



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

IARA MARIA CAMPELO LIMA

**TECENDO SABERES, DIZERES, FAZERES EM FORMAÇÃO
CONTÍNUA DE PROFESSORES:
UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Salvador

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

IARA MARIA CAMPELO LIMA

**TECENDO SABERES, DIZERES, FAZERES EM FORMAÇÃO
CONTÍNUA DE PROFESSORES:
UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Theresinha Guimarães Miranda
Co-orientador: Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi

Salvador

2009

UFBA / Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

L732 Lima, Iara Maria Campelo.

Tecendo saberes, dizeres, fazeres em formação contínua de professores :
uma perspectiva de educação inclusiva / Iara Maria Campelo Lima. – 2009.
277 f.

Orientadora: Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda.

Co-orientador: Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de
Educação, 2009.

1. Professores – Formação. 2. Educação inclusiva. 3. Abordagem
interdisciplinar do conhecimento. 4. Complexidade (Filosofia). I. Miranda,
Theresinha Guimarães. II. Galeffi, Dante Augusto. III. Universidade Federal
da Bahia. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD 370.71 – 22 ed.

IARA MARIA CAMPELO LIMA

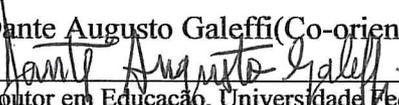
**TECENDO SABERES, DIZERES E FAZERES EM
FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES:
UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação,
Universidade Federal da Bahia.

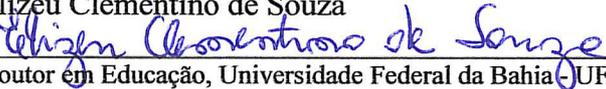
Salvador (BA), 13 de Abril de 2009.

Banca Examinadora:

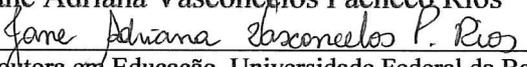
Dante Augusto Galeffi (Co-orientador)


Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade Federal da Bahia - UFBA

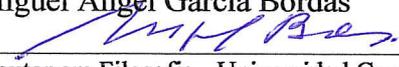
Elizeu Clementino de Souza


Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

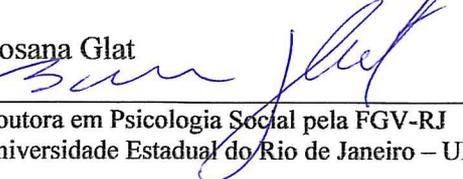
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios


Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia - UFBA
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

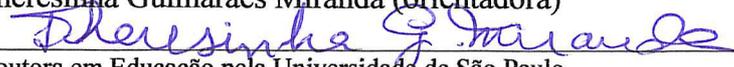
Miguel Angel Garcia Bordas


Doutor em Filosofia - Universidad Complutense de Madrid
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Rosana Glat


Doutora em Psicologia Social pela FGV-RJ
Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ

Theresinha Guimarães Miranda (orientadora)


Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo
Universidade Federal da Bahia

A Lucas, meu filho, pela significação do fruto precioso que nutre e embeleza minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente à vida por fazer o sol nascer todo dia e me permitir festejar, “todo dia o sol levanta e a gente canta o sol de todo dia”, e andar pensando sob os raios que brilham e instigam! Ah! Grandes discussões fiz, caminhando e pensando, por mim e por quem trazia para esta discussão. Uma caminhada histórica, que se fazia num lugar histórico, colocava-me frente à frente com minha história, que nem lembrava mais! Um encontro de bandas, eu caminhando e me vendo lá na infância! Era a Praça Campo Grande! Às 18 horas! Ave Maria de Gnow! Lindo! Tocada pelas badaladas do sino da Igreja que da minha casa ouvia, fazia-me voltar no tempo! Preciso agradecer à vida por conseguir realizar o doutorado, sentindo e vivendo a multiplicidade de encontros, de lembranças! Um desejo passado fazendo-se presente no instante que passa!

Festejando estão! Não sei onde! Mas, assim mesmo agradeço pela força da presença que suas ausências me trazem, no desafiar-me em escrever esta tese puxando fios e meadas das lembranças encharcadas do afeto, do amor, da alegria. Riqueza maior, neste mundo não há! Agradeço aos meus pais **Oscar e Raimundinha**, e em especial a minha avó **Iazinha**, primeiro colo acalentador e fecundante de conhecimento. (*in memoriam*).

