre suas alternativas, no acontecimento que é a aula, na relação "entre". Não há grandes ausências em sua fala, nem necessidades mais agravantes. Sua necessidade é o próprio fazer misturado aos elementos que estão com ela: mesa, mato, terra. Uma prática autoral, uma prática feita de inventar.

3.3 CONHECIMENTO IGNORANTE

Ainda que reconheçam o valor das formações, os professores enfatizam também a importância dos saberes da prática escolar. Nas falas (um pouco românticas, talvez), os professores falam sobre seus fazeres e suas escolhas profissionais também atravessadas pela formação. Parece haver uma polarização na qual os professores transitam: ora estão no

discurso que dá ênfase à formação, muitas vezes apontada como deficitária, ora estão na outra ponta que corresponde à validação do vivido em sala de aula.

Tal fluidez me faz pensar que pode haver uma compensação aí. A formação parece não dar conta da infinidade de realidades assim como as práticas, por si só, não garantem o preenchimento das necessidades apontadas. Fico nessa especulação. Muito embora digam que a formação é o mais relevante ou que a prática se sobrepõe à vida acadêmica, parece-nos que o preparo ainda é permeado por lacunas.

De outra parte, a prática escolar leva ao terceiro aspecto citado na fala dos professores quando se trata de "estar preparado": o conhecimento de mundo. Chamo aqui de conhecimento de mundo todas as vivências dos professores que não se dão em espaços de formação (seja por meio da graduação, pós, cursos de aperfeiçoamento, livros, seminários), nem no cotidiano escolar. São os saberes que acontecem na vida de qualquer um, saberes que não possuem aplicabilidade prática, nem desejam assim a ter. São chamados por Ordine (2016) de saberes inúteis.

Antes, vale lembrar um trecho do ensaio de Abraham Flexner (1939) do Instituto de Estudos Avançados de Princeton (EUA) acerca da potencialidade da investigação livre de qualquer vínculo utilitarista e inspirado na *curiositas* dos seus membros "A utilidade do conhecimento inútil". O texto é reproduzido na íntegra por Ordine (2016), dada a sua relevância para compreensão da utilidade do inútil.

> Em toda a história da ciência, a maior parte das grandes descobertas que depois se provaram benéficas à humanidade foi realizada por homens e mulheres não guiados pela vontade de ser úteis, mas pelo mero desejo de satisfazer sua curiosidade (FLEXNER, 1939 *apud* ORDINE, 2016, p. 182).

Duvidosamente úteis, do ponto de vista de sua aplicação prática, os saberes indisciplinados não estão interessados nas urgências da contemporaneidade, tampouco estão preocupados com a falta de tempo. Por isso nos convida Larrosa (2015) ao distanciamento da objetividade, universalidade e sistematicidade do campo pedagógico em voga que, mesmo sem a "pretensão de verdade, nem por isso renunciam a produzir efeitos de sentido. Sem vontade de prescrever formas de atuação, não abdicam de iluminar e modificar as práticas".

Portanto, se aqui valorizo a inutilidade não significa que os saberes considerados secundários ou desnecessários não possam florescer em dado momento. A fertilidade do inútil é reconhecida, mas não direcionada à produção imediata. Isso significa que os saberes de

mundo podem produzir frutos, assim como os saberes científicos, porém não há obrigatoriedade de produtividade.

Minha estrada por aqui é outra. Outra forma de pensar e fazer, sem o imediatismo fugaz que rouba a experiência, o prazer da pausa, o vigor da criatividade. Antes, quero aprender passando, numa existência de vida curiosa, como mestres que encontram abrigo temporário em formas de saber do mundo, saberes que estão por aí, por aqui, que estão entre nós. Esse conhecimento de mundo não está pousado nos especialistas que inviabilizam o diálogo e fazem do outro um simples tema de abordagem academicista (SKLIAR, 2014).

> *A Faculdade ajuda, mas não é tudo. Eu gosto de ler. A leitura me ajuda muito porque naquele momento que eu estou lendo, eu vivo a vida deles, os problemas deles. Eu até esqueço os meus! (risos). Eu gosto de livros que não são esses didáticos, mas eu leio qualquer coisa. Leio Graciliano Ramos, leio Dostoievski, Guimarães Rosa, Cony, aquele de Três casa e um rio, o Dalcídio Jurandir. Mas não é só a leitura que me ajuda. Eu tive professor que nunca passou na porta da Faculdade. Quando fiz até a 4ª série, eles tinham o magistério, quando muito. Mas eu não acho que precise ter o magistério pra dar aula não. A gente não faz curso pra cuidar de cachorro. Não precisa ser veterinário pra isso. O cachorro ensina a gente. A vida ensina a gente. O cara que pesca sabe onde tem peixe... a vida ensina pra ele. Ninguém ensinou Santos Dumont a fazer um avião. Quem ensinou ele a fazer? Ninguém! Ele foi o primeiro! Quem ensinou a pessoa? Antes dele ninguém fazia aquilo! Leonardo Da Vinci? Quem ensinou ele a fazer aquelas coisas? As ideias surgem da nossa vontade, da vida que a gente leva (ISA).*

A fala da professora Isa difere dos demais professores pois, mesmo afirmando que seu preparo também se deu nos bancos da academia, ela declara que foram os saberes vivenciados ao longo da vida os maiores influenciadores na sua atuação docente. A esse conjunto de elementos citados por ela que não são advindos de formações tampouco das práticas escolares, denominamos de conhecimento de mundo. Dos aspectos levantados pela professora, destaco aqui uma relação importante entre: *conhecimento de mundo e leitura.*

Para Skliar (2014), a leitura tem se tornado a falta dela. Ler tem sido não ler, mas apenas um estudo árido, que vai direto ao ponto, em busca da ideia central. Os livros têm sido torturados a nos dizer as coisas, a ter as respostas que tanto desejamos e que até acreditamos

saber de antemão. Mas não seria a leitura justamente o oposto? Uma entrega ao desconhecido, uma viagem que não procura familiaridades?

Para a professora Isa, a leitura não parece ter aplicabilidade prática, o que faria dela um saber inútil. Os livros estão ali para serem lidos e o leitor para estar entregue a outro mundo, de modo diverso do mundo das explicações, do nosso mundo do ensino em que tudo precisa ser dito.

> A oralidade no ensino supõe habitualmente um controle muito estrito sobre a recepção correta do sentido (...) a leitura escapa muito mais facilmente a todo controle e sua dimensão solitária e silenciosa permite exercícios de interpretação muito mais arriscados e plurais (LARROSA, 2016, p. 14).

Sim. A oralidade, nesse formato, supõe a reprodução e arguição repetidas vezes até que mestre e discípulo estejam em discurso alinhado. A qualquer sinal de que a resposta dada não corresponde à ensinada, volta-se ao início da explicação para reparar o dano. Rancière (2015, p. 26) nos dizia sobre o caminho do mestre explicador, que "ele notará quando a criança já não estiver entendendo, e a recolocará no bom caminho".

Já a leitura é terreno mais movediço, posto que não pressupõe a hierarquia de saberes e a necessidade do explicador. Ao contrário, é nos livros que Isa se vê capaz de abrir-se ao desconhecido, viver outros mundos, despindo-se de si mesma, seus conceitos e respostas da vida real.

Ao contar sua experiência da infância com os livros, Pennac (2008, p.76) nos fala sobre o divórcio entre literatura e saberes escolares: "naquela época, ler não era a absurda proeza de hoje. Considerada como perda de tempo, reputada como empecilho para o trabalho escolar, a leitura de romances nos era proibida durante as horas de estudo". Como leitor clandestino, o autor relata suas aventuras com romances encapados como livros escolares, escondidos por diversos lugares e lidos na calada da noite com lanternas de bolso.

> A primeira qualidade dos romances que eu trazia do colégio era não estarem no programa. Ninguém me interrogava. Nenhum olhar lia aquelas linhas por cima do meu ombro; meus autores e eu ficávamos entre nós. Eu ignorava que, lendo-os, eu me cultivava, que aqueles livros abriam em mim um apetite que sobreviveria mesmo quando eles fossem esquecidos (PENNAC, 2008, p.77-78).

Uma leitura desinteressada, sem utilidade prática. Não havia um olhar por cima de seus ombros, uma fiscalização do que estava aprendendo, do que não tinha alcançado, daquilo que havia interpretado de forma equivocada. Nada de hierarquia de inteligências, de um olhar superior. O escritor ainda nos fala sobre a importância dos saberes inúteis: "não tirei nenhuma

vantagem escolar imediata dessas leituras. Contra todas as ideias conhecidas, aqueles milhares de páginas engolidas- e bem depressa esquecidas- não melhoraram minha ortografia, sempre incerta ainda hoje" (PENNAC, 2008, p. 78).

Por essa vereda parece que a leitura é uma tentativa de fazer-se e fazer-nos libertos, independentes da hierarquia de capacidades que assegura o ensino tal qual ocorre em praticamente todos os espaços escolarizados. A leitura parece conduzir àquilo que Rancière (2015) denomina de círculo da potência

Se o círculo da impotência liga o aluno ao explicador, o círculo da potência reforça a importância do mestre que acredita na capacidade de seu aluno de aprender por si mesmo. Isso não significa a ausência do mestre ou qualquer habilidade autodidata do aluno. Ao contrário, a presença do mestre se torna essencial a partir do momento em que ele crê na emancipação.

> E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez. Ele saberá que pode aprender *porque* a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem sempre pode compreender a palavra de um outro homem (RANCIÈRE, 2015, p.37).

A leitura proporciona a relação direta entre o leitor e o livro. Aprender com a palavra, compreender o autor sem a necessidade de quem o decifre. E nesse lugar sem intérpretes, sem os guardiões do que se deve saber e do que deve ser deixado de lado, sem mestres que definam o quê e como será aprendido, nesse lugar de encontro pode ser pensado aprender sem rédeas, entender podendo não entender, interpretar e dar vida por si mesmo. Ler para lembrar, ler para esquecer, ler lendo a si mesmo e ao mundo. Ler para confundir e também retomar. Ler para nada. Ler para desobrar, para estar em ruínas, para saber que as banalidades fazem parte e podem endereçar (ou não) novos lugares.

Com isso não quero fazer da leitura a salvadora do embrutecimento, tampouco afirmar a grandiosidade dos livros frente ao mundo prático. Quando a professora Isa relata sua experiência com a leitura, em seguida remete aos saberes aprendidos no cotidiano, ao conhecimento do pescador que sabe onde encontra o peixe, pois a vida o ensinou.

Somados a esses, Isa traz o elemento da inventividade. O ineditismo de que se apoderou Santos Dumont e Leonardo da Vinci seriam impensáveis no âmbito dos explicadores, dos guardiões do conhecimento. Mas quem explicou ao inventor como inventar? Como lhe ensinaram a fazer se foi ele mesmo o pioneiro na empreitada a que se dedicou?

Quando falamos em ineditismo não estamos falando em um sujeito que não se valeu de outros saberes para seu invento

> Por isso, é óbvio que é preciso cautela ao se atribuir a uma só pessoa o mérito de uma descoberta científica. Quase todas as invenções têm uma história longa e complexa. Alguém descobre um pouquinho aqui, outro acrescenta um elemento ali. Um terceiro passo se dá mais tarde, e, por fim, um gênio junta todas as peças e faz uma contribuição decisiva. A ciência, como o rio Mississipi, começa com um pequeno riacho na floresta distante. Aos poucos, outras correntes aumentam seu volume. Assim, o caudaloso rio que rompe os diques é formado por inúmeras fontes (FLEXNER, 1939 *apud* ORDINE, 2016, p. 193).

Aqui percebo um ponto em comum entre a aventura da leitura e da invenção. O encontro com os livros permite a divagação, perversão do sentido, a ousadia da tentativa de acessar o enigma. Para Skliar (2012), ler e escrever são ofícios de experimentar palavras. O autor nos diz que deveríamos aprender a ler e escrever, cada vez que se lesse ou escrevesse.

> *Eu acho que pra eu estar em sala de aula, eu preciso de três coisas: um pouquinho de conhecimento do que eu vou falar, que é conhecer o conteúdo; conhecimento de vida; e conhecer a turma. Eu trabalhei numa cidade no interior e tinha uma professora que assumiu uma turma. No primeiro dia ela não conseguiu, nem no terceiro. Ela pediu pra ficar na minha sala pra ver como eu dava aula. Eu juntei 3 turmas porque não tinha professor. Ela era recém concursada. Ela tentou por uns 15 dias. Ela abandonou o concurso. Era licenciada, sabia o conteúdo, tanto que passou na prova, mas ela não conseguiu dar aula. Porque ela não tinha o conhecimento de mundo... você tem que criar alguma coisa (ISA).*

Fazer tudo como se fosse a primeira vez... criar, experimentando palavras. Criar, fazer da invenção a oportunidade da primeira vez. Talvez, na tentativa de mal-entender criativamente, se possa também aprender a cada vez que se realiza, aprender com a leitura de outros, com invenções anteriores, criando seu próprio fazer e permitindo sua própria alfabetização. Ineditismo e experiência. Homens e mulheres experientes, não pensados como empilhadores de conhecimento. Antes, sujeitos da estreia, pois insistem em perverter o sentido das palavras, da vida, das correntes de pensamento.

