



NARRATIVAS DOCENTES E SABERES EM MOVIMENTO: AS MOBILIZAÇÕES DE PROFESSORAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

TEACHING NARRATIVES AND KNOWLEDGE IN MOVEMENT: TEACHERS' MOBILIZATIONS FOR INCLUSIVE EDUCATION

 *Naiara Chierici da Rocha**

>> Resumo

O artigo analisa narrativas de professoras que atuam na Educação Básica e Educação Especial em São Paulo - SP, buscando compreender os desafios e complexidades de suas práticas pedagógicas em um contexto de desigualdade social. A pesquisa utiliza entrevistas narrativas para explorar como as trajetórias de vida das educadoras influenciam suas relações com o saber e suas abordagens sobre inclusão e diversidade no ambiente escolar. As histórias das professoras ilustram tanto as dificuldades enfrentadas quanto as estratégias de resistência e transformação adotadas. O artigo destaca a importância da formação contínua e da reflexão crítica sobre crenças e valores que orientam o trabalho docente, apontando que a educação inclusiva vai além da adaptação curricular, exigindo comprometimento com a escuta e o acolhimento das singularidades de cada aluno. Além disso, o estudo ressalta a necessidade de um debate mais amplo sobre as condições de trabalho e as limitações institucionais que afetam a implementação de práticas inclusivas. A conclusão propõe que, para que a escola se torne inclusiva e transformadora, é essencial promover um ambiente que valorize a diversidade e reconheça a educação como um meio de empoderamento e justiça social. O artigo contribui para a reflexão sobre o papel das educadoras na construção de uma educação que respeite e celebre as diferenças, propondo um novo olhar sobre as dinâmicas de poder no sistema educacional.

>> Palavras-chave

Relação com o saber. Docência. Inclusão Escolar. (Auto)Biografia.

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP, Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP.

>> Abstract

this article analyzes the narratives of teachers who work in Basic Education and Special Education in São Paulo, SP, seeking to understand the challenges and complexities of their pedagogical practices in a context of social inequality. The research uses narrative interviews to explore how the educators' life trajectories influence their relationships with knowledge and their approaches to inclusion and diversity in the school environment. The teachers' stories illustrate both the difficulties they face and the strategies of resistance and transformation adopted. The article highlights the importance of ongoing training and critical reflection on the beliefs and values that guide teaching work, pointing out that inclusive education goes beyond curricular adaptation, requiring a commitment to listening to and embracing the singularities of each student. In addition, the study highlights the need for a broader debate on the working conditions and institutional limitations that affect the implementation of inclusive practices. The conclusion proposes that, for schools to become inclusive and transformative, it is essential to promote an environment that values diversity and recognizes education as a means of empowerment and social justice. The article contributes to the reflection on the role of educators in building an education that respects and celebrates differences, proposing a new look at the power dynamics in the educational system.

>> Keywords

Relationship with knowledge. Teaching. School inclusion. (Auto)biography.

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil enfrenta um desafio significativo: a produção do fracasso escolar, que se entrelaça com as profundas desigualdades sociais e institucionais presentes no país. A crítica central reside na forma como os mecanismos de avaliação da qualidade da aprendizagem revelam essas desigualdades, evidenciando que as condições de trabalho, salários e formação dos educadores impactam diretamente a educabilidade dos alunos. Essa realidade é especialmente preocupante para aqueles que pertencem a classes sociais mais baixas e para os alunos com deficiência, que frequentemente se veem à margem de um sistema educacional que deveria ser inclusivo.

De acordo com Frigotto (2013), a ênfase em exames oficiais e na chamada “qualidade total” da educação perpetua a exclusão e o fracasso escolar, não apenas para os mais pobres, mas também para aqueles que não se encaixam nos padrões estabelecidos. A lógica neoliberal, que prioriza a formação de capital humano e associa a educação à produtividade e eficiência, ignora as necessidades específicas de cada aluno, reforçando a exclusão de grupos marginalizados.

Historicamente, a educação no Brasil foi moldada por ideais desenvolvimentistas que viam a escolaridade como um investimento em capital humano, uma perspectiva que se intensificou a partir da década de 1960. Essa abordagem, que se baseia em teorias de modernização, considera a educação um fator de desenvolvimento econômico, mas falha em atender às realidades diversas dos alunos (FRIGOTTO, 2013). A escola comum, portanto, não consegue ser um espaço verdadeiramente inclusivo, pois continua a falhar em atender às demandas de todos os alunos, especialmente aqueles que não se encaixam nos padrões estabelecidos.

É fundamental romper com essa lógica excludente e desenvolver novos projetos educacionais que respeitem as singularidades de cada aluno. A pesquisa de estudiosos como Patto (2015) e Charlot (2000; 2005) ainda são essenciais para entender essas dinâmicas, pois ambas abordam o protagonismo dos estudantes e suas realidades, propondo uma análise crítica que busca transformar a educação em um espaço mais inclusivo.

A crítica à estrutura educacional brasileira aponta para a necessidade de uma abordagem mais inclusiva, que leve em conta as diversas realidades dos alunos. O fracasso escolar não deve ser visto como uma falha individual, mas como um fenômeno sistêmico, resultado de condições históricas e sociais (CHARLOT, 2000). Para que a educação cumpra seu papel transformador, é imprescindível que se busque uma alternativa que respeite e valorize a diversidade, promovendo um ambiente onde todos os alunos possam participar e se desenvolver no espaço escolar.

A crítica de Patto (2015) destaca que, enquanto se reconhecia a má qualidade da formação docente, a responsabilidade pelo fracasso escolar era frequentemente atribuída às “incapacidades” dos alunos. A teoria da carência cultural, que sugere que o ambiente cultural das crianças de classes mais baixas é inferior, reforçou essa visão, levando à percepção de que as

dificuldades de aprendizagem eram resultado de deficiências no desenvolvimento psicológico das crianças. Para Patto (2015) essa narrativa não apenas desconsidera as desigualdades estruturais, mas também perpetua a discriminação econômica e a estratificação social, negando o direito à diferença e consolidando uma visão de que a educação deveria priorizar aptidões individuais e mérito.

Além disso, o tratamento do fracasso escolar como um fenômeno isolado, comparável a uma doença, desvia a atenção das verdadeiras causas das desigualdades educacionais. Charlot (2000) complementa essa crítica ao argumentar que o fracasso escolar não é um fato em si, mas uma categorização social que pode obscurecer as complexidades do contexto educacional. Essa perspectiva ideológica e hegemônica contribui para a exclusão de grupos considerados fora dos padrões estabelecidos pela sociedade e pela escola.

Diante desse cenário, é fundamental promover uma educação inclusiva que reconheça e valorize as diferenças, criando um ambiente onde todos os alunos possam participar e se desenvolver de acordo com suas singularidades. A teoria da relação com o saber emerge como uma abordagem promissora para investigar o fracasso escolar, focando nas interações entre os sujeitos e o conhecimento, em vez de rotular os alunos como “fracassados” ou “bem-sucedidos” com base em padrões rígidos. Essa mudança de paradigma é essencial para construir uma educação que realmente atenda às necessidades de todos os estudantes, promovendo a inclusão e a equidade no sistema educacional.

Desse modo, a partir da pesquisa intitulada “histórias não silenciadas de professoras: saberes, mobilizações e inclusão”¹ que teve por objetivo analisar, por meio de narrativas de professoras, as mobilizações para desenvolver um trabalho pedagógico inclusivo a partir das relações que estabelecem com o saber em suas trajetórias de vida e formação, defendeu-se a seguinte tese “A relação com o saber de mulheres e professoras perpassa os modos de ser e estar na profissão, na construção de suas identidades docentes, nas mobilizações que realizam e nos sentidos que atribuem ao trabalho e em suas práticas na escola atual”. A pesquisa foi desenvolvida com quatro professoras colaboradoras que atuam na educação básica no município de São Paulo -SP. Por meio da entrevista narrativa pesquisadora e colaboradoras uniram suas vozes para a consolidação do estudo em questão.

Assim, este artigo se constrói não apenas com a voz da pesquisadora, mas também com as vozes das professoras colaboradoras que narraram suas vidas e deram corpo à pesquisa. O objetivo deste artigo é, portanto, apresentar algumas das discussões centrais mobilizadas pela pesquisa e sistematizar os principais resultados, que sustentam a tese defendida. Esses resultados evidenciam a complexidade e a importância da vida e formação de mulheres e professoras, bem como os desdobramentos dessas experiências para suas escolhas e práticas cotidianas, especialmente no contexto de uma escola inclusiva. O artigo está organizado da seguinte forma:

¹ Tese defendida em 2021 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente - São Paulo.

Na primeira parte, “A relação com o saber e suas dimensões”, são brevemente explicitadas as dimensões que compõem a teoria que sustenta a análise das narrativas. Busquei, assim, sintetizar as concepções de saber e suas dinâmicas relacionais – epistêmica, identitária e social. Na segunda parte, “A pesquisa (auto)biográfica e a entrevista narrativa como possibilidades para ressignificar práticas docentes”, apresento as bases metodológicas que guiaram todo o percurso investigativo e que deram corpo aos resultados e reflexões aqui apresentados. Na terceira parte, “A vida contada é uma construção de si”, apresento os três eixos analíticos da pesquisa: o tornar-se professora, os sentidos atribuídos às escolhas e práticas enquanto mulheres e docentes, e os impactos de suas relações consigo mesmas e com os outros, atravessados por seus contextos de tempo e lugar. Por fim, concluo o texto com as perspectivas e vozes de quatro mulheres que se propuseram a ressignificar e narrar suas trajetórias de vida e formação.

1. A RELAÇÃO COM O SABER E SUAS DIMENSÕES

A educação é um processo dinâmico e multifacetado, que vai muito além da simples transmissão de conhecimentos. Segundo Charlot (2000), a compreensão do aluno deve ser ampliada para além de sua posição dentro da escola; ele deve ser visto como um sujeito complexo, com uma história de vida, desejos e relações sociais que influenciam sua aprendizagem. Cada aluno é um ser humano que enfrenta a necessidade de aprender em um mundo repleto de saberes diversos, e essa perspectiva deve ser aplicada a todos, independentemente de suas necessidades específicas.