Com a força da presença, presente, um agradecimento afetuoso, inicialmente a **Lucas e Luciana**, que potencializaram na beleza da juventude, a beleza do ser, no seu jeito jovem de ser sempre afetuosos, incentivando, acreditando e apoiando este momento; às irmãs e cunhados **Etelvina e Leal, Sonia e Everaldo**, que pela estrada já caminhada, o apoio mesclado de preocupação e incentivo; aos sobrinhos **Lorena, Oscar e Paola, Bruno e Andreza**, pela leveza da alegria que adoçava a famosa pergunta: acabou minha tia?! Agradeço com um cheiro no coração.

Agradeço às professoras **Custódia Maria Nascimento Matos, Daniela Oliveira Alves, Irma Maria Rezende Feitosa, Josivilma Souza Santana, Kátia Siene Costa, Margarida Maria Teles, Sheila Virgínia da Silva Ludugero e Vanusa Silva Góes**, que na multiplicidade de

vozes, embelezaram com os sentidos e significados próprios o florescer desse trabalho. Ainda sinto o perfume das rosas!

Um agradecimento especial ao professor **Dante Augusto Galeffi**, por tudo que em mim fez ressoar da compreensão dos fundamentos, das discussões, das atitudes, das leituras e de outras vozes, que me fez chegar, para tecer, na possibilidade do possível, com muito prazer, este trabalho.

Com o sabor da história, o prazer do encontro, muito agradeço à professora **Theresinha Guimarães Miranda**, pelas orientações, pelo acolhimento e zelo com a sintonia na conjugação da objetividade e subjetividade, na tecedura desta tese.

Agradeço a todos do Grupo de Educação Inclusiva e Necessidades Especiais - **GEINE**, pelas contribuições nos encontros de discussão, de papos, de trocas, pelos desencontros dos tempos que a escrita de uma tese ocasiona, pela perspectiva de ampliação das discussões entre a UFBA e UFS; à voz atenciosa da professora **Alessandra de Barros**, que ajudou muito na reflexão e ampliação das questões discutidas nesta tese.

Agradeço às possibilidades criadas nos espaços públicos e institucionais, na Universidade Federal de Sergipe pelo apoio no compromisso mediado pela Pró-reitoria de Pós-Graduação em defesa da bolsa de estudos junto à CAPES, mesmo estando o registro do tempo de vida, além do tempo exigido; à CAPES pela atenção e a bolsa concedida; ao Departamento de Educação pelo apoio e compreensão de todos no percurso desta caminhada; à Pós-reitoria de Extensão à credibilidade dada ao trabalho no apoio à certificação do curso desenvolvido no espaço da pesquisa; à Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal da Bahia pela beleza da multiplicidade do encontro, do respeito a autoria ressoado das diferentes vozes que potencializaram os fios e meadas dessa tecedura, especialmente a voz da sensibilidade da professora **Mary Arapiraca** em reconhecer, na pesquisa, o tom dado à formação de professores; à significação sócio-histórica da dialogicidade da voz do professor **Miguel Bordas**; à voz da professora **Teresinha Fróes**, que a sua multiplicidade fez ressoar sentidos, no sentido desta tese; à **Maria das Graças** pela voz do acolhimento e tranquilidade ajudando nas questões burocráticas; à Secretaria de Educação do Estado de Sergipe e do Município de Aracaju, e aos funcionários e professores do Centro de Apoio Pedagógico –CAP, pelo carinho e atenção a todos os momentos da realização da pesquisa.

Amigos que na caminhada da vida a gente reconhece, se guarda do lado esquerdo do peito. É de lá que ressoa a voz do meu afetuoso agradecimento, em especial a **Judite Oliveira Aragão** pelo tempo da escuta, do trabalho e da dedicação e apoio para que todos os fios fossem tecidos na significação da vida; à **Lianna Torres, Sônia Meire, Yolanda Dantas e Anamaria Bueno**, na ajuda nascente desta pesquisa, na discussão deste projeto; à **Maria Luiza Pontes** que mesmo à distância mantém o sentido da amizade no apoio e credibilidade nesta realização; à **Jane Adriana** que entrelaçando sentidos, saberes deu o toque dos “dizeres”, encharcando de vida e gosto ao saber nesta caminhada, à **Eliene Maria** que nos papos, nos encontros com muita honra me apresentou leituras que abriram o caminho da pesquisa-formação a esta tese; à **Otilia e Herbert**, que com afeto de sobrinhos, filmaram esta pesquisa; à **Karina e Natel** pelo apoio e empenho em momentos da construção desse trabalho.