Supomos aqui um *conhecimento ignorante*. Ora, conhecer supõe saber sobre algo, justamente o oposto do ignorante que nada sabe. Como poderia ser um conhecimento ignorante? Ignorante assume um duplo lugar aqui: primeiro, por ignorar a utilidade do saber,

sua aplicabilidade prática, por ser um conhecimento que "não serve para nada" porque não tem a intenção de servir. Depois, ignorante porque ignora seu lugar de conhecimento, abre mão do lugar sempre dado aos conhecedores, o lugar hierarquicamente superior, daquele que o detém. O conhecimento ignorante pode vir de qualquer um, do homem da terra, do pescador que sabe onde tem peixe, de Santos Dumont, de Leonardo da Vinci, da professora Isa... de qualquer um de nós.

Aprender pelos sentidos sem se deixar asfixiar, seja pela formação, prática escolar ou conhecimento de mundo. Penso numa *formação desobediente*, quando o formar já não é dar forma nem obedecer ao formato, mas diferir, desprezar, afrontar, contrariar a forma. Formar pervertendo as palavras, deixando falarem por si, deixando questioná-las. Olhar para não captar, mas deixar-se captar. Olhar para apurar os sentidos, mas não viciá-los. Deixar vir... as ideias, as pausas, as lacunas. Aprender pelos sentidos da fala, da escuta, do olfato.

Uma *prática inventora*, quando a prática não é mais o hábito repetido, o costume instalado, mas uma arteirice, a originalidade astuta daquele que se faz inventor. Em Simón Rodriguéz observamos uma identidade do "entre". Ele viaja e estuda, tanto nos livros quanto na vida. Não há destino final programado. Ele fica o tempo que achar necessário e retira-se quando entende que não há mais o que fazer. Degusta a própria vida, experimentando sabores e dessabores no mundo. Kohan (2015) escreve que Rodriguéz viaja para manter-se de passagem, para manter-se vivo. Sua vida é travessia, é lugar de aprendizagem, é transformação.

O mestre Rodriguéz, ao fazer suas andanças pelo mundo, não parecia estar interessado na utilidade imediata dos saberes. Direciona-se a degustar para aprender o que há para aprender em cada lugar: sua língua, tradições, sua organização social e política. "O que interessa está no que acontece, no que se provoca, não em um produto final" (KOHAN, 2015, p. 50).

O *conhecimento ignorante* que pode vir experimentando, passando, vivendo numa existência curiosa. A curiosidade de quem quer se deixar levar, de quem quer ter a sensação do mundo.

> A curiosidade é o princípio que guiou Galileu, Bacon e sir Isaac Newton, e é preciso dar-lhe livre curso. As instituições de ensino deveriam se dedicar ao cultivo da curiosidade. Quanto menos estiverem distraídas com considerações sobre a aplicação imediata, tanto mais provavelmente contribuirão não só para o bem-estar da humanidade, mas também para a satisfação igualmente importante da curiosidade especulativa que, pode-se dizer, tornou-se a paixão dominante da vida intelectual nos tempos modernos (FLEXNER, 1939 *apud* ORDINE, 2016, p. 182).

O cultivo da curiosidade, do querer saber distraído, às vezes desinteressado em termos práticos. Um saber sem templos, sem tempo-espaço definido. Assim como Galileu, Bacon, Santos Dumont, Leonardo da Vinci, tantos outros deram início às suas criações, inventando ou errando. Não nos esqueçamos que ninguém explicou como se faz aquilo que ninguém ainda fez. Ninguém ensinou a fazer o que ainda será inventado. Nesses termos, qual seria o benefício do mestre explicador? Em que lugar estaria? Qual função lhe seria dada quando o inventor é assim denominado por criar o que antes não existia? Quem instruiu o discípulo no bom caminho das explicações a ponto de fazê-lo experimentar outras sensações curiosamente sem o manual do bom, velho e bem preparado professor?

O saber útil e direcionado tem tomado espaço, o saber das respostas que tem o peso da repetição. Nada de esperar, de inaugurar ideias a partir das pequenas e vagarosas contribuições dos riachos. O desejo tem sido na aplicabilidade prática, no ganho do tempo e da informação imediata, na formação do Mississipi.

Entender que a docência pode ser também um navegar que não é preciso, posto que o próprio viver não o é desmistifica a ideia do "estar preparado". Pensamos aqui numa confluência entre *formação desobediente*, *prática inventora* e *conhecimento ignorante* para aquilo que está no gerúndio, o "preparando", aquilo que acontece repetidas vezes, ainda que sempre inéditas. Como Skliar (2014, p.26- 28), pensamos que "A travessia perde seu destino porque não tem meta, não é finalidade(...). Porque dar aulas também é um tempo para a pausa, dar tempo ao tempo para escutar, para olhar, para escrever, para ler". Escutar, olhar, pausar, escrever e ler. Verbos que nos conduzem ao acontecimento no fazer docente, um movimentar-se sem aportar navios. O preparo que não cabe na própria vida, por ser tão imprecisa.

4 REVERBERAÇÕES E DESLOCAMENTOS ENTRE (NÃO) SABER E ESCOLA INCLUSIVA: O LUGAR DO NÃO (QUERER) SABER

Passados os dias na escola, achei que era oportuno levantar a segunda questão. 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: **2- 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).*

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, aproveito para aprofundar a questão do estudante com deficiência.

> *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.

4.1 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, 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? Saberia 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, num 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 atraiam 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.

Com o mestre Rodriguéz 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 Rodriguéz, 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 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).*

4.2 CERZINDO FORMAS DE SABER: O (NÃO) QUERER SABER

Se antes havia o interesse por conhecer o aluno, compreender sua realidade para então atuar, agora o interesse é voltado à deficiência. Não importa saber o que o aluno sabe, mas o que ele tem; não importa saber quem ele é, mas quais são as características daquela deficiência que ele porta. Importa *querer saber sobre deficiência.*

> *Ele tem que verificar primeiro o nível de deficiência daquele aluno e saber o que vai ser interessante pra ele ou não. O que é necessário pra aquele aluno aprender? Ah, é isso ali. Então ele tem que ter essa delicadeza, esse feeling pra chegar e dizer 'é isso aqui que eu vou passar pra aquele aluno down, aquele aluno autista'. Ou seja, eu sei que ele vai aprender aquilo ali (ALEX).*

> *Sobre os conteúdos eu me sinto preparada. Me sinto preparada do ponto de vista do referencial, mas carente na Educação Especial, que nós não temos o preparo pra*

> *trabalhar com esses alunos. E colocar as crianças aqui não é uma decisão nossa mas uma decisão da rede de ensino. Eu acho que tá certo, porque as crianças especiais precisam interagir junto com as outras crianças e elas demandam de cuidados também. Então ela precisa de alguém do lado pra estar estimulando e aqui não tem... quer dizer, eu tenho que estimular, mas eu também não tenho os conhecimentos pra isso (LENA).*

Há dois aspectos na fala dos professores que gostaria de destacar. Ao afirmar esse lugar que quer saber sobre a deficiência, a professora traz dois elementos que nos chamam atenção: i) a inclusão enquanto decisão da rede de ensino; ii) associação entre cuidado e ensino. Sigamos.

Uma palavra de ordem na educação é incluir. A professora sabe que a presença daquele aluno é imposta pela rede de ensino. Apesar de concordar com a inclusão do aluno, da mesma forma que entende o fato da exigência social para que o aluno frequente aquele espaço, a professora também aguarda que o mesmo Estado que lhe disse para incluir também lhe diga o que fazer a partir de agora, ou seja, como incluir.

Estou de acordo que "a inclusão é um imperativo da sociedade contemporânea" (SANTOS & KLAUS, 2013, p. 62) e, como tal, torna inquestionável a participação de todos na educação. Esse processo aparentemente hegemônico esconde vicissitudes no âmbito escolar, pois esse imperativo passa a não problematizar as universalidades, "não colocar em questão o habitual, aquilo que se naturalizou diante de nós como se estivesse *desde sempre aí no mundo*" (SANTOS & KLAUS, 2013, p. 63).

No momento em que o professor entende a inclusão como imperativo e espera que lhe digam o que fazer, há uma expectativa para que aqueles que saibam venham ensinar aqueles que não têm o conhecimento para essa situação nova.

> *Eu acho que hoje nem é tanto domínio do conteúdo que o professor tem que ter. Se um professor fosse entrar hoje aqui eu não ia dizer pra ele assim 'Olha, tem que dominar o conteúdo, tem que dominar muito o conteúdo!' Eu dizer, talvez, pra ele dar essa atenção, buscar meios de dar essa atenção, buscar meios de poder ajudar mais esses alunos. Eu digo isso dos alunos especiais porque a nossa escola tem essa referência de educação inclusiva, sabe? (JÚNIOR).*

Os conteúdos ficam em segundo plano quando a presença dos “especiais” bate à porta.

> *Sabe o que um professor precisa? Ele tem que tá preparado pra diversos tipos de situação. Ele te que vir primeiro preparado pra conhecer o aluno dele. Eu peço ajuda lá no AEE, peço mesmo. Porque se ele não conhecer o aluno dele, não vai adiantar. Se ele chegar só o conhecimento dele, que ele aprendeu lá, só o conhecimento de conteúdo, ele vai chegar e vai quebrar a cara (ALEX).*

> *Porque nós não temos... eu não tenho formação pra trabalhar com alunos desse tipo. A gente vai pedindo ajuda das meninas lá do AEE, pra saber uma forma de como a gente vai trabalhar com esse aluno (WELL).*

> *Pra estar em sala de aula... eu acho que precisaria de formação nesse sentido. Quanto tem aluno especial, eu sempre vou lá com as meninas do recurso ‘Como é que posso fazer isso aqui? Como é que posso fazer isso aqui?’ Felizmente elas ajudam. Mas dentro de sala de aula, às vezes, você se sente impotente de lidar com os alunos. Você pensa assim ‘Será que não seria bom um professor especialista na educação especial pra lidar com o aluno?’ Porque às vezes ele é um aluno no meio de vários outros... eu acho que me falta essa habilidade. E eu gosto. As meninas dizem assim ‘Júnior, tu és muito amado pelos especiais. Os especiais te amam’. De fato, eu sou assim muito próximo dos alunos, porém, essa proximidade não é satisfatória. Às vezes eu não tenho essa habilidade (JÚNIOR).*

Ainda falando sobre os saberes dos professores para estarem em sala de aula, Júnior relata a importância de saber sobre a deficiência, de que haja uma formação para o trabalho, de que lhe digam como fazer. A ideia da formação nos parece articulada ao não saber. Acreditando não ter os conhecimentos necessários sobre a deficiência, o professor aguarda a formação que irá reposicionar seus saberes.

> *Eu tenho aluno especial mas os outros também têm as suas dificuldades. Eles também têm déficit de atenção, déficit de aprendizagem, então, é nesse sentido que não dá porque eu tenho que atender esses alunos. E outra: a Lei diz que essas crianças têm direito a um professor facilitador. Nunca chegou esse professor facilitador. Seria individual esse atendimento... Crianças severas, nos casos severos,*

> *de patologias severas, não dá pra trabalhar. Mas a gente acolhe, claro. Vê que tipo de trabalho pode ser feito. Mas nesse caso, olha, o espaço em geral das escolas, elas não são adequadas pra essas crianças. A gente aceita, a lei ampara. A gente é a favor da lei? É, mas desde que eles dessem condições de trabalho (MARI).*

A professora Mari relata aspectos importantes a considerar: a ordem é incluir, a lei é essa. A partir dessa premissa, Mari aceita os estudantes com deficiência e até concorda com a presença deles. Contudo, essa presença deve ser assistida por um facilitador, um acompanhante para esse aluno, enquanto Mari se ocupa com os demais alunos. Ainda que os demais estudantes apresentem qualquer *déficit*, não se enquadram no grupo daqueles com deficiência. Para Mari, existem patologias severas que exigem além de seus saberes docentes, situações que fogem do seu domínio.