Charlot argumenta que a educação é uma apropriação de saberes que ocorre de maneira sempre parcial. Isso significa que cada indivíduo interpreta e se apropria do conhecimento de forma única, moldada por suas experiências e contextos sociais. Essa visão é fundamental para a construção de uma educação inclusiva, pois reconhece que cada aluno possui tempos e ritmos próprios de aprendizagem. A escola, muitas vezes, falha em adaptar seu tempo pedagógico para atender a essas necessidades, resultando em uma classificação e fragmentação que exclui alguns alunos.

Além disso, o desejo é uma força motriz essencial no processo educativo. Não se trata apenas de uma busca por objetos de conhecimento, mas de um desejo social que se manifesta nas relações com os outros. A educação deve ser entendida como um processo de construção mútua, onde tanto educadores quanto educandos se transformam por meio de suas interações. Essa troca é fundamental para a formação de identidades e para o desenvolvimento de um aprendizado significativo (Rocha, 2021).

Complementando essa visão, Paulo Freire (2001) destaca que a educação é uma produção de si, mediada pelo outro. Essa afirmação reforça a ideia de que a prática educativa é uma troca que envolve o desejo de aprender e ensinar. É nesse espaço de interação que se dá a verdadeira construção do conhecimento e da identidade do sujeito. Assim, a educação se revela como um processo contínuo e inacabado, refletindo a complexidade da experiência humana e a riqueza das relações sociais que a permeiam.

A mobilização no contexto educacional é um conceito fundamental que se distingue da motivação, enfatizando a ação interna e o engajamento ativo do sujeito. Segundo Charlot (2000), a mobilização é um processo que ocorre dentro do indivíduo, onde tanto alunos quanto professores se envolvem em atividades de ensino e aprendizagem não apenas por pressões externas, mas por um desejo genuíno de aprender e ensinar.

Esse processo de mobilização é impulsionado por “móviles”, que são as razões ou desejos que motivam a ação. Por exemplo, um professor pode se mobilizar para ensinar porque deseja compartilhar conhecimento e ver seus alunos prosperarem. Essa dinâmica interna é crucial, pois permite que o sujeito se coloque em movimento por conta de suas próprias razões, utilizando seus recursos — habilidades, conhecimentos e experiências — para alcançar metas desejáveis (CHARLOT, 2000).

Assim, a mobilização implica uma troca com o mundo ao redor. Quando um sujeito se engaja em uma atividade, ele investe nela e interage com seu ambiente, o que possibilita a descoberta de novas metas e recursos para agir. No caso das professoras colaboradoras da pesquisa em questão, são as suas experiências desde a infância até suas práticas atuais que são vistas como um contínuo de mobilização, onde elas se envolvem ativamente em suas atividades de ensino, guiadas por um propósito e um desejo de impactar positivamente seus alunos.

A mobilização, portanto, é um conceito que destaca a importância da ação interna e do engajamento ativo no processo educativo. Ao compreender a mobilização como um fenômeno que envolve desejos, significados e interações, podemos valorizar ainda mais o papel dos educadores e a dinâmica que permeia a educação, reconhecendo que cada ato de ensino é uma expressão de um desejo profundo de transformação e aprendizado (ROCHA, 2021).

O conceito de sentido, conforme abordado por Charlot (2000), revela-se como uma construção intrinsecamente subjetiva, que se forma a partir das experiências e relações de um indivíduo com o mundo ao seu redor. Para entender essa dinâmica, é essencial considerar a noção de significação, que, segundo Francis Jacques, implica que o sentido de algo — seja uma palavra, um evento ou uma ação — é sempre relacionado a um sujeito. Essa relação não ocorre em um vácuo, mas sim em um contexto social, onde as vivências e reflexões pessoais influenciam a maneira como se atribui significado às diversas situações da vida (CHARLOT, 2000).

Além disso, a narrativa das experiências vividas desempenha um papel fundamental na autocompreensão. Ao compartilhar suas histórias, indivíduos, como professoras, têm a oportunidade de refletir sobre suas escolhas e posições no mundo. Essa reflexão não apenas ajuda a atribuir sentido às suas vidas, mas também permite que elas compreendam como suas vivências se entrelaçam com seus desejos e valores.

O desejo, por sua vez, está intimamente ligado à atribuição de valor. Quando afirmamos que algo “faz sentido” ou “não faz sentido”, estamos expressando a importância que conferimos a essa experiência ou situação. É importante notar que o sentido não é estático; ele pode evoluir ao longo

do tempo, à medida que os indivíduos se desenvolvem e se relacionam com o mundo de maneiras novas e diversas (CHARLOT, 2000).

Por fim, a visão de Charlot enfatiza que o sujeito não é uma entidade isolada, mas um ser social, moldado por processos psíquicos e sociais. Sua identidade é formada por um conjunto de relações — consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Essa perspectiva ressalta a importância da interação social e da reflexão pessoal na formação do sentido, mostrando que a compreensão de nossas ações e escolhas é um processo dinâmico e contínuo, profundamente enraizado nas relações que estabelecemos ao longo da vida.

A relação do sujeito humano com o saber e o aprendizado é um fenômeno complexo e multifacetado, que vai muito além da simples aquisição de conhecimento. Essa relação é fundamental para a condição humana, pois o aprendizado é uma necessidade intrínseca que se manifesta em um mundo já existente. O saber se apresenta através de “objetos-saberes”, que podem incluir desde livros e obras de arte até atividades cotidianas, como escovar os dentes ou operar um computador. Cada um desses objetos requer um aprendizado específico, que varia em complexidade e profundidade (CHARLOT, 2000).

Desse modo, Charlot propõe uma abordagem que distingue três dimensões essenciais da relação com o saber. A primeira é a relação com o saber objeto, que envolve a apropriação de conhecimentos encarnados em objetos empíricos, mediada pela linguagem escrita. A segunda dimensão é a relação com atividades corporais, que se refere ao aprendizado de práticas que não dependem apenas do conhecimento teórico, mas da experiência prática, como nadar ou dançar. Por fim, a terceira dimensão é a relação intersubjetiva, que envolve a interação com outros e a construção de saberes através dessas relações, como aprender a se relacionar ou a comunicar-se (CHARLOT, 2000).

Além disso, a relação com o saber é sempre social, pois envolve a interação do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo ao seu redor. Essa relação é influenciada por fatores históricos e sociais, e não pode ser compreendida apenas em termos de posições sociais. O aprendizado é visto como um processo de apropriação do mundo, onde o sujeito navega entre a posse e a não posse do saber.

Outro aspecto crucial é a dimensão identitária da relação com o saber. O sujeito atribui sentido ao que aprende com base em suas experiências, expectativas e relações. Essa construção de identidade é fundamental, pois o aprendizado ganha significado em relação à história pessoal do sujeito e suas interações sociais. A temporalidade do aprendizado também desempenha um papel significativo. O aprendizado não ocorre em um vácuo; ele se inscreve no tempo, envolvendo não apenas o presente, mas também a história do sujeito e suas projeções futuras. O tempo é percebido como não homogêneo, marcado por momentos significativos e rupturas que moldam a experiência de aprendizado.

A análise da relação com o saber deve considerar todas essas dimensões, pois o saber só se torna efetivo quando um sujeito se relaciona com ele de maneira prática e mobilizadora. O aprendizado é, portanto, um fe-

nômeno histórico e social que deve ser estudado em suas narrativas e contextos, reconhecendo que a experiência de aprender é uma aventura humana rica e diversificada, que se desdobra ao longo do tempo e das relações (CHARLOT, 2000; 2005).

A pesquisa sobre a relação com o saber nas histórias de vida de quatro mulheres professoras revela a complexidade e a profundidade do processo de aprendizado, que vai além da simples aquisição de conhecimento. A pesquisa buscou entender como essas professoras se apropriam do saber, considerando que essa relação é uma forma específica de aprender, que envolve interações dinâmicas e significativas.

De acordo com Charlot, aprender é um ato de apropriação do mundo, onde o sujeito não apenas acumula informações, mas também domina atividades e estabelece relações que formam um sistema de significados. Essa apropriação é sempre relacional, envolvendo interações do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo ao seu redor. Essa concepção relacional na pesquisa se desdobrou da seguinte forma:

- dimensão epistêmica refere-se às maneiras como as professoras internalizam e compreendem o saber ao longo de suas trajetórias formativas. É nesse espaço que elas desenvolvem suas habilidades e conhecimentos, moldando sua prática docente. Já a dimensão identitária está relacionada às subjetividades, desejos e significados que as professoras atribuem às suas escolhas e práticas. Essa dimensão é crucial para entender como suas identidades, enquanto mulheres e educadoras, influenciam sua relação com o saber.
- a dimensão social considera os impactos das posições sociais que as professoras ocupam, tanto de forma objetiva quanto subjetiva. Essa dimensão analisa como suas experiências e percepções sobre suas posições na sociedade afetam as relações que estabelecem com os outros e consigo mesmas. A pesquisa buscou, assim, compreender como essas três dimensões interagem nas experiências formativas e docentes das professoras, analisando as narrativas que elas compartilham sobre suas trajetórias.

O objetivo da pesquisa não foi o desenvolver um novo conceito no campo da prática educativa, mas sim utilizar a relação com o saber como um conceito central para discutir as experiências e significados que emergem das histórias das professoras. Essa análise permite uma visão mais articulada do aprendizado e da formação docente, destacando a importância das experiências pessoais e sociais na construção do saber.

Assim, a pesquisa revelou que a relação com o saber é um processo complexo e multifacetado, moldado por uma rede de relações que impactam as práticas e compreensões das professoras. Ao explorar as interações entre saber, identidade e contexto social, a pesquisa contribuiu para uma compreensão mais abrangente do papel das experiências vividas na formação de educadores, ressaltando a singularidade de cada trajetória e a potencialidade das narrativas que emergem desse processo (ROCHA, 2021).