Tecendo saberes, dizeres, fazeres em formação contínua de professores: uma perspectiva de educação inclusiva, navegamos na história e, neste momento, agradeço também às vozes, que no silêncio da presença, trazidas de outros tempos, fizeram ressoar sentidos e significados. Quem senão a voz persistente da prof^a Olívia Pereira para representar todas essas vozes! Assim como agradeço às vozes do presente que do silêncio das leituras deram eco a todo o barulho do silêncio que guardávamos, e que seu ressoar foi fundante na tessitura dessa sinfonia.

A IDADE DE SER FELIZ

Existe somente uma idade para a gente ser feliz, somente uma época na vida de cada pessoa em que é possível sonhar e fazer planos e ter energia bastante para utilizá-los a despeito de todas as dificuldades e obstáculos.

Uma só idade para a gente se encantar com a vida e viver apaixonadamente e desfrutar tudo com toda intensidade sem medo nem culpa de sentir prazer.

Fase dourada em que a gente pode criar e recriar a vida à nossa própria imagem e semelhança e vestir-se com todas as cores e experimentar todos os sabores e entregar-se a todos os amores sem preconceito nem pudor.

Tempo de entusiasmo e coragem em que todo desafio é um convite à luta que a gente enfrenta com toda disposição de tentar algo de novo, e quantas vezes for preciso.

Essa idade tão fugaz na vida da gente chama-se PRESENTE e tem a duração do instante que passa”...

Mário Quintana

RESUMO

Este trabalho revela o florescer do processo inclusivo em formação contínua de professores, na perspectiva de educação inclusiva e foi germinado no espaço experiencial da pesquisa-formação, tecendo saberes, dizeres, fazeres, entrelaçando os sentidos e significados das histórias de formação e experiência. A análise deste processo inclusivo em formação revelou a beleza da renda e o sabor do saber tecer a canção do viver vivente, do aprender aprendente vivido sob os acordes da narrativa da ciência. Nesse desafiar-se, a pesquisa-formação trabalhou com um grupo de oito professoras de oito escolas diferentes das redes estadual e municipal, do município de Aracaju, desenvolvendo no seu espaço experiencial o curso “A formação contínua de professores na perspectiva inclusiva: a narração, a escuta e a dialogicidade”, caracterizado como curso de extensão, certificado pela Universidade Federal de Sergipe. O movimento do caminhar metodológico da pesquisa-formação desafiou as professoras a refletirem, investigando a complexidade do seu próprio conhecimento e experiência. Nesse sentido, a pesquisa-formação movimentou-se em três teceduras: a narração na escuta e compreensão de si; a dialogicidade na multiplicidade de vozes e a escrita narrativa do sentido existencial de ser. Projetar-se nessa perspectiva, implicou a pesquisa-formação caminhar sob os acordes da transdisciplinaridade, no reverso da objetividade que, ao ser instituída como critério de verdade, desconsiderou a subjetividade e deixou à margem na formação de professores, a compreensão do sentido ontológico de ser, que lhe revela e lhe representa, deixando um vazio na articulação da intertextualidade do conhecimento, omitindo, silenciando ou negando a presença que lhe faz presente. Isso exigiu o entrelaçamento dos fundamentos hermenêutico e fenomenológico da pesquisa-formação aos fundamentos da epistemologia do educar, no caminhar de possibilidades, na articulação inter-transdisciplinar. Como resultado da pesquisa, o estudo revelou novos eixos de compreensão e novos processos de formação no movimento de constituição da autonomia, apontando para um processo inclusivo em formação de professores, considerando que as professoras, nesse processo, autorizaram-se a narrar, a refletir a pensar e produzir conhecimento.

Palavras-chave: Professores – Formação. Educação inclusiva. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. Complexidade (Filosofia)