Para garantir a inclusão do aluno, os professores relatam a necessidade do apoio especializado, daqueles que se prepararam na teoria e na prática para lidar com esse tipo de aluno. Há o movimento de trazer para perto os especialistas, os responsáveis por esses alunos, que saberão reposicionar as práticas equivocadas dos docentes em sala de aula, dos professores sem formação.

É preciso que o aluno permaneça incluído... Disso todos sabem. Nesse discurso forjado em meio ao não saber, pouco espaço é dado para que emerjam novos saberes, para que os professores se vistam de si mesmos e, em seguida, possam despir-se novamente.

Questionar o fio condutor da prática que procura saberes especializados e suas respostas eficientes nos parece um bom caminho para construir um processo inclusivo.

> Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que tenhas escrito(...). Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até a tua infância. E não perguntes quem és àquele que sabe a resposta, nem mesmo a essa parte de ti mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade (LARROSA, 2016, p. 41).

Um sujeito que é autor. Um fazer de autoria. Escrever e apagar. Queimar o escrito. Não se apegar ao construído, ainda que tenho sido pelas próprias mãos ou pelo saber daqueles que se especializaram. Os mestres das respostas escondem a fragilidade que possibilita a transformação. O risco abre a possibilidade do erro e da criação. É mister um fazer de autoria, não massificado, como querem os documentos, protocolos e formações.

> *Quando a criança nasce você tem que cuidar do seu filho. Você se assusta também. Quando caiu o umbigo do meu primeiro filho, eu não sabia o que estava acontecendo. Quem ensinou a primeira pessoa com deficiência? Quem deu aulas pra ele? Será que essa pessoa teve alguém pra direcionar, pra dizer assim: ei, faz desse jeito? Se fosse assim teria que ter um preparo eterno. Um é autista e não escreve. O outro é autista e não tem o pé. Ou seja, sempre vai ter uma coisa nova. Você tá fazendo um doutorado e eu não acho que você saiba o que fazer com todos os tipos de pessoa. Os deficientes são todos iguais? (ISA)*

A professora Isa me traz um fazer feito de vida, de olhar e deixar-se derrubar pelo novo. O susto, a queda, o não saber. Desfazer-se e fazer-se novamente. Deixar tremer a voz ao se deparar com cada situação nova. Quem estaria habilitado? O professor do AEE? O professor pesquisador? A estudante (eu) que ali escuta e observa?

Nada de novos deuses teóricos ou reprodução das práticas exitosas. Acreditamos, como Larrosa (2016, p. 7), que o campo pedagógico deve pensar e escrever de forma insegura e indisciplinada, longe das certezas dogmáticas da academia e da prática escolar, à margem da impessoalidade da pedagogia técnico-científica e afastando-se "da segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos (e que nos possuem)."

Nesse sentido, há um segundo aspecto que queríamos considerar quando os professores relatam a presença de pessoas com deficiência no cotidiano escolar: ii) associação entre cuidado e ensino.

> *Por exemplo: uma pessoa que tenha o que eles chamam de cuidador, eles mandam essa pessoa pra ajudar o professor nessa regência. Tem que ter esse cuidador mas justamente pra esse aluno especial. Aquela criança precisa de cuidados especiais porque eu não entendo da deficiência dela. Esse cuidador é só pra explicar, pra ficar ali com ele, pra não deixar ele solto, pra ajudar nas tarefas (WELL).*

O professor Well fala sobre a importância dos cuidados especiais. Lena reitera sua preocupação com as "crianças especiais" pois elas demandam cuidados e representam para a professora o seu não saber.

> *Então, ao mesmo tempo em que eu quero ensinar, aquela criança demanda cuidado também. Ela tem que ir ao banheiro, eu tenho que ajudar aquela criança que não*

> *tem algum movimento pra construir, pra pegar. Eu não sei da deficiência dela e ela me exige cuidados (LENA).*

Ele requer cuidados... A palavra "cuidado" ganha corpo a partir do momento que entra em cena o público da educação especial. Tal necessidade aparece porque o professor sente sua escassez no que diz respeito à deficiência. Ao professor, carece saber sobre a deficiência. Resgatemos a fala do professor Well que deu início a essa problematização.

Quando pergunto ao professor quais saberes são importantes para que esteja em sala, Well deixa claro que se trata de saber sobre a própria deficiência.

> *Primeiro eu tenho que saber como se dá o autismo, né? O que é o autismo, na verdade? Então a gente precisa, assim... saber, e esse é o meu maior, a minha maior dificuldade é com esse tipo de aluno (WELL).*

O "tipo de aluno" a que o professor refere-se é qualquer aluno que apresente uma deficiência. Ele precisa esmiuçar a própria deficiência. Entendê-la, explicá-la e domá-la. Somente assim se faria um caminho seguro nessa empreitada. Não se trata de conhecer o aluno, mas a sua deficiência. Nesse sentido, na relação cuidado e ensino, o elemento a considerar é que o foco dos professores é a própria deficiência.

> *O bom aqui dessa escola é que a gente não fica largado assim. No início do ano, as professoras itinerantes, elas nos chamam e dizem quais são as deficiências, como é o perfil daquele aluno, então isso já nos facilita de saber como a gente vai trabalhar, que tipo de atividade a gente pode fazer, dependendo daquela deficiência, daquela necessidade especial que ele tenha. Então isso facilita muito pra gente trabalhar. Elas nos mostram o modelo de atividades, que a gente pode também trabalhar, que a gente tem essa parceria (CRIS).*

Nessa perspectiva, a deficiência seria considerada a limitação do indivíduo. Portanto, o corpo lesionado carregaria consigo as características responsáveis pelo diagnóstico e possíveis encaminhamentos para lidar com aquele sujeito deficiente. Assim, a deficiência seria uma tragédia pessoal. Para Diniz (2012) tal pensamento representa o modelo médico de deficiência: um corpo com restrições que necessita se adequar à sociedade.

Para nós, a deficiência não se caracteriza pela lesão biológica tão somente. A despeito da limitação física, acreditamos que a deficiência vai muito além de um conjunto de características que culminam num laudo médico. Ela é um conceito complexo que demarca uma trama social que humilha e segrega pessoas sob o véu da incapacidade do indivíduo.

> O modelo médico de compreensão da deficiência assim pode catalogar um corpo cego: alguém que não enxerga ou alguém a quem falta a visão - esse é um fato biológico. No entanto, o modelo social da deficiência vai além: a experiência da desigualdade pela cegueira só se manifesta em uma sociedade pouco sensível à diversidade de estilos de vida (DINIZ, 2012, p. 9).

Não se trata de ignorar a limitação do corpo. Trata-se de problematizar os processos de ex/inclusão dos sujeitos que vivem a experiência da desigualdade. A passo a sociedade exclui, também inclui, numa inserção social perversa. Sawaia (2011) destaca o lugar da exclusão enquanto dialética exclusão/inclusão, e nessa relação

> Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico (SAWAIA, 2011, p. 8).

A crença de que devem ser desenvolvidas soluções especiais para um grupo de pessoas, levando em conta as especificidades das deficiências, pode ao mesmo tempo construir processos de exclusão/inclusão. O cuidado específico com o aluno que é autista e a busca por compreender melhor as caraterísticas desse espectro pode dão o tom de que medidas devem ser destinadas especificamente para atender às demandas daqueles que não conseguem se inserir por suas próprias dificuldades.

> *Ao mesmo tempo em que eu quero ensinar, aquela criança demanda cuidado também (LENA).*
>
> *Tem que ter esse cuidador mas justamente pra esse aluno especial (WELL)*
>
> *Dependendo do grau, tá, da deficiência da criança, dá pra você trabalhar. Mas, por exemplo, uma criança que ao mesmo tempo tem demência e hiperatividade, quando você pega uma turma de 30 alunos, que é uma média aqui na escola, fica muito difícil. Por que? Porque você tem que lidar com ela, que precisa de cuidados*

especiais e atendimento exclusivo, mas, em contrapartida, e também, e os outros? (MARI)

Considerando a diversidade humana, Rodrigues (2006, p. 315) exemplifica hipoteticamente o caso de um professor " '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".

O professor Well entende que é preciso um cuidador específico para aquele aluno. A professora Mari observa que gostaria de ensinar a turma, mas existe um ponto de atenção ali que a impede. A turma não representa o grupo complexo e diversificado, mas diverso porque nele habita um corpo diferente.

Mas, na sala de aula regular, não dá pra você ser repetitiva, repetitiva, repetitiva, até alcançar o nível que o especial necessita. E aí entraria o professor facilitador porque, enquanto a professora na sala está lidando com outros alunos, mesmo que ela avance, que é necessário, mas o facilitador já está batendo naquele ponto ali, sendo repetitivo com ele, que é necessário (MARI).

A professora resgata a necessidade de um facilitador que acompanhe esse aluno com deficiência. O restante da turma seria atendido pela professora que daria as instruções de maneira geral, enquanto o ensino individualizado e adequado às características daquele aluno seria providenciado com soluções especiais. Parece-nos uma experiência da desigualdade e uma tentativa de exclusão dentro do ambiente que se propõe inclusivo.

> Bom, mas que conceito se tem de 'atender especificamente às necessidades de cada aluno'? Frequentemente é uma perspectiva de ensino individual. Nesta perspectiva, um professor só pode atender às necessidades de um aluno se estiver sozinho com ele. Esta ideia, apesar de muito disseminada, é errada. O ensino poder ser individual e não levar em conta as especificidades do aluno, e pode ser em grupo e considerá-las (RODRIGUES, 2006, p. 314).

O combate à exclusão e o apelo à democratização da educação como conhecemos nos dias de hoje teve início na segunda metade do século XX. Para incluir, o aluno era primeiramente excluído. Técnicas como "média, o olhar do especialista, os testes (...) Elas vão primeiro posicionar o aluno como excluído e, com a operação da norma que estabelece uma média, o posicionam como incluído" (SARDAGNA, 2013, p. 46). A norma estabelecia a

média a ser seguida e, de acordo com o resultado do aluno, classificavam-no segundo um conjunto de saberes relacionado com o desenvolvimento cognitivo. O fluxo estabelecido é: 1- A norma é instituída; 2- São excluídos os que estão fora da norma; 3- Todos são inclusos, separando normais e anormais.

A partir da ideia do corpo anormal, prática terapêuticas e de correção passam a atuar para reverter os desajustamentos, incluindo discursos de higienização da população "discursos psicológicos, combinados com os discursos médicos e da assistência social, são operados no suporte ao trabalho pedagógico (...). É uma prática que avalia, compara e classifica, posicionando o indivíduo em relação à norma" (SARDAGNA, 2013, p. 50).

Portanto, é a partir da norma que se avalia. Diagnosticar, identificar e corrigir são princípios que regem a instituição educacional e, para tanto, esses corpos precisam ser constantemente vigiados e domados. Esse olhar atento aos alunos com deficiência foi garantido em classes especiais e escolas especiais. Sardagna (2013) fala-nos que tal tratamento especial se faz necessário a fim de garantir uma vigilância sofisticada não apenas sobre o corpo, mas sobre o grupo.

> *Eu procuro me envolver com a família, com o lado emocional e o lado terapêutico, principalmente aqui na escola que a gente recebe muitas crianças especiais. Mas esses especiais não são só aqueles cadeirantes, não são só aqueles síndrome de down. A gente tem outras deficiências que não são vistas. Isso daí me exige estudar (MARI)*

Na escola moderna o processo de homogeneização do espaço com o discurso das práticas inclusivas acaba por trazer para perto os alunos que fogem à norma para melhor articular mecanismos de dominação e docilização. Melhor observar para melhor controlar. A inclusão permite o controle dos sujeitos na escola comum sob o pretexto da aprendizagem para todos, sem distinção.

Portanto, quando os professores trazem a ideia de que se faz necessário um cuidador ou facilitador para estar com o aluno com deficiência estão também seguindo os preceitos da lógica atual sobre educação inclusiva. Inclui-se para melhor observar e reposicionar. O atendimento às especificidades do sujeito com deficiência é a tentativa de vigilância sobre o grupo para que ninguém se perca, para que não fujam à norma.

O corpo demarca a fronteira da anormalidade que necessita ser recuperada, tratada e terapeutizada. Vista como tragédia pessoal, a deficiência é encarada sob a perspectiva médica de tratamento para reinserção desse indivíduo em sociedade.

> 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).

A deficiência ainda é considerada uma tragédia pessoal, e não uma questão de justiça social. Para Diniz (2012), "o desafio está em afirmar a deficiência como um estilo de vida, e também reconhecer a legitimidade de ações distributivas". Sabemos que os critérios para classificar a pessoa com deficiência foram socialmente determinados

> Um exemplo de caráter aleatório dessas fronteiras é a variedade de classificações da deficiência intelectual nos diversos estados dos Estados Unidos, que pode levar o mesmo indivíduo a ser considerado deficiente em um estado e não deficiente em um estado vizinho(...) não existe um critério generalizado e objetivo que permita classificar alguém como diferente (RODRIGUES, 2006, p. 305).