2. A PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA E A ENTREVISTA NARRATIVA COMO POSSIBILIDADES PARA REESIGNIFICAR PRÁTICAS DOCENTES

A pesquisa (auto)biográfica emerge como uma abordagem qualitativa que busca explorar a singularidade da experiência humana por meio das narrativas pessoais. Essa metodologia se fundamenta na ideia de que cada indivíduo é moldado por uma história única, que se entrelaça com o contexto social em que vive. Como enfatiza Charlot (2000), a singularidade não se dá pela separação do social, mas pela vivência de experiências que são exclusivas a cada pessoa. Assim, as histórias de vida das professoras colaboradoras tornam-se um recurso potencializador para investigar a constituição de si e as relações com o saber no ambiente educacional.

No cerne da pesquisa (auto)biográfica está a compreensão de que os sujeitos não são meros objetos de análise, mas protagonistas de suas próprias narrativas. Essa mudança de perspectiva permite que os participantes compartilhem suas histórias, contribuindo para a produção de conhecimento sobre si mesmos e sobre suas realidades sociais. A pesquisa, portanto, não se limita à coleta de dados, mas se transforma em um processo colaborativo e relacional, onde a subjetividade e a historicidade dos indivíduos são reconhecidas e valorizadas (SOUZA, 2006).

A temporalidade é uma dimensão crucial nesse tipo de pesquisa, pois as experiências são construídas ao longo do tempo e influenciadas por contextos históricos e sociais. Delory-Momberger (2016) destaca que a narrativa serve como um meio para dar sentido às vivências, permitindo que os indivíduos se apropriem de suas histórias e as transformem em conhecimento. Essa apropriação é fundamental para a construção da identidade e para a compreensão do papel que cada um desempenha em sua trajetória.

Além disso, a relação entre o pesquisador e o pesquisado é um aspecto central da pesquisa (auto)biográfica. Ambos estão engajados em um processo de construção partilhada do conhecimento, onde as entrevistas narrativas se configuram como um espaço de interação social. Esse ambiente propicia uma compreensão mais profunda das vivências humanas, desafiando discursos dominantes e saberes hegemônicos. A pesquisa, portanto, se torna um espaço de resistência e de afirmação da voz dos sujeitos, permitindo que suas experiências sejam ouvidas e valorizadas (FERRAROTTI, 2014).

A pesquisa (auto)biográfica não apenas busca entender a singularidade do ser humano, mas também reconhece a educação como um processo contínuo e abrangente. Para Souza (2006) essa abordagem ética e política considera a complexidade da formação humana, ressaltando a importância de compreender como os indivíduos se constroem socialmente através de suas experiências e narrativas. Ao valorizar a subjetividade e a historicidade, a pesquisa (auto)biográfica se posiciona como uma ferramenta poderosa para a transformação social e educacional (Rocha, 2021).

2.1 A entrevista narrativa

Na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica optou-se como dispositivo de escuta para as histórias das quatro professoras colaboradoras da pesquisa — Ana, Bia, Dani e Mari² — utilizar a entrevista narrativa. Nesse sentido, a entrevista foi utilizada como um dispositivo que não apenas coleta dados, mas também facilita a ressignificação das experiências que elas compartilham.

A entrevista narrativa é mais do que uma simples técnica de coleta de informações; é um meio de explorar a complexidade da vida humana. Assim, as bases teóricas escolhidas foram as teorias de Fritz Schütze, que enfatiza a importância de entender as histórias de vida como sedimentações de estruturas processuais interligadas. Para Schütze (2011), a história de vida de um indivíduo é dinâmica, e a interpretação dessa história evolui ao longo do tempo, influenciada pelas experiências vividas e pelo contexto social em que o indivíduo está inserido.

Um dos aspectos centrais da abordagem de Schütze é a análise das estruturas processuais que compõem a narrativa de vida. Ele propõe que a pesquisa deve considerar a sequência temporal e a estrutura dos eventos narrados, levantando questões cruciais sobre a ordem dos acontecimentos e suas transições. Essa análise permite uma compreensão mais profunda das experiências narradas, revelando como os eventos se entrelaçam e como as narradoras interpretam suas trajetórias.

Além disso, o autor destaca a relevância sociológica da análise das narrativas. Ele argumenta que é fundamental questionar o que ocorreu nas histórias de vida que são significativas para a sociologia, reconhecendo que a interpretação da história de vida deve estar intimamente relacionada ao contexto social e às experiências do narrador. Essa perspectiva amplia a compreensão das narrativas, permitindo que se revelem não apenas as experiências individuais, mas também as dinâmicas sociais que as moldam.

A estrutura da entrevista narrativa é composta por três partes centrais, começando com uma questão que orienta a narrativa autobiográfica. Durante a narração, o pesquisador deve permitir que o narrador desenvolva sua história livremente, sem interrupções. Somente após a conclusão da narrativa é que o pesquisador pode fazer perguntas para aprofundar a compreensão dos aspectos mais sutis e significativos da história.

Essa estruturação em três partes se deu da seguinte maneira:

1. Na **primeira parte**, a entrevista foi iniciada com uma conversa amigável para qualificar o ambiente e a relação de troca. Após esse início foi apresentado a cada professora a questão central e orientadora, convidando cada uma delas a compartilhar suas histórias de vida. A questão central foi: *“Gostaria que você me contasse um pouco sobre você e sua história como professora, bem como sua aproximação com a educação especial e inclusão escolar, e o seu trabalho com todos os estudantes na escola básica. Tudo que lhe ocorrer e for importante para você... E,*

² As professoras colaboradoras da pesquisa atuam no município de São Paulo há mais de 10 anos e foram selecionadas para participar da pesquisa por estarem envolvidas em um processo formativo — uma especialização em Educação Especial na perspectiva inclusiva — do qual a pesquisadora era formadora. Dessa forma, estabeleceram-se as aproximações e relações necessárias entre a pesquisadora e as colaboradoras.

mais tarde, farei perguntas sobre o que você disser...³". Essa fase foi fundamental, pois estabeleceu o tom da entrevista e permitiu que cada professora entrevistada falasse livremente sobre sua trajetória, suas experiências na educação especial e sua relação com a inclusão escolar.

2. A **segunda parte** da entrevista focou na exploração do potencial narrativo que emergiu da narração inicial. Aqui, utilizou-se de questões narrativas para aprofundar temas que não puderam ser melhores explorados após a narração central. Essa fase foi essencial para captar nuances e aspectos que ficaram ocultos ou não totalmente conscientes para a entrevistada. Ao relembrar fragmentos da narrativa anterior, incentivou as professoras a expandir suas respostas, revelando detalhes que enriqueceram a compreensão de sua história.

3. Por fim, a **terceira parte** da entrevista se concentrou na descrição e teorização das experiências narradas. A pesquisadora apoiou as professoras na descrição de situações e contextos que se repetiram em suas vidas, além de estimular reflexões teóricas sobre suas vivências. Perguntas que incentivaram a explicação e a teorização sobre suas identidades e experiências foram fundamentais nesta fase.

Durante todo o processo, foi utilizado um diário de campo que permitiu o registro de observações e fragmentos que puderam ser explorados posteriormente. Após a coleta das narrativas, foi realizada a transcrição e o envio dos textos para as professoras revisarem, garantindo que suas vozes e experiências sejam representadas com precisão.

As entrevistas foram realizadas em dois locais distintos: as das professoras Ana e Mari ocorreram no Coffeetown, na cidade de São Paulo, com duração de 1h15 cada uma. Já as das professoras Bia e Dani foram realizadas no Centro Cultural Vergueiro, também em São Paulo, com duração de 1h10 cada uma. No total, foram produzidas mais de 4 horas de áudio para transcrição e análise.

A análise das narrativas foi um processo que se desdobrou em três dimensões fundamentais. A primeira dimensão concentrou-se na trajetória de vida das professoras, englobando suas histórias familiares, escolares e profissionais. Essa abordagem permitiu uma compreensão sobre como suas vivências pessoais e contextos sociais moldaram suas relações com o saber. Ao considerar o papel do gênero, foi possível perceber os desafios enfrentados por essas mulheres em sua busca por educação e desenvolvimento profissional, revelando como suas histórias individuais se entrelaçam com questões mais amplas de inclusão.

A segunda dimensão da análise focou quando as trajetórias das professoras se cruzam com a Educação Especial e a inclusão escolar. Este ponto de interseção permitiu explorar como essas experiências impactaram suas práticas pedagógicas e suas percepções sobre a diversidade no ambiente escolar. Através dessa lente, foi possível entender como as histórias pessoais das professoras influenciam suas abordagens educacionais, destacando a importância de suas vivências na formação para a Educação Especial na perspectiva inclusiva.

³ Esse modo de conceber a questão inicial foi inspirado em uma entrevista realizada com o próprio Fritz Schütze pelas pesquisadoras alemãs Köttig e Völter (2014).

Por fim, a terceira dimensão abordou os momentos de ressignificação que as professoras vivenciaram ao longo de suas trajetórias, especialmente em relação ao futuro. Aqui, o foco centrou-se nas esperanças e mobilizações que elas cultivam como docentes, refletindo sobre o trabalho que realizam nas escolas públicas contemporâneas. Essa análise permitiu explorar os recursos e estratégias que cada professora utiliza para enfrentar os desafios do contexto educacional atual, revelando as perspectivas que caracterizam suas práticas.

É importante ressaltar que essa análise não buscou hierarquizar ou rigidamente enquadrar as dimensões discutidas. Em vez disso, a intenção foi destacar a composição dialética entre os aspectos positivos e negativos das experiências narradas, revelando a pluralidade das relações que cada professora estabelece com o saber. Essa abordagem respeita a singularidade de cada história e as experiências vividas, reconhecendo que a relação com o saber é um conjunto complexo e interconectado de significados. Assim, a análise se torna um espaço de valorização das narrativas individuais, permitindo que as vozes das professoras sejam ouvidas e compreendidas em sua totalidade, contribuindo para um entendimento mais integrado da educação inclusiva e das realidades enfrentadas por essas profissionais (Rocha, 2021).