ABSTRACT

This paper reveals the flourishing of the inclusive process in continuous teachers' training, in the perspective of inclusive education and was created in the experiential space of formation-research, weaving knowledge, speeches, practices, blending the senses and meanings of the histories of training and experience. The analysis of this ongoing inclusive process revealed the beauty of the lace and the taste of knowing how to weave the song of the living life of the constant learning lived under the accord of the scientific narrative. In this challenge, the research dealt with a group of eight teachers from eight different schools part of the municipal and state department of education in the city of Aracaju, and an extension course "The continuous training of teachers in an inclusive perspective: the narration, the listening and the dialogue" was developed, certified by the Federal University of Sergipe. The methodological path of the research challenged the teachers to reflect, investigating the complexity of their own knowledge and experience. In this sense, the research moved in three directions: the narration in the listening and its understanding; the dialogue in the multiplicity of voices and the narrative writing of the existential sense of the human being. In order to follow this perspective, the research had to consider transdisciplinarity, as opposed to objectivity which when being established as a criteria of truth, disregarded subjectivity and in the teachers' training, the understanding of the ontological sense of the being, which reveals and represents it, leaving a blank in the articulation of the intertextuality of knowledge, omitting, silencing or denying the presence which makes it present. All this demanded the interweavement of the hermeneutical and phenomenological basis of the formation-research with the basis of the epistemology of teaching, in the path of possibilities, in the inter-disciplinary articulation. As a result of the research, the study revealed new forms of comprehension and new processes of training in the movement of constituting autonomy, pointing to an inclusive process in the teachers' training, considering that the teachers, in this process, allowed themselves to narrate, reflect, think and produce knowledge.

Key words: Teachers – training. Inclusive Education. Inter-disciplinary approach of Knowledge. Complexity (Philosophy).

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	OLHANDO PARA SI E CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA... UM INICIAR	13
1.2	NARRANDO SENTIDOS E SIGNIFICADOS: SENDO E SE FAZENDO PROFESSORA	20
1.3	ENTRELAÇANDO FIOS DE SENTIDOS, AFETOS, SABERES, NUM CAMINHAR	28
2	A ARTE EM TECER O ESTADO DA ARTE EM FORMAÇÃO DE PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	38
2.1	A ARTE EM TECER A TEIA: UM SIGNIFICAR	38
2.2	ENTRELAÇANDO SENTIDOS, LUGARES DOS “AGORAS” DA HISTÓRIA	40
2.3	REALÇANDO A BELEZA DA RENDA NA ARTE EM PESQUISAR A FORMAÇÃO	48
3	ORQUESTRANDO A CIRANDA DO PROCESSO INCLUSIVO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEITOS E TERMOS	62
3.1	O RESSOAR DO SILÊNCIO QUE SILENCIA	62
3.2	DESFIANDO E FIANDO CONCEITOS, TERMOS, ACORDES E TONS NA/EM FORMAÇÃO	68
3.3	AFINANDO OS ACORDES DO PROCESSO INCLUSIVO EM FORMAÇÃO	73
4	TECENDO A CANÇÃO DO VIVER-VIVENTE, DO APRENDER- APRENDENTE NA PESQUISA-FORMAÇÃO	92
4.1	O ABRE ALAS DA CIÊNCIA À NARRATIVA	92
4.2	OS ACORDES DA CANÇÃO DO VIVER VIVENTE DO APRENDER- APRENDENTE	94
4.3	AS PROFESSORAS CO-PARTICIPANTES NA PESQUISA-FORMAÇÃO	99
4.4	AS TECEDURAS NO MOVIMENTO DA PESQUISA-FORMAÇÃO	104
5	O MOVIMENTO INCLUSIVO EM/NA FORMAÇÃO: SENTIDOS E SIGNIFICADOS	123
5.1	A NARRAÇÃO NA ESCUTA E COMPREENSÃO DE SI: O DESVELAR DO CARÁTER TRANSDISCIPLINAR	124
5.2	A DIALOGICIDADE NA MULTIPLICIDADE DE VOZES: DESFIANDO	

OS CREDOS E FIANDO O SENTIDO ONTOLÓGICO	130
5.3 A ESCRITA NARRATIVA DO SENTIDO EXISTENCIAL DE SER	149
6. A TECEDURA DA TEIA EM FORMAÇÃO	164
REFERÊNCIAS	171
APÊNDICES	180
APÊNDICE A – Projeto do Curso de extensão	181
ANEXOS	193
ANEXO A – Modelo do Termo de autorização para a filmagem e utilização das imagens e informações produzidas durante o curso	194
ANEXO B – Textos produzidos pelas professoras	195

1 INTRODUÇÃO

1.1 OLHANDO PARA SI E CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA... UM INICIAR

*A ciência pode classificar
e nomear os órgãos de um sabiá
Mas não pode medir seus encantos.*
Manuel de Barros