Problematizar as formas de exclusão pelo corpo e entender a deficiência como uma questão que vai além da lesão biológica e da limitação física nos parece um caminho para entender a engrenagem desse complexo sistema que exclui para incluir, que aparta os desviantes para, em seguida, reconduzi-los à norma.

No livro chamado **Contra a perfeição**, Michael Sandel (2013) levanta um caso verídico que desencadeou críticas na sociedade norte-americana.

> Alguns anos atrás, um casal de lésbicas decidiu ter um filho, de preferência surdo. As duas parceiras eram surdas, e com orgulho. Tal como outros membros da comunidade do orgulho dos surdos, Sharon Duchesneau e Candy McCullough consideravam a surdez um traço de identidade cultural, e não uma deficiência a ser curada. (SANDEL, 2013, p. 15).

Em outro caso, o autor relata que um casal infértil procurava uma doadora de óvulos que tivesse 1,80m de altura, atlética, sem problemas médicos na família e que tivesse 1.400 pontos no SAT[6]. Diferentemente das companheiras surdas, essa seleção não incitou protesto

[6] Scholastic Assessment Test, similar ao Exame Nacional do Ensino Médio- (ENEM) no Brasil

público “ninguém argumentou que altura, inteligência e porte atlético fossem deficiências das quais se deveriam poupar as crianças” (SANDEL, 2013, p. 17)

A partir de casos como esses despertamos para importante questão: “será que deveríamos dedicar nossa proficiência tecnológica para curar doenças e ajudar as pessoas a recuperarem a saúde ou será que também deveríamos nos melhorar reconstruindo nossos corpos e nossas mentes? ” (SANDEL, 2013, p. 28). A ideia de que a deficiência é um desvio a ser corrigido só reforça o movimento da tentativa de homogeneização das pessoas.

Historicamente, o lugar da pessoa com deficiência na educação foi marcado por um *não-lugar*. Há também que se reconhecer que não sabemos e que isso nos causa angústia. Há em nós um lugar de não saber sobre a deficiência, de desconhecê-la. A deficiência é para nós um enigma. Pouco sabemos sobre ela. Pensamos que a deficiência pode conter alguns aspectos que Larrosa (2016) cita ao falar sobre o caráter enigmático da infância:

> somos nós que definimos a infância, que decidimos como ela é, o que falta para ela (...) todas essas imagens que construímos para classificá-la, para excluí-la, para nos protegermos de sua presença incômoda, para enquadrá-la (...) para reduzir o que ela pode ter de inquietante e de ameaçadora (LARROSA, 2016, p. 16).

Incômoda, ameaçadora, inquietante. Na fala dos professores, ao aparecerem os primeiros personagens com deficiência, observamos a necessidade de classificar os tipos de deficiência, o desejo por conhecer as características de cada uma e saber como trabalhar com esse grupo de pessoas das quais não sabemos.

São os outros que dizem o que é deficiência. Especulações e vontade de explicá-la não conseguem abafar a complexidade da indeterminação do sujeito com deficiência. Assim como a infância para Larrosa, entendemos a deficiência “não como aquilo que olhamos, senão como aquilo que nos olha e nos interpela” (LARROSA, 2016, p. 16).

Esse olhar que nos constrange. Didi-Huberman (2018, p. 29) escreve “O que vemos só vale- só vive- em nossos olhos pelo que nos olha. Inelutável porém é a cisão que separa dentro de nós o que vemos daquilo que nos olha”. Apontamos aqui um olhar para a deficiência enquanto ato que nos observa enquanto a observamos, um abrir-se em dois.

Resgatemos o caso da professora Lena com o aluno Lélis, que citamos no início das análises das falas.

> *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 (LENA).*

Acredito que a primeira tentativa da professora seja a de se justificar, quase um apelo ou um desabafo. Quando diz "ele fica comigo", há uma dúvida se foi mera informação ou uma tentativa sutil de se dar importância naquele momento. Ela continua com explicações e justificativas. Talvez seja uma tentativa de colocar-se num lugar de conhecimento, numa intenção quase não reflexiva de mostrar que "conhece o filho" e de que é "uma boa mãe", ainda que afirme não saber sobre a deficiência.

Cena adiante tenho a resposta de Lena à pergunta: "quem ele é?". A primeira informação vem pelo diagnóstico. Lélis é autista. A experiência de Lena nos remete ao contexto da sala de aula. Lélis rasga os cadernos, mas outras crianças também o fazem. Porém, Lélis é absolvido por ser autista, sendo suas ações naturalizadas dentro das características do espectro.

O corpo lesionado demarca a fronteira da dificuldade que apresenta e do que se espera dele, quais atitudes são comuns em seu comportamentos e quais não conseguirá realizar. O comportamento incomum de Lélis será comum dentro do grupo de autistas com características semelhantes às suas, pessoas que estejam na mesma condição.

Ainda sobre dizer que Lélis é autista, cremos que a professora está falando de seu aluno e de si mesma. Se de um lado ela vê Lélis pela via do espectro no verbete trazido, por outro pensamos ser uma tentativa de representar sua própria vivência do dia-a-dia de sala de aula que é: há uma pessoa autista na minha sala de aula.

O olhar de Lena. O olhar sobre Lena. O paradoxo do que nos vê e daquilo que vemos. Creio que há um valor em considerar os possíveis desafios em conviver com um estudante que apresenta um quadro inadequado diante dos demais no convívio em grupo. O que tento argumentar é que ser professora de um estudante autista pode ser diferente do significado de conviver com um estudante sem diagnóstico. A presença de Lélis representa significado para

ele mesmo em sala de aula, do mesmo modo que há reverberações em Lena. As vivências de ambos são modificadas e impactadas pela presença da professora e do aluno.

Citando o romance "A idade do ferro" de Coetzee, Skliar (2014) nos conta a história uma professora de filosofia, já anciã, que vive sozinha à espera da visita de sua filha quando é surpreendida pela presença indesejável de um vagabundo.

> Seu desejo imediato é o de tirá-lo de sua vista, uma primitiva necessidade que a faz chamar as autoridades para que 'façam algo com ele'. Ou, um pouco mais tarde- quando percebe que é impossível fazê-lo desaparecer de sua vista- a intenção da aposentada é de se aproximar do vagabundo, oferecendo-lhe trabalhos inúteis, quase escravos. Incluí-lo para apaziguar seu próprio temor pelo desconhecido, sentir-se no direito de opinar sobre a vida do outro" (SKLIAR, 2014, p. 131)

Uma série de necessidades são listadas pela professora acerca de seu mais novo incômodo: o vagabundo. Coetzee (2002, p. 47 *apud* SKLIAR, 2014, p. 131) narra da seguinte forma:

> Necessita meias. Necessita sapatos novos. Necessita tomar um banho. Necessita de um banho diário. Necessita roupa íntima limpa. Necessita uma cama, necessita um teto sobre sua cabeça, necessita três refeições por dia, necessita de dinheiro no banco. É muito para dar (COETZEE, 2002, p. 47 *apud* SKLIAR, 2014, p. 131).

De quem são as necessidades? Quem estaria em abandono? Quais são as necessidades e quem as criou? Uma das expressões usadas para a pessoa com deficiência era Pessoa com Necessidades Especiais. Para essas pessoas, havia que se atender pontos específicos que necessitavam atenção. O lugar da necessidade. A atenção da professora Lena cria também as necessidades para Lélis, os comportamentos previstos, as incógnitas que apavoram, o temos pelo desconhecido. Aquilo que nos vê e aquilo que vemos. O "entre". Quando paramos para olhar, vemos aquilo que não podemos suportar em nós mesmos. A presença insuportável, pois já nos atravessa pelo "temor que causa a presença de outras vidas em nossa própria vida" (SKLIAR, 2014, p. 143). A vida de Lena e Lélis. A vida dos outros na nossa. O temor, o não suportar ver nos outros nossas próprias incógnitas.

Os professores estão atentos às deficiências. Querem categorizá-las, esmiuçá-las, apropriar-se delas. Quando indagamos acerca dos saberes que os docentes entendiam ser necessários para estar em sala de aula, as respostas fizeram fluir a importância de conhecer o que sabem esses estudantes com deficiência.

Saber do estudante com deficiência: saber o que sabe o aluno, de acordo com sua deficiência. Nessa perspectiva o laudo abre portas para limitar o que se vai aprender. Voltemos a duas falas importantes nesse sentido

> *Então ele tem que ter essa delicadeza, esse feeling pra chegar e dizer 'é isso aqui que eu vou passar pra aquele aluno down, aquele aluno autista'. Ou seja, eu sei que ele vai aprender aquilo ali (ALEX).*

> *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! (LENA).*

A professora Lena informa que a criança não vai ler. O professor Alex entrega ao aluno o que é necessário (possível) que ele aprenda "eu sei que ele vai aprender aquilo ali". Observar o que não está produzindo, saber o que se está aprendendo e quem está... A professora Lena nos fala que seus conhecimentos são insuficientes para ensinar a todos os alunos

> *É, ensinar a todos a gente ensina, mas não atinge. Nós não atingimos o objetivo, o direito ao saber que eles têm. Nós não atingimos porque eu tô interagindo com ela (referindo-se ao estudante com deficiência), mas ela é mais dispersa... olha o que a titia tá falando, olha o que a professora tá falando. Difícil interagir com ela, sabe? (LENA).*

Ensinar se ensina. Mas quem saberá o enigma da aprendizagem? Como saber se o outro está produzindo e aprendendo o que estou ensinando? O ensinar aqui parece apontar para garantir a reprodução do que se diz, garantir que o outro seja capaz de interagir, de dar sinais de que está se está aprendendo. O aprender tem um significado específico nessa relação: significa ser capaz de dar as respostas de acordo com aquilo que o professor espera. A criança dispersa, na situação narrada pela professora, seria uma Estudante com deficiência. Aproveito a oportunidade e lanço a pergunta: quais são os conhecimentos necessários para ensinar esses estudantes? A essa questão, responde questionando:

Qual deficiência? Qual limitação? Porque têm várias, né? (LENA).

Até então as características das crianças não tinham sido levadas em consideração para se falar de aprendizado. No momento em que falo sobre deficiência, a necessidade do saber não se volta aos conhecimentos das disciplinas, mas sobre a deficiência da criança, o repertório do professor de conhecimentos acerca das especificidades de cada deficiência e aquilo que sabem esses alunos.

Olhando para o que (não) sabe o aluno com deficiência, a professora Lena consegue observar as dificuldades do restante da turma que até então não haviam sido mencionadas.

> *Eu tenho que criar as diferentes metodologias para que eu possa proporcionar um pouco do espaço para os especiais, porque não é uma só criança... Não tenho uma criança só na sala de aula, você tem duas, três com dificuldade. Você tem crianças com bom rendimento pra aquela série e você tem crianças com nível abaixo daquele rendimento. Tem três, quatro planejamentos dentro de sala pra atuar. Tem essas realidades em sala de aula. Crianças com bom desenvolvimento pra aquela série, crianças que estão com ritmo diferenciado (LENA)*
>
> *Pergunto: Essas crianças que a senhora relata que não estão no mesmo nível são aquelas com deficiência?*
>
> *Não. Todas as crianças, de modo geral. Crianças que estão no 3º ano com bom rendimento, crianças que estão no 3º ano com rendimento ruim que precisam ser alfabetizadas e crianças especiais. (LENA)*

Interessante observar que a necessidade de novas metodologias surge a partir da presença do estudante com deficiência, mas não apenas para ele. A professora pontua em sua fala que outros planejamentos também precisar ser feitos, relatando problemas com níveis de aprendizagem.

Segundo Lena, existem pelo menos três níveis de rendimento nessa sala: as crianças com bom rendimento, as crianças com baixo rendimento, e as crianças com deficiência. Essa última categoria não se enquadraria naqueles que não atingem o esperado, uma vez que deles nada se espera ou espera-se muito pouco. Ao mesmo tempo, enquadram-se no grupo das crianças com dificuldades e para as quais é necessário fazer um planejamento específico. A

professora parece saber que não atingirão o nível da turma e segue deixando esses alunos que não alcançarão os demais.