3. A VIDA CONTADA É UMA CONSTRUÇÃO DE SI

3.1 O que é ser mulher na decisão de nossas profissões?

*“E eu aceitei qualquer coisa porque eu queria trabalhar”
(Ana)*

“Ali foi o meu inferno de Dante” (Mari)

“Eu queria muito ser professora, meu sonho era ser professora” (Dani)

“Não, não vai ser professora, vai fazer publicidade...” (Bia)

As trajetórias de quatro mulheres – Ana, Mari, Dani e Bia – revelam um profundo entrelaçamento entre suas experiências pessoais e as estruturas sociais que moldam suas identidades como educadoras. Cada uma delas, ao longo de suas narrativas, expressa uma luta por autonomia e a busca por seus sonhos, especialmente no que diz respeito à escolha de suas carreiras. No entanto, essa busca é frequentemente permeada por pressões sociais que limitam suas opções e direcionam suas decisões.

As relações interpessoais também desempenham um papel crucial nas narrativas dessas mulheres. A influência de figuras masculinas em suas decisões destaca como suas trajetórias não são apenas individuais, mas também moldadas por contextos sociais e familiares que refletem desigualdades estruturais. A presença de parceiros ou familiares que exercem influência sobre suas escolhas profissionais pode ser tanto um apoio quanto um obstáculo, revelando a complexidade das relações de poder que permeiam suas vidas.

Além disso, a reflexão sobre suas experiências formadoras é essencial para compreender as mobilizações que essas mulheres realizam em busca de reconhecimento e valorização profissional. Suas histórias não são apenas relatos de superação, mas também um convite à análise crítica das dinâmicas de gênero, classe e raça que permeiam a educação e o trabalho (Rocha, 2021).

Ana⁴, desde criança, gostava de brincar de professora, organizando suas bonecas em uma sala de aula. Apesar disso, sempre afirmava que não queria ser professora. Seu pai, acreditava que ela deveria seguir essa profissão, pois era considerada “profissão de mulher”. Ana, que sonhava em ser engenheira civil e tinha interesse em Matemática, enfrentou a resistência do pai, que desestimulava suas aspirações, afirmando que essas eram profissões masculinas.

Aos 14 anos, Ana decidiu que queria trabalhar para ter seu próprio dinheiro, mas seu pai condicionou isso a um emprego como auxiliar em uma escola. Ela aceitou, mesmo sem querer ser professora, e começou a trabalhar em uma escola de educação infantil. Apesar dos elogios da dona da escola, que a incentivava a considerar a docência, Ana mantinha sua posição de que não queria seguir essa carreira.

Quando chegou a hora de prestar vestibular, Ana sentiu que não tinha coragem de escolher outra opção, temendo a falta de apoio do pai. Assim, decidiu prestar Pedagogia, mas com a mentalidade de que, se fosse ser professora, deveria se esforçar para ser uma boa profissional. Essa decisão foi marcada por uma aceitação da situação, em vez de um desejo genuíno pela carreira docente.

Mari, uma mulher cuja trajetória é marcada por desafios e superações, compartilha sua história de vida que reflete as complexidades da infância e da Educação em um contexto de vulnerabilidade social. Desde cedo, ela enfrentou a ausência da mãe, que trabalhava como empregada doméstica, o que a levou a ser criada por suas tias e avó. Essa dinâmica familiar, embora repleta de amor e acolhimento, também trouxe a dor da separação e a luta por um lugar no mundo.

Mari teve a oportunidade de estudar em um colégio particular, onde recebeu uma bolsa de estudos. Foi nesse ambiente que ela teve seu primeiro contato positivo com a Educação e decidiu que queria ser professora. A figura de Dona Rute, sua professora da pré-escola, foi fundamental nesse processo. Com carinho e atenção, ela ensinou Mari a ler e a escrever, plantando as sementes de um sonho que, até então, parecia distante.

No entanto, a transição para uma nova escola trouxe à tona os desafios da discriminação. Como a única aluna negra e bolsista, Mari enfrentou restrições e preconceitos que a fizeram sentir-se deslocada. Sua rebeldia e resistência às normas impostas refletiam não apenas sua luta pessoal, mas também uma crítica ao sistema educacional que não a aceitava. A expulsão de escolas se tornou uma parte de sua história, mas também um

⁴ As narrativas das professoras não serão apresentadas na íntegra devido à limitação de páginas deste artigo. Optou-se por sintetizar e recontar os relatos, preservando o sentido e a essência de suas falas, sem, no entanto, reproduzir textualmente cada discurso. Para ler na íntegra o conteúdo narrado, acesse a Tese completa disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/68098e49-6867-45ef-ac7d-a3d8d3de6328>

catalisador para sua determinação em encontrar um espaço onde pudesse ser valorizada.

A presença de sua avó paterna foi um alicerce em sua vida, proporcionando um ambiente familiar acolhedor e contando histórias que alimentavam sua imaginação. Essa conexão com suas raízes e a força de sua avó contrastavam com as dificuldades que enfrentava na escola, mostrando que, mesmo em meio a adversidades, havia amor e apoio.

Com o tempo, Mari começou a perceber que sua paixão pela Educação não poderia ser ignorada. Apesar de inicialmente resistir à ideia de se tornar professora, ela se viu envolvida em atividades educacionais e, após várias tentativas, ingressou na faculdade de Pedagogia. Sua jornada é um testemunho do poder transformador da educação e da importância do acolhimento e da representação, especialmente para aqueles que vêm de grupos marginalizados.

Dani compartilha sua narrativa sobre sua trajetória educacional e profissional, que começa na infância. Desde muito cedo desenvolveu uma forte conexão com a escola, onde sempre se sentiu muito à vontade. Após concluir a oitava série do ensino fundamental, Dani decidiu seguir seu sonho de ser professora e prestou vestibulinho para o CEFAM (Centro de Formação de Professores), um curso de magistério que a encantou. Ingressando em 1997, ela se dedicou integralmente aos estudos, recebendo uma bolsa do governo que a ajudou a se manter durante o curso. Em 2000, já casada, Dani se formou e deu início à sua carreira na educação.

Em 2001, começou a trabalhar na prefeitura de Osasco - SP e, dois anos depois, prestou concurso para a prefeitura de São Paulo - capital, onde assumiu um cargo na Educação Infantil. Sua jornada profissional a levou a trabalhar em diferentes CEUs (Centros Educacionais Unificados). Em 2007, a prefeitura ofereceu um curso de graduação para professores sem formação superior, e Dani aproveitou essa oportunidade, concluindo o curso em 2009.

Ao longo de sua narrativa, Dani expressa não apenas sua satisfação com a formação recebida no CEFAM, mas também a importância desse programa em sua vida e na vida de seus colegas de profissão. Desde pequena, ela sonhava em ser professora e planejava equilibrar sua carreira com a maternidade, revelando uma visão clara de futuro e um desejo de realizar seus sonhos pessoais.

Bia, desde a infância, destacou-se por seu esforço e comprometimento com os estudos. Em contraste com seu irmão mais velho, que, apesar de ser considerado mais inteligente, não demonstrava o mesmo zelo acadêmico, Bia se via como a “certinha” da família. Essa diferença entre os irmãos moldou sua identidade e sua relação com o aprendizado, onde ela precisava se esforçar para assimilar o conhecimento, enquanto seu irmão aprendia de forma mais intuitiva.

Ao longo de sua trajetória educacional, Bia enfrentou a pressão de seguir um caminho profissional que não a satisfazia plenamente. Realizou um curso técnico em Publicidade e posteriormente, influenciada pelo irmão, decidiu prestar vestibulares para cursos na área de exatas, mesmo sem ter certeza do que realmente desejava. Assim, iniciou o curso de Proje-

tos Mecânicos, que, à primeira vista, parecia promissor. No entanto, à medida que avançava nos estudos, Bia começou a perceber suas dificuldades nas disciplinas de exatas que a desmotivaram.

A vida de Bia tomou um novo rumo com a gravidez e o casamento, momentos que a levaram a reavaliar suas prioridades e aspirações. A maternidade despertou nela um desejo profundo de seguir uma carreira que permitisse conciliar trabalho e vida familiar. Em uma conversa com seus pais, Bia compartilhou seu sonho de infância: ser professora. Essa revelação foi um divisor de águas, pois ela percebeu que a Pedagogia não apenas se alinhava com suas aspirações, mas também oferecia a flexibilidade que ela buscava.

Assim, Bia tomou a decisão de abandonar o curso e se matricular em um curso de Pedagogia. Essa escolha representou não apenas uma mudança de direção em sua vida, mas também um retorno às suas verdadeiras paixões. O relato de Bia é um testemunho da luta interna entre seguir as expectativas familiares e buscar a realização pessoal. Sua trajetória é marcada por desafios, autodescoberta e a coragem de ouvir sua própria voz.

O papel das mulheres na sociedade, especialmente no contexto educacional, é um tema que revela a complexidade das identidades e das escolhas profissionais. A luta interna entre o que se espera de uma mulher e o que ela realmente deseja é um aspecto central nas narrativas de Bia e Ana que se viram pressionadas a seguir um caminho que não necessariamente refleti suas aspirações (Rocha, 2021).

As histórias de quatro mulheres – Ana, Dani, Mari e Bia – exemplificam como cada uma delas navega por suas circunstâncias e pelas pressões sociais que as cercam. Ana, por exemplo, se conforma à visão de seu pai, que a direciona para a profissão de professora, considerada a escolha “ideal” para mulheres. Dani, por outro lado, sempre sonhou em ser professora, mas essa escolha pode ser vista como uma das poucas opções viáveis dentro dos limites impostos pelo patriarcado, onde o papel de cuidadora e educadora é frequentemente atribuído às mulheres.