E o poeta, longe da beleza dos lençóis das praias maranhenses, rompendo as fronteiras viveu o tempo das emoções sentindo e ouvindo, pela saudade, o cantar do sabiá para em um estado poetizante em Coimbra, declamar “*Minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá; As aves, que aqui gorjeiam, não gorjeiam como lá*”, de Gonçalves Dias que, em “A Canção do Exílio” ao revelar o seu movimento humano de sentir, de ser, pinça da minha memória o tempo da emoção vivida na escola, e, na escuta do que de si, meu pai revelava nos acordes do trombone, os quais fazia nos lábios, sonorizando: “*e assim adormece esse homem, que nunca precisa dormir pra sonhar, porque não há sonho mais lindo do que sua terra, não há*”, verso de Caymmi, poetizando a diferenciação do momento de cada um, seja quando *o sol vai quebrando lá pro fim do mundo pra noite chegar ou quando se ouve mais forte o ronco das ondas na beira do mar ou quando o cansaço da lida da vida obriga João se sentar*, embelezando a compreensão de como o entrelaçamento de significações e sentidos, nutrientes de um modo singular de ser, musicado ou narrado, traz no interpretar poetizante, o tom do sentido que dá vida à vida vivida.

Ressoando a beleza dessa compreensão, Luis Carlos da Vila¹ traz “Nas veias do Brasil”, canção que dá significação à interpretação de si, e da gênese da constituição histórica e antropológica do povo brasileiro, musicalizando “*É preciso a atitude. De assumir a negritude. Pra ser muito mais Brasil*”. E nesse sentido, mostra sua potência de vontade em desvelar no seu interpretar popular, cheio de fundamentos, o que a educação sempre silenciou: a

¹ Cantor e compositor carioca (1949-2008) que, em suas músicas, alegres e espirituosas expressa preocupação com os diferentes aspectos da realidade política e social do povo brasileiro.

compreensão e expressão do conhecimento que representa um pensar, o qual enaltece em sua essência as coisas transcendentais que os negros trouxeram do “além-mar”. *“Respeito. Ao céu, a terra e ao mar. Ao índio veio juntar. O amor, à liberdade. A força de um baobá. Tanta luz no pensar. Veio de lá. A criatividade”*. Quem senão Machado de Assis para dar brilho ao revelar-se na compreensão do vivido, afirmar: “o que se deve exigir do escritor antes de tudo é certo sentimento íntimo que o torne homem do seu tempo e do seu país, ainda, quando se trate de assunto remoto no tempo e no espaço”. Há cem anos Machado de Assis desvelava, no encanto da sua escrita narrativa, a pluralidade como um traço essencial da nossa constituição. Do próprio comentário do autor, Machado (2008, p112) revela: “somos mais plurais, mais mestiços, mais acolhedores, mais abertos a incorporar nosso sentimento íntimo àquilo que o mundo de fora nos oferece e a elaborar as tantas e tão diversas contribuições internas que atuam na tessitura de nossa formação e nos enriquecem com suas impurezas”.

Imagino que nesse encantamento literário, “o sentimento íntimo” o qual dá o toque próprio ao autor, seja o fio da meada do sentido ontológico, revelador do que o escritor tem de si que, na pluralidade de vozes, o torna homem de seu tempo e do seu país, e na sincronização desse movimento, desvela seu próprio sentimento íntimo implicado na ruptura da homogeneidade, “advogando que não se devem estabelecer doutrinas que empobrecam a literatura”, acrescenta a autora (2008, p. 112). Entendo que essa significação transcende a literatura e por si, representa uma atitude filosófica que tem ressonância na fala de Larrosa (2004, p.15): “o ser humano é um ser que se interpreta e, para essa auto-interpretação, utiliza-se fundamentalmente de formas narrativas”, sinalizando o caráter hermenêutico que o homem revela na forma narrativa, por ser um “ser que se interpreta”, deixando ressoar a subjetividade própria e apropriada do tom singular, existencial de ser, que se constitui no mundo das relações vividas, sentidas em diferentes tempos e lugares.

E o poeta das palavras, Rosa (2001, p. 31) na sua narrativa, dizendo coisas eternas que tem vivido por todos os tempos, retrata o ser na diferenciação de ser, na fala viva de Riobaldo *“Como é de são efeito, ajudo com meu querer acreditar. Mas nem sempre posso. O senhor saiba: eu toda a minha vida pensei por mim, forro, sou nascido diferente. Eu sou é eu mesmo. Divêrjo de todo mundo”* que, autorizado pelo olhar médico, revela o que tem de si, e dando vida ao personagem, narra o viver do sertanejo sinalizando, de forma literária, o alerta, de que a ciência não pode fazer calar o tom que diferencia, que dá vida à vida, acentuando a compreensão da diferença que faz do ser, ele mesmo. O agudo desse tom deixa ressoar o que Gorki (2006, p.13) argumenta “a ciência e a literatura têm muito em comum; em ambas a

comparação e o estudo são de fundamental importância; o artista, como o cientista necessita de imaginação e intuição”.