> *O saber, é aquilo que eu falo, é ter algum tipo de formação, é ter algum tipo de qualificação na parte de educação especial. Ele tem que ter esse conhecimento mas também, às vezes, isso nem é necessário, porque é no dia-a-dia. A minha aluna pode gostar disso aqui (aponta para um objeto em cima da mesa, um peso para segurar papeis) e eu tenho que ver a matemática aqui. Eu vou mostrar pra minha aluna que isso aqui é um corpo redondo, isso aqui é um círculo, pronto, acabou, resolveu minha aula com ela hoje. Isso é tudo que ela vai aprender. Então, quer dizer, também é no dia-a-dia. Eu costumo falar que eu saí da universidade, com o perdão da palavra, cuspindo educação matemática. Cheguei aqui, eu quebrei a cara. Quer dizer, eu saí da universidade assim: 'Ah! A quantidade de açaí que eu necessito pra obter lucro...' O que a gente aprendeu lá? Ah! O açaí é colocado num recipiente cilíndrico, aí coloca lá tudinho, com isso eu vou trabalhar geometria espacial, quantidade, regra de três simples, porcentagem, ponto. Vou jogar uma função aqui em cima, ponto. Mas se meu aluno não souber fazer 25 dividido por 4 e ver quanto é que dá, não vai adiantar. Não vai adiantar. Tem que conhecer o aluno. Não tem jeito. Tem que conhecer o aluno (ALEX).*

Novamente as metodologias são ressignificadas a partir da presença hipotética de uma estudante com deficiência na sala de aula. Conhecer o aluno aqui representa conhecer o que sabe o aluno, como ele aprende, para então iniciar sua aula. Há ganhos nesse contexto, pois o professor decide observar como aprendem seus alunos. Contudo, os saberes clínicos continuam bem marcados, inclusive pedindo uma qualificação específica para educação especial. Quando se trata de aluno com deficiência, a preocupação sempre incide no quadro patológico dele e suas limitações. Caso a formação não dê conta, Alex nos lembra que o próprio dia a dia se encarrega de revelar essas aquilo que o aluno não sabe.

> *Eu te digo com toda sinceridade que a gente tem que estudar sozinho. Primeiro: a gente não tem tempo porque a gente tem os dois turnos de trabalho. Você vai à noite pra casa, você tem família, você tem suas responsabilidades enquanto família. O Estado, ele não te manda pra universidade. Nesse caso, não é o saber pedagógico. Nós deveríamos ter um saber clínico. Não adianta no pedagógico da criança. A*

> *gente sabe que ela não vai aprender, que ela não vai saber discernir o A do B. O que você mais pode tentar é desenvolver a coordenação motora fina e grossa. Então, esse lado clínico que a gente não conhece, como aplicar esse lado clínico dentro do pedagógico. Isso daí é uma falta até de respeito conosco e com a família que ela acha que nós temos essa capacidade que nós não temos (MARI)*

O saber clínico aliado ao saber do aluno com deficiência. A universidade para garantir a formação num olhar médico. É preciso conhecer o aspecto patológico para traçar aquilo que o aluno vai alcançar. Mesmo afirmando não ter os conhecimentos para diagnosticar os problemas, Mari sabe de antemão que "não adianta no pedagógico da criança. A gente sabe que ela não vai aprender". O único saber até então é o da impossibilidade.

Rancière (2012) nos diz que o primeiro ensinamento do professor ao aluno é a sua própria incapacidade. O professor afirma o que o aluno pode ou não aprender, define os lugares que vai transitar e os limites dessa aprendizagem. Define, principalmente, o que ele não pode. O mestre ignorante ignora justamente essa distância embrutecedora. Para esse mestre, o aluno pode trilhar o caminho das aprendizagens, que nada mais é que

> simplesmente o caminho que vai daquilo que já sabe àquilo que ainda ignora, mas pode aprender como aprendeu o resto, que pode aprender não para ocupar uma posição do intelectual, mas para praticar melhor a arte de traduzir, de pôr suas experiências em palavras e suas palavras à prova (RANCIÈRE, 2012, p. 15)

Colocar suas palavras à prova. O lugar de saber não estabelecido como respaldo, posição superior ou ainda de outorga para julgar os que sabem, os que não sabem e aquilo que podem aprender. De outro modo, esse é um lugar para (se) questionar, dizer e voltar para refazer o dito.

Referindo-se ao poeta Manoel de Barros, Kohan (2015) nos traz uma importante reflexão sobre o pensamento e a escrita do poeta

> Assim o poeta pensa e escreve. Chamando as contradições e alimentando-se delas. Reinventando sentidos. Mostrando que o impossível é possível ou que não há sentidos impossíveis para as palavras. Que tudo é possível quando se trata de pensar. Há aí um flerte com o pensamento ilógico, com o não saber. O poeta pensa a partir de seu não saber, por não saber o que todo mundo sabe. Esse não saber não é uma ignorância; é, antes, uma desobediência. Ao contrário, quando o pensar mantém o ritmo da lógica e do saber estabelecido parece que, então, reproduz o já conhecido, o esperado, o possível. De outro modo, é quando o pensar dá lugar ao ilógico que parece surgir a possiblidade de algo novo. Como se o criar no pensamento precisasse tanto da lógica quanto da ilógica do pensar (KOHAN, 2015, p. 73)

Pensar para não manter a lógica... Da mesma forma acreditamos o saber: ele precisa do não saber para pensar. Ambos estão conectados e se alimentam. Eles se necessitam para sobreviver. Assumindo não saber passo a pensar com outras palavras, passo a pertencer a um "outro de todos os mundos", como diria Blanchot (2005). Nesse lugar do (im)possível, tudo se torna possível, um flerte com o não saber que não sabe reproduzir os mesmos pensamentos, mas sabe desobedecê-los, criando novos saberes. Nesse lugar, "a lógica e a ilógica se combinam para fortalecer o pensar: não há verdade onde não há invenção" (KOHAN, 2015, p. 74).

A nossa conversa é uma rebelião de palavras, uma desobediência da linguagem técnica, burocrática, mas também sólida, refletida por outros, porém não atravessada em nós (SKLIAR, 2014). Nada de especialistas em ocultar as vozes, em fazedores de discursos corretos, em campeões de boas práticas. Só há verdade onde há invenção...

A aula tem de pôr em movimento os (não) saberes. Vale lembrar que é a busca pelo que não se sabe que potencializa as aprendizagens. Um exercício instigante: esvaziar-se, de si mesmo, dos saberes clínicos, daquilo que fizemos, por mais belo e proveitoso que pareça. E essa tarefa é de fato penosa. Fechemos os olhos para ver. Talvez um caminho para ver um aluno com deficiência seja fechar os olhos para ela, ignorá-la, rir-se dela, sabendo-a.

Pennac (2008, p. 33) nos relata sua própria experiência como aluno enquadrado no grupo das "*Crianças que não vão ser nada",* mas que tiveram esse diagnóstico de fracasso previsto completamente ignorado por alguns professores.

> Os professores que me salvaram- e que fizeram de mim um professor- não eram formados para isso. Eles não se preocuparam com as origens da minha enfermidade escolar. Eles não perderam tempo em buscar as causas nem em me passar sermões (...) Eles se disseram que havia urgência (...). Eles mergulharam. Perderam-me. Mergulharam de novo, dia pós dia, mais e mais (...) Acabaram me tirando de lá. E muitos outros, comigo. Eles literalmente nos resgataram. Nós lhes devemos a vida (PENNAC, 3008, p.33).

É possível esvaziar-se. A utilidade está naquilo que não está. Que sentido haveria na busca do laudo por aquilo que já se sabe? Qual interesse em uma formação para fortalecer minhas amarras? Antes, é mister que se coloque em dúvida o que já foi, colocando também sob análise aquilo que pode vir, aquilo que não se sabe.

> Tal seria portanto a modalidade do visível quando sua instância se faz inelutável: um trabalho do *sintoma* no qual o que vemos é suportado por (e remetido a) uma *obra de perda*. Um trabalho do sintoma que atinge o visível em geral e nosso próprio corpo vidente em particular. Inelutável como uma doença. Inelutável como um fechamento definitivo de nossas pálpebras (DIDI- HUBERMAN, 2018, p. 34).

Penso em ultrapassar a norma, a regra que trai o acontecimento. Reconhecendo que não sabemos, que a pessoa com deficiência representa um enigma e, como tal, tudo pode acontecer. É mister ver e perder.

Estar nesse encontro é colocar- se sujeito para o que vier, não apenas como espectador que assiste, mas como emancipado que participa, que não sabe das (im) possiblidades... é saber e recusar-se, é querer o saber clínico, esperando desobedecê-lo, contestá-lo. Um saber atravessado de tantos outros, rodeado por aquilo que desconhece. "A questão é que aqui estou contando um conto que li num livro que está atravessado por outros livros e que, por sua vez, atravessa outros livros, até chegar um dia e, hoje, a vocês" (LARROSA, 2016, p. 30).

Saberes atravessados, que reverberam, que se confundem. Saberes feitos de não saberes, de busca que não é frenética nem exige resultados úteis e de aplicabilidade imediata. Antes, saberes feito de buscar com olhos atentos que podem, inclusive, não querer olhar, deixar passar.

A fuga dos roteiros. Pretendo aqui "a arte de mal-entender criativamente, com imaginação, brincando com o sentido, deslocando ou pervertendo o sentido, assumindo riscos" (SKLIAR, 2012, p. 7). Pensar para não manter a crença, o dogmatismo. Pensar para perverter o sentido daquilo que acreditamos saber sobre *deficiência.*

> *Conhecer as limitações do aluno, estudando, fazendo minha pesquisa, ver até onde eu posso ir com ele em função do comprometimento dele. Isso é o que eu tenho que saber. Conhecer aquela limitação, aquele comprometimento e saber se o estímulo que eu vou trazer pra ele, pra aquele comprometimento, se tá trazendo crescimento, tanto na socialização, quanto na construção. Eu tenho autista que não faz nada... depende do estímulo que essa criança também recebe em outros espaços, em casa. Eu tenho uma aluna autista que tem facilidade muito grande em compreender. Cada aluno é um aluno, entende? (LENA).*

É preciso ir além do comprometimento. Ao falar sobre os limites do aluno, Lena fala também sobre seus próprios limites. Um passo interessante é dado quando reconhece que sua aluna autista não é como outros que também são autistas pois "Cada aluno é um aluno". Skliar (2012) nos fala sobre aprender a ler e a escrever a cada vez que se lê ou escreve. Pois bem. Pensamos em experimentar a aula como experimentar as palavras.

Fazer tudo como se fosse a primeira vez. Fazer da experiência a oportunidade da primeira vez. Parece contraditório falar em experiência, que remete ao acúmulo, ao costume, à prática constante, e, ao mesmo tempo, falar em estreia, em primeira vez. Mas é aprender a cada vez que se realiza, pensar sobre, viver os primeiros passos, como nos fala a professora Isa

> *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. A pessoa tem que saber um pouco sobre a deficiência, pra saber que ele tem algumas incapacidades, alguma coisa ele não faz. Importante a gente que é professor ter conhecimento a respeito da deficiência pra saber o que ele tem, pra poder identificar o que ele precisa, a necessidade dele. Eu não fiz curso pra atender aluno assim. Ano passado tive surdo. Esse ano tenho uma cheia de problema. Eu vou me especializar em tudo aquilo pra dar aula pra ela? Não tem como! É muita coisa! Basta ter o básico (ISA).*
>
> *E tu sabes como fazer isso?*
>
> *Ninguém sabe. A gente aprende. Assim como você aprendeu a andar, a falar. Você tem um filho que é surdo. Você vai passar a vida toda sem falar com ele? Você tem que dar um jeito. Na hora eu vou aprender. Na verdade, ele que vai me ensinar a forma certa de trabalhar com ele. Sozinha, dentro de casa é que eu não vou saber. Posso até pensar lá, mas eu penso em casa porque fiquei pensando na escola também, porque veio daqui. Se eu não conheço o aluno, como eu vou pensar em trabalhar com ele? (ISA).*

Há na fala da professora uma lógica médica acerca da deficiência, que quer saber "o que ele tem" e de apropriação do aluno para "identificar o que ele precisa, a necessidade dele". Necessita de muitas coisas... é muito para dar! Ao mesmo tempo há um reconhecimento de que muitas coisas lhe escapam e das quais talvez nunca possa sabê-las! Isa quer saber o básico, quer "dar um jeito" porque entrou na chuva também e irá se molhar.

Sim, ela quer saber "o que ele tem", mas não pretende se debruçar nisso, empenhar forças para conhecer. Nada de especializar o saber para validar o já sabido. "A gente aprende", ela nos diz, um aprender como andar ou falar... pela primeira vez! Tentar e fazer

pensar, tentam fugir das respostas ligeiras. Aprender que vem na hora, aprender que vem ruminando em casa, na escola e em outros espaços. Um lugar da surpresa, do desconhecido "Na hora eu vou aprender". Aqui destacamos uma última forma de saber que percebemos nos professores dessa escola: o lugar de *não querer saber*.