Mari, em sua trajetória, encontra seu espaço por meio da luta e da representatividade, enquanto Bia, influenciada pelo irmão, vê na maternidade uma oportunidade de se tornar professora, mesmo sem o apoio da família. Essas narrativas não são apenas histórias individuais, mas refletem um padrão mais amplo de como as mulheres muitas vezes perdem suas vozes e se conformam a papéis sociais impostos. Para essas mulheres, a decisão de ser professora não é apenas uma escolha de carreira, mas um reflexo de suas experiências de vida, das pressões sociais e das lutas pessoais que enfrentaram (ROCHA, 2021).

Rocha (2021) analisa que a relação com o saber e a educação é profundamente influenciada pelo contexto social e histórico em que cada mulher está inserida. Cada uma delas, ao buscar seu lugar no mundo, traz consigo uma história única que, embora particular, está entrelaçada com as lutas coletivas das mulheres em busca de autonomia e reconhecimento. Essa análise convida à reflexão sobre como as narrativas pessoais se entrelaçam com questões sociais mais amplas, revelando a complexidade das escolhas e identidades femininas. As experiências dessas mulheres não podem ser

vistas de forma isolada; elas estão intrinsecamente ligadas a um contexto mais amplo que envolve questões de gênero, classe e raça.

Um aspecto interessante que emerge dessa análise é a relação que essas mulheres têm com a docência. Para muitas delas, a escolha de se tornarem professoras não foi uma decisão inicial, mas sim uma construção gradual, moldada por suas vivências e pelas relações que estabeleceram ao longo do caminho. Essa perspectiva desafia a ideia de que a identidade profissional é algo fixo ou predeterminado, sugerindo que a trajetória de cada educadora é única e influenciada por uma série de fatores externos e internos.

Além disso, a disposição dessas mulheres para questionar e refletir sobre seus papéis atuais é uma característica marcante. O fato de não terem inicialmente desejado ser professoras as torna mais abertas a interrogar suas práticas pedagógicas e a própria identidade como educadoras. Essa reflexão crítica é essencial para o desenvolvimento de uma prática educativa mais consciente e engajada.

Outro ponto relevante é a influência das concepções históricas sobre o feminino nas estruturas sociais e educacionais. As normas e expectativas sociais em relação ao gênero não apenas afetam as escolhas pessoais das mulheres, mas também moldam o que é ensinado e como isso é abordado nas escolas. Portanto, é vital considerar como essas concepções impactam a formação de educadoras e a educação que elas oferecem (bell hooks, 2017).

A distinção entre posição social objetiva e subjetiva é crucial para entender como essas mulheres se percebem e se posicionam no mundo. A posição social objetiva refere-se à classificação externa, enquanto a posição subjetiva diz respeito à interpretação que cada mulher faz de sua própria realidade. Essa compreensão é essencial para analisar suas trajetórias e as escolhas que fizeram, revelando a complexidade de suas experiências e a riqueza de suas contribuições para o campo da educação (ROCHA, 2021).

A evolução da imagem da mulher ao longo da história é um reflexo profundo das dinâmicas sociais e culturais que moldaram a sociedade. Inicialmente, as mulheres eram frequentemente vistas como figuras demoníacas, sedutoras e feiticeiras, representações que revelavam uma visão negativa e misógina. Com o advento do Renascimento, essa percepção começou a se transformar, e as mulheres passaram a ser associadas ao recato e à pureza. No entanto, essa mudança não significou uma verdadeira valorização, mas sim um controle social mais rigoroso sobre suas vidas e comportamentos (SOUZA, 2016).

As tentativas sistemáticas de silenciar a voz feminina culminaram em sua escravização e no confinamento ao espaço doméstico, onde eram relegadas a papéis de cuidado e atividades domésticas. Essa construção da fragilidade feminina, promovida pelo patriarcado, perpetuou a subalternidade das mulheres, especialmente das mulheres negras e periféricas, que enfrentam desigualdades profundas e a perda do direito de educar seus filhos. A narrativa de Mari, que menciona ter morado em várias casas enquanto sua mãe trabalhava em casas de família, ilustra essa realidade. As casas em que Mari viveu não eram reconhecidas como “de família”, evi-

denciando uma exclusão social que desumaniza as mulheres que ocupam esses espaços (ROCHA, 2021).

O ideal familiar patriarcal, que posiciona o homem como provedor e a mulher como cuidadora, sem poder de decisão, ainda persiste nas estruturas sociais contemporâneas. Embora as mulheres tenham conquistado novos papéis, assumindo a liderança e se tornando provedoras, o machismo continua a ser uma força opressora, e a falta de políticas públicas adequadas mantém a vulnerabilidade das mulheres em diversas esferas.

Além disso, o sonho de ser mãe, que muitas mulheres carregam, é uma construção social que remete a um ideal de maternidade imposto por discursos científicos e religiosos. Historicamente, a função da mulher foi definida como a procriação, limitando suas possibilidades e potencialidades. As narrativas revelam a complexidade das relações de gênero e a necessidade de uma análise crítica das estruturas sociais que ainda perpetuam desigualdades, mesmo em um contexto de mudanças nas dinâmicas familiares e de gênero (DEL PRIORI, 1993).

No Brasil, a falta de políticas adequadas, como creches e suporte à conciliação entre trabalho e cuidado, perpetua desigualdades de gênero. Miguel e Biroli (2014) destacam que as mulheres continuam a arcar com a responsabilidade principal pela criação dos filhos e pelas tarefas domésticas, refletindo uma divisão de papéis que se mantém atrelada a uma visão tradicional do feminino. Essa realidade não apenas submete as mulheres a uma carga desproporcional de trabalho, mas também as limita em suas oportunidades sociais e profissionais.

Entretanto, a luta das mulheres por liberdade e autonomia é uma constante. Exemplos como o de Bia, que busca se desvincular das expectativas familiares e do patriarcado, ilustram essa busca por um espaço onde possam expressar sua inteligência e competência. A escolha de Bia pela Pedagogia, embora ainda ligada a um papel tradicional de cuidado, representa um ato de rebeldia e uma tentativa de reivindicar sua voz em um mundo que frequentemente a silencia (ROCHA, 2021).

Souza (2016) analisa a inserção das mulheres no magistério brasileiro, especialmente após a Revolução Industrial, sendo um reflexo de como a profissão se tornou uma extensão do papel feminino de cuidado e educação. Essa dinâmica reforça a ideologia patriarcal, onde o trabalho feminino é frequentemente visto como uma extensão das responsabilidades domésticas. Assim, o magistério se consolidou como uma profissão “adequada” para as mulheres, permitindo-lhes participar do mundo do trabalho, mas sempre sob a sombra das expectativas sociais que limitam suas escolhas.

Apesar dos avanços, as mulheres ainda enfrentam resistência em posições de liderança e protagonismo. A educação, portanto, emerge como um espaço crucial para que as mulheres comecem a reivindicar seu lugar na sociedade. No entanto, essa luta é permeada por desafios que refletem uma história que muitas vezes não reconhece as mulheres como pensadoras ou líderes. Porém, algumas mulheres, como Mari, desafiam essas normas, optando por seguir seus próprios caminhos, mesmo que suas decisões ainda sejam impactadas por fatores como classe social e raça.

A construção da identidade profissional docente é um processo complexo e não natural, que desafia a ideia de que o magistério é uma extensão da maternidade ou da natureza feminina. As mulheres, ao se tornarem educadoras, enfrentam a necessidade de construir suas identidades em um contexto que muitas vezes as submete a relações de submissão. No entanto, cada uma delas traz suas próprias experiências e desejos, contribuindo para uma narrativa mais rica e diversificada sobre a profissão docente e o papel das mulheres na educação.

Essas reflexões são fundamentais para compreender como as mulheres se posicionam em relação ao saber e à Educação, e como suas histórias pessoais e sociais moldam suas trajetórias profissionais. A luta por reconhecimento e a busca por um espaço de protagonismo na educação são aspectos centrais na construção de suas identidades, revelando a complexidade e a profundidade de suas experiências como educadoras.

A docência no Brasil é um campo marcado por uma complexa intersecção de gênero, classe e desvalorização econômica. Historicamente, a profissão de professor foi feminizada, o que, por sua vez, contribuiu para sua desvalorização no mercado de trabalho. Essa feminização é frequentemente associada a estereótipos de gênero que perpetuam a ideia de que o ensino é uma extensão do “dom feminino” para cuidar e educar, reforçando a noção de que a docência é uma atividade naturalmente destinada às mulheres. Como resultado, essa percepção não apenas deslegitima a profissão, mas também a torna menos valorizada em termos salariais e de reconhecimento social (Souza, 2016).

A desvalorização salarial da docência é um reflexo das relações capitalistas que exploram o saber e a educação. Com a maioria dos professores sendo mulheres, essa desvalorização impacta ainda mais as profissionais do sexo feminino, que enfrentam salários baixos e condições de trabalho precárias. Além disso, a construção da identidade feminina em relação ao trabalho é marcada por estereótipos que definem o que significa ser uma “boa professora”. Esses estereótipos perpetuam a ideia de que as mulheres devem ser gentis, dedicadas e emocionais, enquanto características como objetividade e racionalidade são frequentemente associadas ao masculino. Essa divisão não apenas limita as oportunidades das mulheres, mas também reforça a desigualdade de gênero no ambiente educacional (SOUZA, 2016).

As trajetórias profissionais de Ana, Mari, Dani e Bia são moldadas por fatores como classe, raça e gênero, enfrentando desafios que refletem as dinâmicas sociais da profissão. É essencial repensar essas dinâmicas e valorizar as mulheres na docência, construindo uma identidade profissional que vá além dos estereótipos de gênero e reconheça a educação como um fim em si (ROCHA, 2021). A educação, espaço fundamental para a promoção da diversidade, deve valorizar as singularidades dos alunos. Segundo bell hooks, a sala de aula deve integrar as histórias pessoais ao ensino, desafiando relações de poder e enriquecendo a experiência educativa (hooks, 2017). A troca de vivências desconstrói essas relações, tornando o aprendizado mais engajado e transformador. As histórias de Ana, Mari, Dani e Bia mostram como experiências sociais moldam suas identidades e impactam os alunos.