A conjugação desse encontro, no entanto, na pesquisa formação requer o abre alas da ciência à narrativa, de forma que o professor vivencie a narração da interpretação de si, dando eco à subjetividade própria e apropriada, do tom singular, do tom ontológico, existencial de ser, “pessoa” com deficiência, sem deficiência, sendo aluno, sendo professor; aberta a uma escuta sensível, que dê relevância à significação da percepção da condição humana vivida, como revela Borges (2007, p. 149), quando se refere a sua deficiência: “La ceguera no há sido para mi una desdicha total, no se la debe ver de un modo patético. Debe verse como un modo de vida: es uno de los estilos de vida de los hombres”.² Um desafio à formação de professores, fazer-se inclusiva, aberta à escuta, à significação, à percepção do que o professor tem de si e do conhecimento vivido, instigando a ciência a escutar e sentir os encantos, seja do sabiá, seja os encantos que se subjetivam no jeito humano de ser, sentido, vivido, narrado, que dá vida, à educação e à vida!

Escutando a sonoplastia do cantar dos sabiás e sentindo seus encantos, a significação da escrita introdutória desta tese “Tecendo saberes, dizeres, fazeres, em formação contínua de professor: uma perspectiva de educação inclusiva” retrata o sentido do inacabamento, do inconcluso, do movimento sendo e se fazendo num caminhar para si, na escuta atenciosa ao sentido da fala de Josso (2004, p. 59), “[...] o processo de caminhar para si apresenta-se, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida”. Assim, transitando na ciranda da vida e com vida, de forma co-participativa, abri um espaço experiencial na perspectiva de pesquisar na formação contínua de professores de alunos com deficiência, que processo inclusivo, os professores se autorizam a pensar, a falar, a dizer e a de produzir conhecimento. E entrando nessa ciranda, as professores cirandaram, entoando a narração de si!

Viajar na narração de si, puxando fios e meadas das histórias de formação e experiência, foi experienciar a conquista maravilhosa da capacidade de pensar, sentir e transcender o que, inclusive, me permitiu poder compreender e concordar que “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”, como afirma Bosi (1994, p. 55) e, assim lembrando e reconstruindo o pensar com as imagens do tempo de agora, fui afinando a compreensão de que só a ciência querendo esquecer o ser, na diversidade humana de ser,

² A cegueira não tem sido para mim uma infelicidade total, não se deve vê-la de um modo patético. Deve ser vista como um modo de vida: é um dos estilos de vida dos homens.

silencia esse tom narrativo que dá vida à vida, e dá vida à educação. A razão desse silêncio, Marcondes (2004, p. 267) deixa evidente na análise que Heidegger faz da sociedade industrial contemporânea:

A ciência não pensa. A ciência e sua aplicação técnica seriam incapazes de pensar o ser, de pensá-lo fora da problemática do conhecimento e da consideração instrumental e operacional da realidade típicos do mundo técnico. Na verdade, o desenvolvimento de nosso modelo técnico e industrial é conseqüência precisamente do “esquecimento do ser” na trajetória da cultura ocidental.

E, pensando com as imagens de hoje, no tempo de agora, compreendi que essa ciência desconsiderava que a produção das teorias científicas se processava de forma co-participativa, não sendo, portanto, o puro e simples reflexo das realidades objetivas, e que esse desconsiderar, apostando na objetividade do conhecimento e na disjunção sujeito e objeto, fecundou na formação e na pesquisa, o mito da neutralidade científica, legitimando assim, inclusive, a exclusão do sujeito no seu modo de ser. Dessa forma, as lembranças ajudaram a reviver e a reconstruir a percepção e a compreensão de que esse conhecimento se constituía no movimento de um conhecimento desencarnado, que ao se enraizar, tanto nas formas de pensar, como nas formas de produzir conhecimento, gera um processo de dessubjetivação, mascarado por um discurso que prioriza a lógica, a precisão, a definição, a racionalidade, no sentido atribuído por Najmanovich (2001, p.22), o “sujeito era pensado como uma superfície que refletia, capaz de formar uma imagem da natureza externa, anterior e independente dele. Conhecer era descrever e predizer. O sujeito não entrava no quadro que ele mesmo pintava”.