Gostamos da simples pergunta de Skliar (2012, p.48) "Conversamos? Ou cada um de nós continua dizendo coisas somente para nós mesmos?". Conversamos com os outros? Conversamos com nossas práticas? Conversamos com nossas palavras? Conversamos sabendo do vazio que há nessa conversa? Ainda nos questiona o autor "Uma metade é o dito. A outra metade é o indizível. Escrevemos para dizer o dito ou para não dizer o indizível? (...) Traduzir com um pé em nossa casa e com o outro pé bem distante. Traduzir com uma das mãos conhecida e com a outra à deriva" (SKLIAR, 2012, p. 114- 116)

O lugar da experiência inédita. Um pé no sabido e outro no porvir. Saber a deficiência, não a sabendo. Um trabalho artesanal de saberes, um lugar para pôr em movimento. Então fazemos a pergunta: "Se o tempo é cíclico que estarei repetindo de mim neste exato momento?" (SKLIAR, 2012, p. 133).

> *A primeira vez que eu soube que existia deficiência foi na faculdade, com aluno autista.*
>
> *Antes disso, nunca tiveste contato com alguém com deficiência?*
>
> *Tive sim, mas eu nunca reparei isso, sabe? Nunca prestei atenção. Depois da faculdade eu fui pra sala de aula e tive aluno assim. Esse ano a minha aluna tem várias deficiências: cognitiva, física, de fala, ela não fala direito, ela tem problema no coração, ela não sabe ler, ela não tem raciocínio lógico. Cada ano tu tens uma deficiência diferente. Já pensou? Vai passar o resto da tua vida tentando te especializar. Você tem que receber o aluno "sem medo de ser feliz". Acho que a professora que fica só com aquele aluno, ela que depende dele. Ela vai fazer o aluno ser mais deficiente ainda. A mãe faz ela mais deficiente ainda. Você não pode incorporar aquilo. A deficiência não é mais importante. Você tem que saber um pouquinho, dar uma olhada geral. Aquela mulher da sala de deficientes foi dar um curso pra nós. Ela dizia 'olha, pra autista que sentar no mesmo lugar, tem que falar a mesma coisa'. Eu não tenho como fazer isso. Tem grupos na minha aula. O Diego é autista. No primeiro dia eu deixei ele sentar onde ele quis. Nos primeiros dias,*

> *como eu tinha passado pelo curso, ela disse (referindo-se à professora do AEE) que tudo era do mesmo jeito 'todo dia ela faz tudo sempre igual, me sacode... (cantarolando e sorrindo)'. Eu pedia pra ninguém sentar naquela cadeira, porque era a cadeira do Diego. Aí, depois de algum tempo, o monitor dele não veio. Esse monitor só atrapalhava. Aí, nesse dia, o Diego chegou atrasado e ficou na porta da sala. Aí eu falei pra ele entrar e sentar. Só que tinha outro aluno sentado na cadeira dele. Aí ele ficou me olhando, os alunos ficaram me olhando. Eu disse: 'procura uma cadeira e senta onde tiver desocupado'. Ele foi lá e sentou. Ele era dependente desse monitor. Ele não escrevia nada quando ele não tava lá (ISA).*

A professora fala sobre uma aluna com várias deficiências. Ela categoriza uma série de dificuldades que a estudante apresenta como integrantes da deficiência. Ainda assim, a professora não parece querer saber das dificuldades que a aluna apresenta. Ela recebe a aluna dizendo "você não pode incorporar aquilo... a deficiência não é o mais importante". Para Isa, o foco na deficiência faz a dependência entre o professor e o aluno, tornando o estudante ainda mais deficiente. Entendemos com isso que a professora nos diz que a deficiência a partir daí irá justificar os não saberes do aluno e a inércia do professor diante daquelas limitações. Olhar para a deficiência torna o aluno ainda mais deficiente porque o professor não enxerga além do que vê como patologia.

Não incorporar a deficiência. Isso nos remete a não ver o quadro que valida as incapacidades. Na experiência com Diego, ela relata seu comportamento na contramão dos especialistas, da orientação da professora do AEE. No episódio narrado, a professora relata como ignorou o comportamento que seria próprio a um autista para revelar a situação específica que aconteceu entre Diego e Isa. Naquele dia, Isa resolveu pensar e fazer diferente. Quando cita o monitor, a professora repete: Diego era dependente do monitor. A cena se passa em poucas palavras... Diego estacionado na porta da sala, a professora dando a ordem para que sente e, finalmente, o sentar-se. A turma observando, a expectativa do que vai acontecer.

Parece-nos que Isa resolveu proporcionar um momento de independência para si mesma e para Diego. A professora, independente das amarras dos conceitos sobre o que é ser autista, como comportar-se diante do espectro, liberta-se das orientações do AEE para seguir um caminho desconhecido. Ela arriscou. Diego também não havia vivenciado tal experiência com a professora. Pela primeira vez, ele pôde sentar em outro lugar...na realidade, foi provocado a isso. Um acontecimento inédito para ambos. As palavras não dão conta.

Uma desobediência aos protocolos, aos direcionamentos, à boa doutrina. Quando Pennac (2008) nos fala sobre as bobagens que nossa geração proferiu sobre rituais considerados marcas de submissão, como ditados, cálculo e memorização, o escritor nos diz que estamos sempre em busca de novidades que transformem nossas práticas e nos coloquem nos trilhos para chegarmos no destino final com maestria.

> procuramos, para regular nossos atos, a sombra de uma boa doutrina, a proteção da autoridade competente, a caução do decreto, a assinatura ideológica em branco. Em seguida, nos instalamos sobre certezas que nada pode alterar, nem mesmo o desmentido cotidiano do real. Trinta anos depois, se a educação nacional inteira muda de rumo, lá vamos nós, seguindo o rumo de uma nova doutrina, sob o bordão de um novo comando, em nome do nosso livre-arbítrio, bem entendido, eternos antigos alunos que somos (PENNAC, 2008, p.111)

Fazendo da inclusão um imperativo, tornamo-nos escravos daquilo que nos disseram ser inclusivo. Os detentores de conceitos, os que têm o domínio da deficiência colocaram-se no lugar de saber.... o saber é uma posição, nos diria Rancière (2012). Nesse imperativo, a deficiência tornou-se uma epidemia. Poucos escapam do quadro sintomático que classifica o aluno com dificuldades e sua posterior inserção à vida comum.

Aprender, talvez, seja esse experimentar de coisas, aprender olhando, passando, esperando, numa existência curiosa. Um mestre que caminha, mas não chega apenas numa cidade já povoada por seus personagens... ele encontra nas ruas outros desconhecidos. Um mestre andarilho, que coleta saberes no cotidiano. Um qualquer que decide decidir por si, que escolhe a liberdade de não repetir as mesmas conversas. Nada de especialistas que inviabilizam o diálogo e fazem do outro um simples tema de abordagem academicista (SKLIAR, 2012).

A professora Isa quer falar a língua do outro, quer romper, deixando passar o que já sabe, atravessando seu não saber. Ela quer olhar, não para captar ou aprimorar, mas para deixar vir e sentir. Sua finalidade talvez seja simples demais para ser observada. Talvez por descuido possam aprender...

Convidado para falar sobre seu livro, Pennac (2008) relata a visita que fez a uma escola. Lá, encantado com a turma cheia de alunos alvoroçados, pergunta à professora como fazia para controlá-los. Ao que ela lhe responde: “nunca falar mais alto que eles, essa é a coisa” e complementa como percebe a sala de aula.

> Cada aluno toca o seu instrumento, não vale a pena ir contra. O delicado está em conhecermos bem nossos músicos e encontrar a harmonia. Uma boa turma não é um regimento que marcha a passo cadenciado, é uma orquestra que trabalha a mesma

> sinfonia (...) o pequeno triângulo vai terminar, ele também, por conhecer a música, talvez de maneira não tão brilhante quanto o primeiro violino, mas ele vai conhecer a mesma música (...) O problema é que se quer que eles acreditem num mundo em que os únicos que contam são os primeiros violinos (PENNAC, 2008, p.105- 106).

Estar em uma posição de igualdade, um mesmo tom, sabendo que cada um terá seu timbre, sua textura, que cada voz será importante. A professora está ali e sabe que a orquestra não tem os mesmos instrumentos. Olhar para todos e para cada um, sem se deixar aprisionar o olhar, sem sair de uma caixa para entrar em outra. A presença da professora Isa é que decide o que fazer: ela faz suas escolhas, pois se não as fizer, outros farão em seu lugar. A professora está decidida a ousar ou, quem sabe, a desaprender.

A desobediência da professora Isa leva-nos a refutar o "palavratório convencional que nos faz dizer o que temos de dizer, ver o que temos de ver e ler o que temos de ler" (LARROSA, 2016, p. 10). A experiência de Isa é uma viagem na qual se pode escutar o inaudito, um, ignorando o sistema interpretado que nos foi repassado.

"Nunca falar mais alto que eles... essa é a coisa". A igualdade. Não querer falar mais alto que os alunos, não deixar que eles falem mais alto. Não deixar que o imperativo da inclusão fale mais alto, ditando o que é incluir, o que é deficiência e como apropriar-se dela. Não falar mais alto que o estudante com deficiência e não deixar a deficiência falar mais alto que a pessoa...

Havia uma aluna com deficiência física na turma do 7º ano. Ela se chamava Ana e teve uma das pernas amputada. A aluna costumava não fazer as atividades, as quais eram realizadas por sua irmã, também estudante da mesma sala. A professora Isa certa vez nos relatou que a aluna não fazia as atividades e conseguia sua aprovação para o ano seguinte com a ajuda da irmã, a qual realizava suas tarefas em sala, e com auxílio dos professores que não exigiam tanto dela. Porém, Isa não estava de acordo com a situação. Aborrecida com o fato da Ana não fazer as tarefas, eis que a professora toma uma decisão: aborda a aluna em sala de aula dizendo que não entendia por que razão Ana insistia em não fazer as tarefas. Nesse momento, Ana responde "Professora eu tenho uma deficiência". Ana levanta sua calça e mostra a perna amputada. A professora Isa reage: "Tá, mas a tua deficiência é na perna e não na cabeça". Dias depois a professora foi chamada na coordenação. Ao retornar, decide me relatar a situação, quase um desabafo:

> *Eu acho que ela pode lutar, sabe? Ela não fazia as atividades porque a irmã estuda aqui na mesma sala. Ela não faz nem em casa! Eu acho que ela se esconde na deficiência, quando bem quer. Quando cobrei e tirei os pontos, eu disse que ela ia*

> *reprovar. Ela não faz nada em casa, mas ela tem a ajuda da irmã e das colegas. Querida, a deficiência dela é na perna, não é no braço, não é na mão e nem na cabeça. Foi a primeira vez na vida que eu fui chamada na coordenação. Eu falei mentira? A perna era mais curta, só isso. O braço é normal. Ou seja, a família passava a mão na cabeça dela. Você não vê o que estavam fazendo com ela? Eu queria que ela despertasse. Ela também pode trabalhar. Eu não tô ignorando, eu tô ajudando a aceitar aquilo. Vida que segue. O pai foi reclamar porque eu falei que ela tinha problema da perna e não na cabeça. É uma escravidão da perna. Estão criando uma deficiente! (ISA).*

Em tom de revolta, a professora segue contando-me que a coordenadora a chamara para conversar sobre o episódio com Ana. Os pais de Ana acionaram a coordenação da escola queixando-se da atitude da professora. Disseram que Isa não havia se sensibilizado com o fato da aluna ter deficiência. A coordenadora pede à professora que leve em conta a dificuldade da aluna nas avaliações e deveres de casa. Isa segue irredutível. O impasse se instala e a coordenadora finaliza dizendo que a professora precisa entender que Ana não alcança o mesmo nível dos demais colegas. Mesmo contrariada, a professora cede aos apelos da coordenadora e passa a aceitar as avaliações de Ana.

Há um ver que exige além do visto. Nas palavras de Didi-Huberman (2018, p. 31) "devemos fechar os olhos para ver quando o ato de *ver* nos remete, nos abre a um *vazio* que nos olha, nos concerne e, em certo sentido, nos constitui". Fechemos os olhos para ver. E prossegue:

> Sem dúvida, a experiência familiar do que vemos parece na maioria das vezes dar ensejo a um *ter:* ao ver alguma coisa, temos em geral a impressão de ganhar alguma coisa. Mas a modalidade do visível torna-se inelutável- ou seja, voltada a uma questão de *ser*- quando ver é sentir que algo inelutavelmente nos escapa, isto é: quando ver é perder. Tudo está aí" (DIDI- HUBERMAN, 2018, p. 34).