3.2 Ser professora é...

“Eu gosto muito do ambiente da escola. Eu acho que é o ambiente do ser humano.” (Ana)

“...acho que eu sou a Marineusa que eu sou hoje por causa dessas experiências e lá eu aprendi muito.” (Mari)

“...todo mundo tinha que ter o direito de ter um ensino de qualidade...” (Bia)

“E o nosso trabalho é esta luta constante, de fazer a formação de professores, de estar junto com a escola, de estar preparando todo esse apoio para os nossos alunos.” (Dani)

Ana compartilha suas experiências e reflexões sobre a profissão docente, revelando a complexa relação entre teoria e prática em sua formação. Ao iniciar sua carreira como professora, ela se deparou com um desafio significativo: sua formação em Pedagogia era predominantemente teórica, o que a deixou despreparada para as demandas práticas do magistério. A falta de familiaridade com ferramentas essenciais, como o diário de classe, a fez sentir-se desorientada e insegura. Ana se viu observando e imitando os métodos de outros professores, buscando para encontrar seu próprio caminho.

Além das dificuldades práticas, Ana destaca a importância do ambiente escolar como um espaço vital para o aprendizado, não apenas dos alunos, mas também da comunidade como um todo. Ela acredita que a escola desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos e na promoção de propostas comunitárias. No entanto, Ana lamenta a desvalorização da profissão docente na sociedade contemporânea. Ela observa que muitos jovens, incluindo sua própria filha, não consideram a carreira de professor como uma opção viável ou respeitável. Essa percepção é reforçada por estigmas que associam a profissão a uma falta de prestígio e reconhecimento.

Por um período, Ana sentiu vergonha de se identificar como professora, preferindo usar títulos como pedagoga ou educadora, pois acreditava que ser professora era visto como algo de pouco valor. Contudo, com o tempo, ela passou a reconhecer e valorizar sua identidade profissional. Hoje, afirma com orgulho que é professora, compreendendo a importância de seu papel na formação de indivíduos e na sociedade.

Ela também reflete sobre a pressão e a desvalorização que os educadores enfrentam, que podem levar a um estado de estresse e descontentamento. Ana acredita que, para lidar com esses desafios, é fundamental ter clareza sobre suas crenças e valores. Sua narrativa ilustra as complexidades e tensões que permeiam a vida dos professores, especialmente em um contexto que frequentemente não reconhece ou valoriza adequadamente seu trabalho e contribuição.

Mari é uma educadora social cuja trajetória é marcada por experiências significativas que moldaram sua identidade profissional. Iniciou sua formação em um curso de educador popular, onde trabalhou com meninos em situação de rua. Posteriormente, ingressou no Instituto Rogacionista Aníbal de Francia, coordenando projetos de alfabetização e reintegração social, além de realizar visitas às famílias para entender suas realidades.

Com o aumento da demanda por abrigo, Mari ajudou a abrir um espaço para acolher os jovens em situação de extrema vulnerabilidade e, durante dez anos, desenvolveu habilidades de gestão e administração. Essas experiências foram fundamentais para sua formação, permitindo que ela se tornasse uma profissional comprometida com a inclusão e a Educação. Mari compreendeu que a educação é um processo de empoderamento, capacitando crianças e jovens a se tornarem sujeitos de suas próprias histórias.

Bia começou sua carreira em escolas particulares, onde se sentiu confortável, mas ao ingressar na rede pública, enfrentou desafios, como um aluno que a desafiou fisicamente. Esse episódio a fez refletir sobre a importância de construir relações significativas com os alunos. Com o apoio da diretora, Bia criou um projeto criativo que envolveu a turma em atividades, como a criação de um RAP sobre meio ambiente, transformando a dinâmica da sala. Essa experiência foi essencial para seu crescimento, e acredita que o papel do educador inclui criar um ambiente inclusivo e adequar o ensino às necessidades e demandas dos alunos.

Cada história traz consigo um conjunto de vivências que influenciam sua forma de ver e atuar na Educação. Ana, por exemplo, enfrenta desafios significativos em sua prática cotidiana. Ao lidar com a burocracia escolar, como o preenchimento do diário de classe, ela se depara com a dicotomia entre teoria e prática. Essa experiência a leva a questionar a desumanização do ato de ensinar, que muitas vezes se reduz a uma mera repetição de procedimentos sem conexão com a realidade dos alunos. Além disso, a influência de um ambiente familiar marcado por valores machistas a faz sentir-se insegura e desvalorizada em sua função, refletindo a luta interna entre sua identidade pessoal e profissional.

Bia, por sua vez, vem de um contexto familiar privilegiado, mas ao ingressar na Educação Pública, se depara com realidades que desafiam suas percepções anteriores. Sua trajetória é marcada pela busca de formação continuada, que a ajuda a lidar com a diversidade em sala de aula. A influência de seu irmão e as interações com alunos de diferentes contextos sociais a levam a um processo de autodescoberta, onde ela começa a entender a importância de sua atuação como educadora e a necessidade de se conectar com as realidades dos alunos.

Mari se identifica fortemente com a educação popular, vendo-se como uma educadora social que busca transformar a vida de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade. Suas experiências em projetos sociais e sua relação com a comunidade a ajudam a compreender seu papel como mediadora e líder. Para Mari, a Educação é um meio de empoderamento, e sua prática é guiada pela convicção de que é possível fazer a diferença na vida dos alunos por meio de uma abordagem inclusiva e transformadora.

Essas narrativas evidenciam que a identidade docente não é estática, mas sim um processo em constante construção e reconstrução. Influenciada por experiências pessoais, sociais e profissionais, a identidade de cada educador é moldada por suas vivências e pelas relações que estabelece ao longo de sua trajetória. Como afirmam Souza (2010) e Nóvoa (1995), não é possível separar o eu pessoal do eu profissional na docência, pois a prática educativa é impregnada de valores, ideias e relações humanas que definem

a forma como cada educador se vê e atua no mundo da educação. Assim, a formação de professores deve considerar essas dimensões, promovendo um espaço de reflexão e autoconhecimento que permita a cada educador desenvolver uma prática consciente e comprometida com a transformação social.

O processo de formação da identidade profissional das professoras Ana, Bia e Mari é profundamente influenciado por suas experiências de vida e pelas relações sociais que estabelecem ao longo de suas trajetórias. Cada uma delas traz consigo um conjunto único de vivências que moldam não apenas sua percepção sobre a educação, mas também seu papel como educadoras em um contexto social complexo.

Ana, por exemplo, configura a escola como um espaço de pertencimento, onde busca afirmar sua identidade como mulher e profissional. No entanto, essa busca é permeada por marcas de subordinação, especialmente em relação à figura paterna, que impactam suas escolhas e sua visão sobre a docência. Essa relação revela como as dinâmicas familiares podem influenciar a trajetória profissional, destacando a importância de compreender o contexto pessoal na formação docente.

Bia, por sua vez, vive uma dualidade entre suas origens mais privilegiadas e as novas realidades que encontra no campo da educação. Essa tensão a leva a refletir sobre sua posição social e a buscar fazer a diferença na vida de seus alunos. Ao reconhecer as desigualdades presentes em seu entorno, Bia se compromete a utilizar sua formação e suas experiências para promover mudanças significativas, evidenciando a responsabilidade social que acompanha a prática docente.

Mari se destaca por sua conexão com a educação popular, onde vê seu papel como educadora não apenas como uma função profissional, mas como uma forma de resistência política. Para ela, a educação é um meio de lutar por justiça social, e sua presença na sala de aula é uma afirmação de que todos têm o direito de contar suas histórias e reivindicar seus espaços. Essa perspectiva ressalta a importância da educação como um instrumento de transformação social, onde o corpo da educadora se torna um símbolo de resistência.

Essas narrativas revelam que a construção da identidade profissional das professoras é um processo contínuo e dinâmico, que se desenvolve ao longo de suas vidas. A formação docente não se limita à escolha da profissão ou à formação inicial, mas é um caminho que envolve práticas diárias, interações com alunos e a comunidade, e reflexões sobre o papel que desempenham na sociedade (Rocha, 2021).

3.3 A relação e mobilização com a inclusão escolar

“Se esses dois alunos são alunos especiais, nós somos o que? Importantes?” (Ana)

“O que é essa criança vai fazer na escola?” (Dani)

“Quando você não sabe o que fazer pergunta: me ajude a entender você?” (Bia)

“Qual a sua profissão? Professora!” (Mari)

Ana é uma professora que, ao longo de sua trajetória, vivenciou uma profunda transformação em sua percepção sobre a Educação Especial e a inclusão de alunos com deficiência. Inicialmente, sua visão era limitada e influenciada por preconceitos, especialmente aqueles que lhe foram transmitidos por seu pai, que a ensinou a evitar o contato com pessoas com deficiência. Essa perspectiva a acompanhou durante seus primeiros anos de formação e atuação profissional.

No entanto, sua experiência prática na sala de aula começou a desafiar essas crenças. Ao lidar com um aluno com Síndrome de Down, Ana teve a oportunidade de observar as habilidades e potencialidades do estudante, o que a levou a questionar a visão negativa que tinha anteriormente. Essa interação a fez perceber que a deficiência não deveria ser um rótulo que definisse a identidade do aluno, mas sim uma característica entre muitas que compõem a singularidade de cada indivíduo.

Um momento crucial em sua jornada ocorreu quando Ana enfrentou um mal-entendido com a mãe de um aluno Autista, uma situação que quase a levou a desistir de sua carreira. Contudo, essa experiência se tornou um ponto de virada, pois a Diretoria de Ensino a convidou para cursar uma pós-graduação em Deficiências Múltiplas. Essa nova oportunidade a impulsionou a se aprofundar na área da Educação Especial, despertando nela um desejo genuíno de aprender e entender melhor as necessidades de todos os alunos.