Foi nesse processo de conhecimento, fecundado na ciência, velando seu enurdecimento, sua cegueira, sua disfunção em não querer, ver e lidar com o ser na forma diferenciada de pensar, de fazer e de construir significados do mundo, das coisas e da vida, que a história da Educação Especial foi se enraizando e cientificamente autorizada, foi assumindo a formação de professores sob o caráter de uma “especialização que se fecha em si mesma, sem permitir sua integração em uma problemática global ou em uma concepção de conjunto do objeto do qual ela considera apenas um aspecto ou uma parte” (MORIN, 2003, p. 13). Nesse sentido, a formação de professor para educação especial traz marcas desse conhecimento o qual reduzia, no passado, a pessoa com deficiência na excepcionalidade, e que, ainda no presente, a subjetividade do professor, impregnada sob o olhar da negação das condições do sujeito como ser histórico, impulsiona o professor a perceber o aluno, ora na deficiência, ora como portador de deficiência.

Na verdade, a decorrência natural sempre generalizada foi se fechando na percepção do ser deficiente, ignorando o que se mostrava no aluno como capacidade, habilidade, inteligência. Tanto que, no lugar de condições favoráveis a estas evidências, obstáculos eram constantes, e sua superação, ou não, esteve sempre relacionada às razões específicas da deficiência. Assim, foi se encapsulando historicamente, o ser na deficiência, e oficializada sua incapacidade de construção, de produção, de criação, o caminhar da educação especial seguia sem compreender a profundidade do sentido sonorizado por Reves (2002, p.24): “a idéia de poder encapsular a realidade em algumas frases e fabricar “credos” válidos para todos é não só ingênua, como perigosa. O mais forte pode em seguida impor o seu aos outros”. Será possível não perceber que o poder do encapsulamento, no perfil padrão, num modo de pensar, de ser e fazer, universal, fazendo e gerando a exclusão, foi, não só ingênuo, perigoso e cruel?

Acredito que os credos do encapsulamento disfarçadamente, ao substanciar a segregação, adjetivavam de “especial”, aqueles que se diferenciavam dos padrões “normais” de identidade, equiparando a pessoa com deficiência aos seres que, na fala de Char, “não estão nem na sociedade nem em um mundo de sonhos. Pertencem a um destino isolado, a uma esperança desconhecida” (CHAR *apud* FERRE, 2001, p.199). Nesse sentido, o especial simbolizava esta perda de mundo, ruindo os sonhos e a esperança do pertencimento da escola, do trabalho, da família, pela exclusão do olhar, da atitude, do medo, do sentir, do se ver ou não se ver, pois conforme lembra Ferre (2001, p. 198) “nada há de tão perturbador como aquilo que a cada um lembra seus próprios defeitos, suas próprias limitações, suas próprias mortes”. Todavia, foi silenciando e sendo silenciada, que essa perda de mundo engendrou-se, trazendo como consequência uma formação de professores encapsulada, também, no “especial” que se fortaleceu consoante um dos credos mais resistente e ingenuamente perigoso.

O ressoar do credo “especial” no aluno, na professora e na formação de professores de educação especial talvez tenha sido a fonte geradora da energia para de forma contundente, Mantoan (2002, p. 92), anunciar, “precisamos de professores que não sujeitam os alunos a saberes que os impedem de ser, de pensar de decidir por si mesmo. E que reconhecem a integridade e a plenitude do desenvolvimento desses seres, a despeito de suas diferenças” pontuando, assim, um dos fundamentos mais importantes para que a educação se faça inclusiva, principalmente porque impulsiona a compreensão de que uma atitude pedagógica de ruptura com o assujeitamento só pode emergir de um pensar que gere possibilidades no florescer da autonomia do aluno, respeitando suas condições, seu modo e jeito de ser. Esse

anunciar dá ecos a essa pesquisa a qual se mobiliza a investigar que processo inclusivo em/na formação contínua de professor, poderia possibilitar a compreensão de si, de forma que seu pensar, seu modo de ser, de compreender, de aprender, de produzir conhecimento seja, por si autorizado. Contudo, no movimento desse investigar, escuto Mantoan (2002, p. 80) que, afinando tons e acordes numa composição entristecida, sonoriza como o processo de dessubjetivação vem sendo orquestrado dentro do ensino escolar,

A escola é velha na sua maneira de ensinar, de planejar, de executar e de avaliar seu projeto educativo. O tradicionalismo, o ritualismo de suas práticas cegam a grande maioria de seus professores e pais, diante das transformações, dos caminhos diferentes e não-obrigatórios do aprender. Persistem ainda os regimes seriados de ensino, os conteúdos programáticos hierarquizados, homogeneizadores, que buscam generalizar, unificar, despersonalizar quem ensina e quem aprende.