Ver e ter. Ver e perder. Perceber que algo foge das nossas mãos, o controle nos escapa e o visto. O ver que também dos observa, que consegue despir toda rápida forma de olhar e precipitada maneira de sentir. Ver para perder-se do pensamento ligeiro

> Trata-se de um labirinto construído a partir daquilo que as palavras fazem conosco e daquilo que nós, supomos, que também fazemos com as palavras. Um labirinto que não pretende reencontrar-se, senão mais exatamente, perder-se de vista, afastar-se de toda rápida e ingênua saída (SKLIAR, 2012, p.16).

Não saber os caminhos, perder-se neles sem a finalidade de encontrar-se. Nesse sentido, o não saber é quase um desleixo, um acontecimento descomprometido e descompromissado... um despreparo de quem não quer olhar para apoderar-se, para captar o outro, domá-lo, sabê-lo. Um não saber que pretende a rebelião, um saber que quer perder-se... um saber que não quer saber.

> *Eu conheci uma professora que dizia que não tinha recurso aqui mas ensinava sobre as partes da planta no quadro quando na escola tá cheio de mato que ela podia usar. Ela aprendeu assim e só passa adiante. Ela não muda nada, como se todo mundo fosse igual, todo mundo respondesse igual. Conteúdo desse jeito é disciplinador. Ela quer que o aluno responda aquilo que ela sabe. Ela quer que o aluno responda o que ela quer. Aí, quando tem aluno com deficiência, ela pergunta e o aluno dá a resposta. Mas o professor tem que ter conhecimento pra entender o que o aluno tá falando. Ele pode tá respondendo do jeito dele. Eu nunca digo que eles estão respondendo errado porque eu deixo eles falarem. A leitura é muito importante também. Por isso que eu digo que a faculdade é importante, mas não é tudo.*
>
> *Pergunto: Você citou o aluno com deficiência. O que muda quando esse aluno está na sala?*
>
> *Quando você tem aluno com deficiência não muda nada! É tudo igual! Gente é tudo igual. Você não vai mudar o conteúdo. Você não muda o aluno. Você tem que criar, inventar, reinventar. Eu já fiz uma aula toda desenhada, porque é mais fácil às vezes pra turma entender. Você não pode dar duas aulas, ou então, você teria que fazer pra ele e pros outros. Você teria que preparar 30 aulas pros 30 meninos da sala! Então é melhor preparar uma pra todo mundo, né? (ISA).*

A professora Isa inicia dizendo-nos sobre um conteúdo disciplinador. Para ela, o professor parece querer dominar o aluno, capturá-lo. As respostas devem coincidir com as orientações do professor a fim de que verifique se aprendeu dentro daquilo que foi explicado. E quando a resposta não está de acordo com o ensinado, algo não vai bem, algo não foi compreendido. Nas palavras de Rancière (2012), o que ocorre

> É a lógica do pedagogo embrutecedor, a lógica da transmissão direta e fácil: há alguma coisa, um saber, uma capacidade, uma energia que está de um lado- num corpo ou numa mente- e deve passar para o outro. O que o aluno deve *aprender* é aquilo que o mestre o *faz aprender*. O aluno *deve ver* aquilo que o diretor *o faz ver* (RANCIÈRE, 2012, p. 8).

Quando Rancière (2012) escreve "O espectador emancipado" afirma que o teatro é o lugar de ação, de pôr corpos em movimento diante de outros corpos por mobilizar. Os corpos por mobilizar podem renunciar seu poder, mas ainda assim poderão retomá-lo. Para o filósofo, o espectador tem uma dupla função: manter-se diante da aparência do espetáculo ignorando o processo de produção e permanecer imóvel, passivo, separado da capacidade de agir. Nesse sentido, ser espectador estaria ligado a um duplo olhar: um olhar contrário de conhecer e um olhar contrário de agir.

Nesse sentido, o espectador assiste ao espetáculo, assiste calmamente ao que se passa. Nada lhe passa, tudo se passa, como um programa na TV. Rancière (2012) reclama que esse espectador precisa ser arrastado à ação teatral, saindo da posição de observador

> É preciso arrancar o espectador ao embrutecimento do parvo fascinado pela aparência e conquistado pela empatia que o faz identificar-se com as personagens da cena. A este será mostrado, portanto, um espetáculo estranho, inabitual, um enigma cujo sentido ele precise buscar. Assim, será obrigado a trocar a posição de espectador passivo pela de inquiridor ou experimentador científico que observa os fenômenos e procura suas causas (RANCIÈRE, 2012, p. 10).

Um espectador envolvido, enamorado pelo engima a desvendar. Um espectador que seja menos de si, que contemple para encontrar-se e perder-se na ação teatral. Um espectador que não esteja assistindo só ao espetáculo, mas que se torne agente de uma prática coletiva, envolvido por uma energia da própria emancipação. O espectador emancipado estaria perdido no "embaralhamento da fronteira entre os que agem e os que olham" (RANCIÈRE, 2012, p. 23).

O olhar do emancipado seria ver para conhecer e agir, reduzindo a distância entre plateia e palco, entre o aluno e seu mestre. Arrastados para a prática coletiva, professor e aluno iniciam o círculo de ação, não para ficar em face de um espetáculo, mas para produzir a energia coletiva emancipação intelectual: "É a própria lógica da relação pedagógica: o papel atribuído ao mestre é o de eliminar a distância entre seu saber e a ignorância do ignorante" (RANCIÈRE, 2012, p. 13).

Aproximações. A professora Isa nos fala sobre um aluno que pode estar "respondendo do jeito dele". Não seria essa resposta sua parte autoral, seu envolvimento no espetáculo, sua

parte criativa que costuma ser ignorada? Deixar que ele fale com suas palavras, que traga seus enganos e olhares, seus *saberes de ignorante*, como chama Rancière (2012; 2015).

> Pois, na verdade, não há ignorante que já não saiba um monte de coisas, que não as tenha aprendido sozinho, olhando e ouvindo o que há ao seu redor, observando e repetindo, enganando-se e corrigindo seus erros. Mas, para o mestre, tal saber é apenas *saber de ignorante*, saber incapaz de organizar-se segundo a progressão que vai do mais simples ao mais complicado. O ignorante progride comparando o que descobre com o que já sabe, segundo o acaso dos encontros, mas também segundo a regra aritmética, a regra democrática que faz da ignorância um saber menor. Ele se preocupa apenas em saber mais, saber que ainda ignorava. O que lhe falta, o que sempre faltará ao aluno (a menos que este também se torne mestre) é o *saber da ignorância*, o conhecimento da distância exata que separa o saber da ignorância (RANCIÈRE, 2012, p. 14)

O que sempre faltará ao aluno? O saber do mestre, as palavras dele, o domínio dos saberes. Isso faz a distância que garante a lógica pedagógica do ignorante. Para Rancière (2012), há três *formas de não saber* nessa relação: 1- quando o aluno ignora o que o mestre sabe; 2- quando não sabe o que ignora; 3- quando não sabe como saber o que ignora.

O professor detém um segredo, uma história a contar. Ele avisa ao aluno que a possui. O aluno não sabe, portanto, o segredo que tem o mestre. Mas não se trata apenas disso. O aluno também não sabe que tipo de história será essa: seria um poema? Um drama? Uma novela? Um ensaio? Ele também não sabe o que ignora. Por fim, há uma terceira ignorância nele: não sabe como sabê-la, o que fazer para saber qual história será contada. Nas palavras de Rancière (2012, p.13), "o mestre, por sua vez, não é apenas aquele que tem o saber ignorado pelo ignorante. É também aquele que sabe como torna-lo objeto de saber, o momento de fazê-lo e que protocolo seguir para isso..."

Na lógica pedagógica, o ignorante não é apenas aquele que não sabe as respostas detidas pelo mestre. Ele também não conhece quais são essas respostas, tampouco como fazer para conhecê-las.

> porque o saber não é um conjunto de conhecimentos, é uma posição. A exata distância é a distância que nenhuma régua mede, a distância que se comprova tão somente pelo jogo das posições ocupadas, que se exerce pela prática interminável do 'passo à frente' que separa o mestre daquele que ele deve ensinar a alcançá-lo (RANCIÈRE, 2012, p. 14).

Mas o professor pode saber dessa distância e recusar-se. Pode não querer ter que ver com ela. Dessa forma, partiria de uma igualdade de saberes, igualmente ignorantes. Isso não significa que professor e aluno nada saibam. Tampouco significa que seja o aluno sujeito de seu processo. Defendemos aqui um elogio da ignorância que coloque em igualdade de saberes

mestres e estudantes, que sejam ambos visitantes e espectadores, que saibam suas ignorâncias sem querer sabê-las, que olhem suas limitações para desviar o olhar, que eliminem o divórcio entre os que agem e os que olham. Que sejam espectadores-fazedores, emancipados, capazes de romper com a lógica que sempre busca protagonistas e a centralidade, ora no professor, ora no aluno. O que ignora o mestre ignorante é a própria distância entre os (não) saberes seus e dos alunos.

> O mestre ignorante capaz de ajudá-lo a percorrer esse caminho é assim chamado não porque nada saiba, mas porque abdicou do 'saber da ignorância' e assim dissociou sua qualidade de mestre de seu saber. Ele não ensina *seu* saber aos alunos, mas ordena-lhes que se aventurem na floresta das coisas e dos signos, que digam o que viram e o que pensam do que viram, que o comprovem e o façam comprovar. O que ele ignora é a desigualdade das inteligências (RANCIÈRE, 2012, p. 15- 16).

O mestre ignorante pode saber uma porção de coisas, mas saberá que ainda há tantas outras a conhecer. Seu saber não o torna desigual, pois já abdicou da distância entre os (não) saberes seus e de seus alunos.

> *Como eu entrei numa sala de aula? Eu tô com o conhecimento aqui, tô com o conteúdo aqui, tem o livro, tá, vou jogar. Quando eu percebesse que meu aluno não tá trabalhando direito ou não tá resolvendo as questões direito, vou verificar qual é o problema dele. Não tem outra, não tem outra! Você vai pra lá, o aluno não sabe a base, não sabe as operações básicas. Não tem como evoluir assim... (ALEX).*

> *Se fosse a turma inteira estivesse no mesmo nível, como a gente chama, seria muito bom. Se você visse todas as crianças alfabéticas, aí seria muito bom de trabalhar. Por quê? Porque tu irias pra usar algumas metodologias que estão implantadas no projeto que alcançaria todo mundo ao mesmo tempo. Então você daria uma aula de matemática, mas você já sabia que ali... tu não precisaria voltar o tempo inteiro pra ensinar a criança a somar, subtrair, multiplicar e dividir. É difícil! (MARI).*

Falta a base. O professor, do palco, encena a matéria. O aluno não o acompanha, pois não tem os conhecimentos prévios para dar continuidade ao conteúdo. O aluno é o espectador, o que assiste à aula, está presente enquanto a aula se passa. Alerta-nos Alex: "não tem como evoluir assim...". Mari nos explica como seria bom se todos estivessem no mesmo nível de aprendizagem. Uma mesma fala que alcançasse a todos seria o seu ideal, com que a sua

explicação servisse ao grupo e que todos entendessem, sem precisar de interrupções, retornos, voltar o tempo inteiro, perder tempo...

Para o mestre ignorante, não há uma escalada a cumprir para chegar ao topo. Não há hierarquia de inteligências. Há saberes autorais, forjados "entre", forjados no acontecimento que é a aula, um acontecimento entre alunos observadores-agentes, professores observadores-agentes. Não há causa e efeito.

> Em filosofia, recusamos o princípio de 'progressividade dos conhecimentos': um mesmo curso era dirigido a estudantes do primeiro ano e do último, a estudantes e a não estudantes, a filósofos e a não filósofos, a jovens e a velhos, a pessoas de muitas nacionalidades. Sempre havia jovens pintores ou músicos, cineastras, arquitetos que demonstravam uma grande exigência de pensamento. Eram longas sessões, ninguém escutava tudo, mas cada um pegava aquilo de que tinha vontade, aquilo que podia aproveitar para alguma coisa, mesmo longe da sua disciplina (DELEUZE, 2017, p. 176).

No espetáculo da aula, não há transmissão do saber do professor ao aluno. Há algo "entre" que ambos desconhecem. Há algo que os une. Se a aula põe movimento às coisas, há um saber de ignorância também no sentido de que o professor ensina o que não sabe porque não faz sentido ensinar o que já sabe. Isso não significa que entre em sala sem saber nada, nem do que se trata o espetáculo, nem o que vai fazer. A aula dos que elogiam a ignorância pode ser um dar-se ao encontro e a partir daí ver que coisas ocorrem.

Sem seguir roteiro, o não saber pode ser um desconhecido necessário, um não querer saber, uma ignorância inteligente, um amigo conselheiro.