Ao longo de sua narrativa, Ana enfatiza a importância de enxergar os alunos como indivíduos únicos, cada um com suas próprias capacidades e desafios. Para ela, a educação deve ser um espaço inclusivo, onde todos os alunos são valorizados e têm a oportunidade de aprender e se desenvolver. Essa mudança de perspectiva não apenas impactou sua prática docente, mas também transformou sua identidade como educadora, levando-a a se tornar uma especialista na área.

Dani é uma educadora que viveu a transformação da Educação Especial ao longo de sua carreira. Desde o início de sua trajetória, quando não havia formação específica para lidar com crianças com deficiência, ela sempre buscou maneiras de incluir esses alunos nas atividades diárias de forma lúdica e prazerosa. Para Dani, a inclusão não é apenas um direito das crianças com deficiência, mas uma oportunidade de enriquecer a experiência de todos os alunos, promovendo um ambiente de cooperação e sensibilidade.

Ao refletir sobre sua experiência escolar, Dani percebe que, no passado, a interação com alunos com deficiência era quase inexistente. Hoje, no entanto, a realidade é diferente, e a inclusão se tornou uma prática mais comum nas escolas. Apesar dos avanços, ela reconhece que ainda existem desafios a serem enfrentados, como a resistência de algumas equipes gestoras, condições de trabalho e formações de qualidade contínuas e a necessidade de sensibilizar os pais e comunidade escolar sobre os benefícios da inclusão e as estruturas que necessitam ser modificadas.

Dani defende que cada criança deve ser avaliada de acordo com seu próprio progresso, sem comparações com os outros. Para Dani, a inclusão é uma luta constante, e a escola deve ser um espaço que atenda a todos, respeitando as singularidades de cada aluno. A crítica à escola tradicional

é um ponto importante nesse contexto. Muitas vezes, essa abordagem não consegue lidar com a complexidade e a diversidade dos alunos. Dani, reforça em sua narrativa a ideia de que a escola precisa se reestruturar para acolher a diferença humana, e que os currículos devem ser flexíveis o suficiente para atender às necessidades de cada aluno.

Desde o início de sua carreira, Bia percebeu que a inclusão não se limita a simplesmente colocar um aluno com deficiência em uma sala de aula regular; é necessário um compromisso profundo com a adequação do ensino e a criação de um ambiente acolhedor e acessível. Ao longo de sua experiência, Bia se deparou com a realidade de que as salas de recursos multifuncionais, onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), muitas vezes vistas como meras extensões da sala de aula. Para ela, estas salas precisam ser equipadas com materiais específicos e adequados para atender às necessidades de cada aluno e ser um espaço formativo para toda equipe escolar. Ela esclarece que tais salas acabam por funcionar como um espaço segregador e de reforço ou apenas alfabetização.

Bia dedicou horas extras para desenvolver estratégias de ensino que garantissem a participação ativa dos alunos, incluindo duas crianças com paralisia cerebral, uma delas não verbal. Usando abordagens adaptadas, como perguntas fechadas e fichas de sinalização, conseguiu facilitar a comunicação e promover progresso em pouco tempo. Essa experiência a fez refletir sobre sua visão da deficiência, entendendo-a como parte de desafios mais amplos. Para Bia, o foco deve ser o desenvolvimento da criança, independentemente das dificuldades, evitando rótulos.

Mari é uma educadora cuja trajetória reflete a complexidade da prática educativa em contextos de diversidade e vulnerabilidade social. Trabalhando em um abrigo e lecionando na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ela conectou-se profundamente com os desafios de seus alunos. Sua formação, inspirada por Paulo Freire, fez sentido ao lidar com adultos não alfabetizados e suas dificuldades cotidianas. Mari percebeu que a educação vai além da transmissão de conteúdos, devendo ser crítica e contextualizada, valorizando as realidades e singularidades dos alunos.

Ao entrar na gestão educacional, Mari implementou projetos focados na inclusão e valorização dos alunos, especialmente os excluídos do sistema escolar. Sua identidade profissional reflete um compromisso com a educação e a justiça social, vendo a educação como um espaço de transformação e empoderamento. Embora não tenha começado com foco na Educação Especial, suas experiências a levaram a se envolver com questões de acessibilidade e diversidade. Mari passou a lutar pelos direitos de grupos marginalizados, especialmente no campo da Educação.

A crítica à visão tradicional da educação, que tende a homogeneizar os alunos, é um ponto central na narrativa. A proposta é que a educação deve ser plural e democrática, reconhecendo que cada pessoa é única e não deve ser definida por atributos fixos, como a deficiência. A história de Mari exemplifica essa luta por uma educação que não exclua, mas que celebre a diversidade. Além disso, a trajetória de Mari é marcada por sua consciência de classe e seu papel como educadora social. Mesmo desempenhando

diversas funções, ela continua a se identificar como professora, refletindo a complexidade e a riqueza de sua experiência na educação.

3.4 Mulheres e professoras que encontraram as suas vozes

“Achar a própria voz não é somente o ato de contar as próprias experiências. É usar estrategicamente esse ato de contar – achar a própria voz para também poder falar livremente sobre outros assuntos.” (bell hooks, p. 199, 2017).

“...e eu tinha que focar em alguma coisa para fazer sentido e, para mim, investir na minha vida profissional deu sentido para a minha vida.” (Ana).

“...o nosso trabalho é contribuir para que o outro cresça, se desenvolva, tenha os seus direitos plenamente garantidos.” (Dani).

“...o problema não é o aluno com deficiência, o problema é de ensinar – todo mundo aprende alguma coisa, e a escola é o espaço para isso.” (Bia).

“...eu era para ser uma história que desse muito errado, né? E quando eu vejo, via aquelas meninas no CEU, via os meninos da EJA, os meninos do abrigo, todo mundo são seres de potencialidades.” (Mari).

Ana é uma professora que enxerga a educação como um espaço de construção de relações significativas, onde cada aluno é valorizado por sua história de vida única. Para ela, o ensino vai além da simples transmissão de conteúdos, envolvendo escuta, acolhimento e valorização das experiências pessoais de cada criança. Ela considera essencial conhecer as histórias de seus alunos para interpretar suas reações e significados no processo de aprendizado, em consonância com Charlot (2000), que destaca a importância de entender as histórias singulares de cada sujeito no contexto educativo.

Além de sua prática docente, Ana reflete sobre sua própria trajetória, reconhecendo a influência de sua experiência como mãe em sua prática profissional. Ela busca apoio da escola para lidar com questões pessoais relacionadas à educação de sua filha, ressaltando a importância da escola como parceira nesse processo. Essa visão crítica destaca como a estrutura educacional muitas vezes ignora as realidades emocionais e sociais de alunos e professores.

Ana também compartilha como desafios pessoais, especialmente relacionados a questões de gênero, moldaram sua prática. Apesar das dificuldades, ela vê a educação como um meio de transformação para si e para seus alunos, alinhando-se à busca por significado, aspecto central da experiência humana segundo Charlot (2005). A trajetória de Ana ilustra a complexidade da identidade docente, onde experiências pessoais, relações com os alunos e a busca por propósito na prática educativa se entrelaçam. Sua jornada demonstra como a educação pode ser um processo contínuo de aprendizado e transformação, tanto para o educador quanto para os educandos.

Para Dani ao ressignificar toda experiência narrada trouxe novamente a questão da inclusão escolar. Buscou lembrar sobre um dos principais obstáculos que ela enfrenta no cotidiano - a resistência de algumas famílias em matricular seus filhos com deficiência na escola, muitas vezes motivada por preocupações com a segurança e o bem-estar das crianças. Para superar essas inseguranças, Dani enfatiza a importância de um trabalho de orientação e adaptação, que permita às famílias compreender os benefícios da escolarização e garantir que seus filhos estejam bem assistidos.

Dani acredita que a inclusão deve ser um esforço coletivo, envolvendo não apenas os educadores, mas também a gestão escolar e as famílias. Ela destaca a necessidade de formar professores e gestores para que compreendam a importância da inclusão e os direitos dos alunos. A resistência de algumas gestões em aceitar a matrícula de alunos com deficiência é um desafio que deve ser enfrentado com informação e apoio, promovendo um diálogo aberto e construtivo.

Além disso, Dani compartilha suas frustrações ao lidar com a realidade de alunos que chegam à escola sem a alfabetização adequada. Essa situação a leva a questionar o que ocorreu em seus percursos escolares anteriores. Para ela, é fundamental adotar um olhar cuidadoso e individualizado para cada aluno, reconhecendo que a aprendizagem é influenciada por diversos fatores, incluindo o contexto familiar e a saúde da criança. Essa perspectiva amplia a compreensão de que a educação vai além da sala de aula, e que as experiências de vida dos alunos devem ser consideradas no processo educativo.

Apesar dos desafios, Dani mantém a esperança e a motivação para continuar seu trabalho. Ela acredita que é seu dever garantir os direitos das crianças e contribuir para seu desenvolvimento. Para isso, espera melhorias na formação dos professores e um olhar mais sensível para as histórias de vida dos alunos. A inclusão deve ser vista como um direito de todos, e a escola deve ser um espaço onde todas as crianças possam se desenvolver plenamente. Assim, a experiência de Dani ilustra a complexidade da educação inclusiva, ressaltando a importância do trabalho colaborativo, da formação contínua, do envolvimento das famílias e de mudanças estruturais no sistema escolar.

Bia, em suas considerações, destaca que a verdadeira inclusão não se resume a garantir o acesso à escola, mas sim a criar um ambiente onde todos os alunos, independentemente de suas diferenças, possam aprender e se desenvolver plenamente.

Bia argumenta que o problema do fracasso escolar não reside nas capacidades dos alunos com deficiência, mas nas condições de ensino que muitas vezes perpetuam a exclusão. Para que a inclusão seja efetiva, é fundamental que os professores tenham acesso a formação contínua, infraestrutura adequada e um ambiente de trabalho que valorize suas contribuições. Mantoan (2015) enfatiza a necessidade de reestruturar a lógica do sistema educacional, rompendo com a visão tradicional que divide alunos em categorias de “normais” e “deficientes”.