> *Abraçamos os olhos para experimentar o que não vemos*, o que não mais veremos- ou melhor, para experimentar que o que não vemos com toda a evidência (a evidência visível) não obstante nos olha como uma obra (uma obra visual) de perda (DIDI- HUBERMAN, 2018, p. 34)

Um encontro para a perda. A aula como deslocamento para não ver, não querer saber da distância. De um acontecimento, tudo pode acontecer e qualquer um pode dizer. Talvez seja esse o grande incômodo. A professora Isa fala-nos: "Mas o professor tem que ter conhecimento pra entender o que o aluno tá falando. Ele pode tá respondendo do jeito dele".

Temos aos privilégios: ora a fala do aluno parece ser o referencial, ora a fala do mestre. O próprio mestre também tende a dividir seus saberes: ora a formação é essencial, pois nela habita o referencial teórico dos intelectuais, ora a prática escolar vai dar conta do enigma pedagógico, pois o cotidiano é a prateleira que expõe as verdades nunca alcançadas pelos pesquisadores trancafiados em seus grupos, livros e observatórios.

> *Um professor, pra ele defender a causa dele, pra ele defender o trabalho dele, ele tem que saber que o trabalho dele deu certo ou a partir daquele teórico ou que não foi necessário aquele teórico porque a prática dele deu certo. Mas eu tenho que ter esse conhecimento teórico, eu tenho que ter, por mais que eu não aceite, por mais que a visão do teórico não vá ao encontro do meu trabalho, mas eu tenho que ter base de que há uma teoria que diz que essa prática poderia dar certo. Então não pode haver o conhecimento sem a teoria. Agora, claro, infelizmente, eles só criam uma teoria mas não levam em consideração a prática, que é o que acontece hoje nas escolas estaduais. Nós temos práticas maravilhosas que não se enquadram com nenhuma teoria. Que são práticas da nossa vivência, do nosso trabalho, da nossa eloquência mesmo em sala de aula e não foram alcançadas através dos teóricos (MARI).*
>
> *Pergunto: Foram alcançadas de que forma?*
>
> *Por nós mesmos, pelas nossas práticas. É, esse ano, com esse aluno, não deu certo isso, mas com o outro deu. Porque não dá pra botar aqui e dizer assim: pega um projeto aquele teórico lá que foi usado. Mas quando tu vê as teorias dele pra botar na prática, você não alcança o conhecimento por muitos alunos (MARI).*

Acredito que não há forma privilegiada de ver. Há formas de ver, cruzamentos, pontos de partida que nos permitem aprender. Rancière (2012) explica que esteve dedicado a entender exigências opostas entre "os que tinham entendimento do sistema social deviam ensiná-lo aos que eram vitimados por esse sistema, a fim de armá-los para a luta" ou "os supostos intelectuais na verdade eram ignorantes que nada sabiam do significado da exploração e da rebelião e deviam aprender com os mesmos trabalhadores que eles tratavam de ignorantes" (RANCIÈRE, 2012, p. 21).

Foi na leitura das correspondências entre dois operários nos anos de 1830 que Rancière (2012) percebeu que não havia distância alguma por preencher entre intelectuais e operários. Nas narrativas, eles contavam sobre o lazer, o trabalho, como espectadores e visitantes de sua classe, como trabalhadores-intelectuais. Nada de subir patamares, de conhecimentos da formação para professores ou da prática escolar para os intelectuais. Nada

de saberes do professor para o aluno ou dos alunos para seus mestres. Antes, pensamos em visitantes-espectadores, trabalhadores-intelectuais.

> *Eu aprendi algumas coisas com os meus estagiários... esse ano eu comecei só com um agora. Mas tiveram anos aqui que os meus estagiários, tanto da UEPA, quanto da Ipiranga, como eles são alunos novos, do curso de matemática, eles trouxeram alguma coisa pra mim, vindo de lá, algum tipo de material, jogos matemáticos. Aí, com isso, eu vou adequando aquilo que eles têm lá, que é trabalho deles lá, com meu alunado aqui. E isso é no dia-a-dia, conhecer o aluno (ALEX).*

> *Eu acho que essas teorias não alcançam por causa disso... Porque, infelizmente, a escrita dessas teorias, elas não foram feitas com base nas práticas de sala de aula, com a realidade dos alunos de sala de aula. É muito fácil fazer você uma teoria que você acha que vai dar certo pra todo mundo. Um teórico que foi lá dos Estados Unidos, lá do Chile, um teórico que foi lá da Inglaterra, nossa! De onde as práticas são totalmente diferentes! (WELL).*

Entre intelectuais e operários, entre a academia e a escola, entre estagiários e efetivos. Os saberes construídos no cotidiano, o valor da sala de aula. Reconhecemos esses saberes da prática, como citados pelo professor Well, da mesma forma que reconhecemos os saberes da academia, representados na fala do professor Alex por seus estagiários. Novos materiais, um diálogo, um flerte entre eles. Nada de teorias produzidas no distanciamento, mas estando juntos, sentindo, experimentando.

Faz-se necessário ir além daquilo que (não) sabemos, ou seja, ir além do que afirmamos saber, do que dizemos não saber e do que queremos saber. É mister ignorar aquilo que sabemos, é mister saber e recusar-se, saber e desobedecer, não querer saber, ignorar o dito, o pensado, o vivido, as experiências anteriores, os modelos atuais, as formas prescritas, os conhecimentos acumulados.

A professora Isa parece ignorar o fato de que o aluno tem deficiência. Ela tem um saber de não querer saber, de não ter que ver, quase uma resistência que ignora aquilo que sabe. Não ignora a deficiência no sentido de não sabê-la... ela ignora não no sentido de não saber, mas no sentido de saber e recusar, saber e não querer saber dela. Ou seja, ela está com o

aluno sabendo da situação da deficiência, mas não querendo saber dela, ignorando-a, como se não existisse.

Assim como o mestre ignorante não ignora a desigualdade no sentido de não sabê-la, mas a ignora no sentido de sabê-la mas não querer olhar para ela, pois se a ignorasse seria um embrutecedor, o mestre ignorante, ao olhar o estudante com deficiência, saberá de sua limitação sem querer sabê-la, sem querer dominar o conjunto de características que emitem o laudo de sua condição, sem se no diagnóstico de um corpo com lesões. Ele saberá que o saber é uma posição cujo lugar é o distanciamento do aluno e não quererá esse abismo.

Nesse sentido penso a tese que ora levantamos, na precariedade e na busca. Partindo do princípio de igualdade e da possibilidade do círculo de potência forjado nas práticas do mestre ignorante, alimentado em Rancière (2015), aponto para um saber de professor que seja inventor, valendo-me de Rodríguez (2016), mergulhado em irreverência e no "entre" (não) saberes, no sentido de querer saber como se nada soubesse e não querer saber aquilo que todo mundo afirma saber. Em diálogo com a empiria, a partir de uma dinâmica própria da pesquisa autoral, este ensaio sobre os saberes e seus movimentos percorre o vazio como campo de inventividade. Escutando - e não dando, já que não detemos esta prerrogativa de posse - a voz da ignorância como narradora que elogia nossos (não) saberes, buscamos a reflexão sobre o (não) querer saber necessário aos professores de estudantes com deficiência, com base em suas próprias narrativas.

5 DA COSTURA 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 nesta seção serão descontinuidades trazidas pelo navegar, desejos despertados por aquilo que sempre falta, com fragmentos que possam compor os saberes do cotidiano.

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.

Buscando estranhar meu olhar passei por Sócrates e seus não saberes. Segui com as experiências do mestre ignorante e do mestre viajante. Em Jacotot vislumbrei a potência da igualdade e da ignorância. Em Rodríguez, aportei minha esperança na inventividade, sabendo que encontro é também despedida para esse professor que faz da própria vida uma viagem.

Nesse mesmo sentido caminhei com Blanchot e seus habitantes temporários, os que desobram num labirinto que não pretende encontrar-se. 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. A repetição pelo cotidiano escolar também me levou a um bom caminho: ela me fez pensar de outra forma aquilo que já acreditava saber. Repeti frases, ideias, burilei, perdi-me e achei-me também. 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 possiblidade 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, passeei pela formação que desobedece a si, pela prática que sabe criar negando a imitação e pelo conhecimento ignorante que não aceita a tortura da utilidade de saberes.

Os (não) saberes fizerem 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 desposiconamento, 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 de tese 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 pode 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 (não) querer saber, 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 a tese me escapa, que vira cinza, que não se pretende sabedora, que não se quer sobrepor 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.

Alinhavando ideias deixamos fios soltos que podem desfazer e tornar a fazer, podem dar a saber e a ignorar, processos imprecisos de um tear de pensamentos em torno da escola inclusiva que não cessa em reverberar e outra vez nos empurra para o alto mar.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Hildete Pereira do; ANDRADE, Emmanuele Pereira de; PEREIRA, Mirian Rosa. **A inclusão escolar do ponto de vista dos professores**: o processo de constituição de um discurso. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php. Acesso em: 13 jun. 2017.

BLANCHOT, Maurice. **O livro por vir.** Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

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

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha.** 2 ed. Trad.: Paulo Neves. São Paulo, Editora 34, 2010.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora brasiliense, 2012.

DINIZ, Margareth. **Formação docente para atendimento educacional às crianças que apresentam deficiências e/ou necessidades específicas:** Do discurso universal ao caso a caso. In: SOUZA, José Valdir Alves de. (et. al.) (orgs.). Formação de professores(as) e condição docente. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

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. **Visões de filosofia**: infância. Alea: Estudos Neolatinos. vol.17 no.2 Rio de Janeiro. p. 216-226 | jul-dez 2015

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

LARROSA, Jorge . **Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão.** In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. **O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro**. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de. Trad. TEIXEIRA, Celso Márcio. Imagens do outro. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

_____. **Tremores:** escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Gerladi. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2015.

LEVY, Tatiana Salem. **A experiência do fora:** Blanchot, Foucault e Deleuze. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a demoracia e a escola.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

_____. **A língua da escola:** alienante ou emancipadora. In: LARROSA, J. Elogio da escola(org). Trad. Fernando Coelho. 1 ed. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2017.

_____. **Em defesa da escola***:* uma questão pública. Trad.: Cristina Antunes. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SOUZA NETO, Alaim; Carolline, SEPTIMIO. **O "não saber" como retórica constante:** aproximações entre os observatórios de educação especial e de políticas de inserção de tecnologia. Revista teias, v.17, n 46, jul/set. 2016.

ORDINE, Nuccio.**A utilidade do inútil:** um manifesto. Trad.: Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PENNAC, Daniel. **Diário de escola.** Trad.: Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 2008

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O nome atual do mal-estar docente.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

PLATÃO. **Êutifron. Apologia de Sócrates. Críton**. Trad. Manuel de Oliveira Pulquério. Lisboa: Editorial Verbo, 1972.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado.** Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

_____. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad: Lílian do Valle. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

RECHIA, K. C.; MENDES, G. M. L.; PREVE, A. M. H. **Elogio da escola:** o desafio de pensar uma forma sem função. In: LARROSA, J. Elogio da escola (org). Trad. Fernando Coelho. 1 ed. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2017.

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

RODRÍGUEZ, Simón. **Inventamos ou erramos.** Trad. Cinthia Fernandes. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2016.

ROTTERDAM, Erasmo. **Elogio da loucura.** Trad. Paulo Sérgio Brandão. 3ª ed. São Paulo: Martin Claret, 2012.

SANDEL, M. J. **Contra a perfeição***:* ética na era da engenharia genética. Trad. Ana Carolina Mesquita. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2013.

SANTOS, Iolanda Montano dos; KLAUS, Viviane. **A inclusão e o sujeito empresário de si**. In: KLEIN, Rejane Ramos e FABRIS, Elí T. Henn (orgs.). Inclusão e Biopolítica. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SARDAGNA, Helena Venites. **Da institucionalização do anormal à inclusão escolar.** In: KLEIN, Rejane Ramos e FABRIS, Elí T. Henn (orgs.). Inclusão e Biopolítica. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SAWAIA, Bader. **O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão**. In: SAWAIA, Bader (org.) As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

_____. **Jacotot-Rancière ou a dissonância inaudita de uma pedagogia (felizmente) pessimista.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 82, p.229-240, abril 2003. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em 14 ago. 2017.

_____. **O ensinar enquanto travessia:** linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação. Trad.: Adail Sobral. Salvador: EDUFBA, 2014.

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença:** e se o outro não estivesse aí? Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SLEE, Roger. **Um cortador de queijo com outro nome?** Reduzindo a sociologia da inclusão a pedaços. In: APPLE, M.; BALL, S. J.; GANDIN. Sociologia da Educação: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013.

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