A proposta de uma educação inclusiva envolve a valorização das histórias e singularidades de cada aluno, reconhecendo que cada um possui um

tempo e um modo próprio de aprender. Bia critica a abordagem utilitarista da educação, que muitas vezes ignora as desigualdades sociais e as barreiras que os alunos enfrentam. Em vez de se prender a rótulos ou diagnósticos, é essencial que os educadores se concentrem nas capacidades e potencialidades de seus alunos.

Além disso, ressalta a importância de um atendimento educacional especializado que auxilie os professores a identificar e superar as barreiras para acesso a participação e aprendizado. A inclusão deve ser um esforço coletivo, envolvendo a colaboração entre diferentes profissionais da educação e uma mudança de mentalidade que valorize a diversidade.

Mari é uma figura emblemática que representa a luta por justiça social e inclusão em um contexto educacional marcado por desafios e desigualdades. Sua trajetória é marcada por uma profunda consciência política, que a leva a refletir sobre sua própria história e a conectá-la a questões mais amplas de classe, raça e gênero. Desde cedo, Mari percebeu que sua vida poderia ter tomado rumos diferentes, mas as experiências que vivenciou a conduziram a um entendimento mais profundo sobre a importância de lutar por um mundo mais justo e inclusivo.

A transformação que Mari observa em sua comunidade é um reflexo de sua crença no poder da educação como ferramenta de emancipação. Ela testemunha jovens e crianças, antes excluídos, agora reivindicando seus direitos e buscando uma educação de qualidade. Mari destaca a mudança de mentalidade em relação à inclusão de pessoas com deficiência, ressaltando que, apesar dos desafios, há um movimento crescente em direção à acessibilidade e à valorização das potencialidades de todos os indivíduos.

A resistência é uma característica marcante na narrativa de Mari. Ela se recusa a aceitar a exclusão e a marginalização, e sua esperança se manifesta em sua participação ativa em saraus e eventos culturais, onde jovens expressam suas vozes e reivindicam seu espaço. Mesmo diante de retrocessos políticos, Mari acredita que a luta por direitos e a busca por uma educação inclusiva continuarão a avançar, impulsionadas pela força coletiva.

A relação de Mari com o saber é uma busca ativa por conhecimento e um entendimento crítico da realidade. Ela reconhece que a educação pode ser uma ferramenta poderosa de transformação e que, mesmo em contextos de dominação, é possível encontrar sentido e prazer no aprendizado. Essa perspectiva desafia a ideia de que a posição social determina automaticamente o sucesso ou fracasso escolar, enfatizando que a interpretação e a ação do sujeito são fundamentais.

Mari se posiciona como uma agente de mudança, engajando-se em um movimento coletivo por direitos e inclusão. Sua luta é uma forma de (re) existência frente aos desafios impostos pela sociedade, e ela acredita que a arte, a cultura e a educação são essenciais para a construção de um futuro melhor. Sua narrativa é um testemunho poderoso da interseção entre a experiência pessoal e a luta coletiva, destacando a importância da educação como um meio de transformação e empoderamento.

>> Conclusão

A educação inclusiva, em sua essência, representa um desafio significativo dentro do contexto escolar contemporâneo, que muitas vezes se revela como um espaço de perpetuação de desigualdades. As narrativas de professoras que atuam nesse cenário revelam a complexidade de suas experiências e a luta constante por uma prática pedagógica que realmente acolha a diversidade. As histórias dessas educadoras mostram que é possível transformar a escola em um espaço de escuta e acolhimento.

Um dos aspectos centrais que emergem dessas narrativas é a importância do trabalho docente. As professoras, como Ana e Bia, enfrentam desafios que vão além das dificuldades individuais de atender alunos com necessidades especiais; elas lidam com limitações institucionais que dificultam a implementação de práticas inclusivas. Essa realidade impulsiona as educadoras a buscarem formação e qualificação, revelando um movimento entre as limitações do trabalho e as possibilidades de transformação. No entanto, essa busca é marcada por contradições, uma vez que, embora o Estado ofereça oportunidades de formação, também fragiliza o trabalho docente ao terceirizar aspectos fundamentais do direito ao trabalho.

Além disso, a luta por direitos emerge como uma dimensão essencial nas práticas dessas professoras. Elas reconhecem a importância de defender tanto os direitos individuais quanto os coletivos, entendendo que a verdadeira inclusão não se limita a atender a diversidade, mas envolve uma transformação das estruturas que perpetuam a exclusão. As experiências de Mari e outras educadoras demonstram que essa luta é frequentemente travada dentro das instituições existentes, como escolas e universidades, sem que haja uma busca por sua superação. Essa dinâmica revela um paradoxo: enquanto as professoras lutam por inclusão, elas também se veem limitadas pelas estruturas que deveriam promover essa inclusão.

Para que a educação inclusiva se concretize de forma efetiva, é necessário que esteja conectada a um novo projeto de sociedade que supere as estruturas excludentes do capitalismo. A proposta de uma educação popular, inspirada nos princípios de Paulo Freire, ainda é um caminho potente e possível para a construção de uma sociedade mais justa e comunitária. Essa abordagem busca eliminar a lógica da propriedade privada e da mercadoria, promovendo uma educação que valorize a diversidade e respeite as singularidades de cada indivíduo.

O desejo das professoras por essa transformação é um indicativo poderoso de que, ao haver desejo, há também um sujeito que se relaciona com o saber. Essa relação é fundamental para a construção de uma educação inclusiva e transformadora, que não apenas reconheça a diversidade, mas que também a celebre como um elemento essencial para a formação de uma sociedade mais equitativa. Assim, a educação inclusiva se torna não apenas uma meta pedagógica, mas uma luta coletiva por direitos e por um futuro mais justo para todos.

O estudo das experiências de quatro professoras revela a complexidade das relações que elas estabelecem com o saber e como essas interações moldam suas práticas educativas. Cada uma delas traz uma narrativa úni-

ca, refletindo as influências de suas histórias pessoais e contextos sociais, que impactam diretamente suas identidades e mobilizações na educação.

As relações familiares e sociais desempenham um papel crucial na formação da identidade docente. Por exemplo, a trajetória de Bia é marcada pela influência de seu irmão e pela estrutura familiar, que moldam suas decisões dentro da educação pública. Mari, por sua vez, emerge como uma figura de práxis, cuja infância e posição social a conduzem a um envolvimento ativo com a educação popular, levando-a a se engajar em atividades de militância e gestão. Dani, ao refletir sobre a dualidade de ser mãe e professora, revela como essas experiências se entrelaçam com suas aspirações profissionais, destacando a complexidade de sua jornada.

Além disso, as narrativas das professoras evidenciam a intersecção de gênero, raça e classe, mostrando que suas experiências não podem ser compreendidas isoladamente. As desigualdades sociais, juntamente com as opressões sexistas e racistas, influenciam suas escolhas profissionais e a forma como se percebem dentro do sistema educacional. Essa análise das relações é fundamental para entender as dinâmicas de poder que permeiam a educação e como elas afetam a prática docente.

A relação das professoras com a Educação Especial também se desenvolve a partir de suas experiências e necessidades, em vez de ser uma escolha inicial. A Educação Especial surge como uma adição ao seu trabalho, motivada por encontros com alunos e oportunidades de formação, o que destaca a necessidade de uma reflexão crítica sobre a formação docente e as condições de trabalho.

Por fim, a pesquisa e as narrativas das professoras não apenas revelam suas lutas e desejos, mas também transformam a própria prática do pesquisador. A escuta e a palavra das professoras são vistas como formas de produzir conhecimento e autoconhecimento, enfatizando a importância da narrativa na educação. Para que a escola se torne verdadeiramente inclusiva, é necessário um debate crítico sobre as relações de poder na sociedade atual, especialmente em uma sociedade que perpetua desigualdades. A análise da relação com o saber das professoras se apresenta como um caminho para entender e transformar a educação, propondo um novo projeto educacional que considere as vozes e experiências das mulheres que atuam nesse campo.

>> Referências

CHARLOT, B.. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e Globalização**: questões para educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEL PRIORE, M.. **Ao sul do corpo**: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil colônia. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: Edunb, 1993.

DELORY-MOMBERGER, C.. **A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016.

- FERRAROTTI, Franco. **História e Histórias de vida**. O método biográfico nas Ciências Sociais. Natal, RN: EDUFRRN, 2014.
- FREIRE, P.. **Política e Educação: ensaios**/Paulo Freire – 6. ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v.23)
- FRIGOTTO, G.. Os delírios da razão: crise do capital e fase conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- KÖTTIG, M.; VÖLTER, B.. “**Isso, sim, é ser sociólogo!**”: Uma entrevista narrativa com Fritz Schütze sobre a história de sua obra na sociologia. Civitas Revista de Ciências Sociais. Porto Alegre. v.14. n.2. p.204-226. maio-ago. 2014.
- MANTOAN, M. T. E.. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** 1. Reimpressão – São Paulo: Summus, 2015.
- MIGUEL, L. F.; BIROLI, F.. **Feminismo e política: uma introdução**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2014.
- NÓVOA, A.. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto, PT: Porto, 1995. 13-34.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.
- ROCHA, N. C. da. **Histórias não silenciadas de professoras: saberes, mobilizações e inclusão**. 2021. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2021.
- SCHÜTZE, F.. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.
- SOUZA, E. C. de. **O Conhecimento de si: estágio e narrativa de formação e professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.
- SOUZA, E. C. de. Acompanhar e formar – mediar e iniciar: pesquisa (auto)biográfica e formação de formadores. In: In: PASSEGGI, Maria da Conceição. SILVA, Vivian Batista da. (orgs). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- SOUZA, V. L.de. **História de vida e narrativa como possibilidades da escuta de si**. 2016, 204f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente/SP.





UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

Afiliação

ABEU
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

ABECC
Associação Brasileira de Editores Científicos

CBL
Câmara
Brasileira
do Livro