E do jardim do tempo, escutando a musicalidade de Geraldo Vandré³ revejo-me, aos 17 anos, na passeata dos “cem mil” no Rio de Janeiro, na conclamação por justiça, por respeito a uma vida digna para todos, cantando as canções dos festivais que, lendo de forma crítica, a realidade entoava: *Caminhando e cantando e seguindo a canção. Somos todos iguais braços dados ou não. Nas escolas, nas ruas, campos, construções.* E com toda emoção repetíamos o refrão: *Vem, vamos embora, que esperar não é saber, quem sabe faz a hora, não espera acontecer.*⁴ No entanto, este cantar foi se afastando como ecos, e perdendo a força histórica, no tempo e no espaço, porém o fato ainda é presente, talvez não tenhamos sido capazes de fazer, e a subjetividade do assujeitamento foi acontecendo, generalizando, unificando, despersonalizando quem ensina, quem aprende na escola, nas ruas, construções, nos campos, numa cultura de massificação, no sentido da fala de Guatarri e Rolnik (2005, p 22),

A cultura de massa produz, exatamente, indivíduos: indivíduos normalizados, articulados uns aos outros, segundo sistema hierárquicos, sistemas de valores, sistemas de submissão [...] o que há é simplesmente uma produção de subjetividade. [...] uma produção de subjetividade social que se pode encontrar em todos os níveis da produção e do consumo.

³ Nome artístico de Geraldo Pedrosa de Araújo Dias, paraibano (1935), cantor e compositor brasileiro.

⁴ Da Canção “Pra não dizer que não falei das flores”, também conhecida como Caminhando, escrita e interpretada por Geraldo Vandré, classificada em 2º lugar no III Festival Internacional da Canção em 1968. Cantada nas ruas, era tida como hino de resistência contra o governo militar, o que levou os militares a censurá-la sob o pretexto de que era uma ofensa à instituição. Após o período da censura, foi interpretada pela 1ª vez em 1979, pela cantora Simone.

Assim, antes que emudeçam o cantar do sabiá como, “furaro os óio do Assum Preto pra ele assim, ai, cantá mió”, no poetizar entristecido que Luiz Gonzaga⁵ revelava de si, do vivido e compreendido, na e da realidade nordestina, esta ciranda entoando a compreensão de que o implicamento do conhecimento desencarnado na formação de professor condiciona a maneira de narrar na impessoalidade, correndo o risco de velar a concepção, o pensar, o experienciar do professor, escuta outro entoar nordestino que sonoriza: “do ponto de vista da narrativa da ciência, a monocultura da mente impõe uma gramática dessubjetivada, fria e supostamente impessoal” (ALMEIDA, 2006, p.289). E a ciranda se desafia a mobilizar a significação silenciada que alimenta o ser professor, dando eco ao entoar de Arroyo (2000, p. 9) “[...] precisamos repor os mestres no lugar de destaque que lhes cabe”, fortalecendo minha intencionalidade de que nesta ciranda, cada professora possa assumir-se como atriz e autora, desvelando, inclusive, o que foi tomado para si, no constituir-se professora, e que sentido lhe faz presente no ser sendo e aprendendo a ser professora.

Essa é uma viagem para si e para além de si mesmo, e, viajando nessa narração de si, de forma subjetiva, resgato minha história de formação e experiência, completamente implicada na história da Educação Especial no Estado de Sergipe, em e na, história de formação de professores na qualidade de pesquisadora interessada em dialogar com a escrita narrativa das histórias das professoras. Quem melhor, num caminhar para si, iniciar esse processo narrativo senão eu mesma? E a escrita da narração da minha história de formação e de experiência enraizada em mim, se desvela na linguagem da emoção, da poesia, do afeto, naturalmente, encharcada de sentidos e de significados vividos no tempo da vida. E, nesse sentido ampliado da escrita narrativa, trago o meu ser-sendo professora, assumindo o compromisso com o dito, o revelado, o sentido e o narrado.

⁵ Luiz Gonzaga do Nascimento (1912 – 1989) ,compositor popular brasileiro, conhecido como o "rei do baião. A canção emblemática de sua carreira foi *Asa Branca*, que compôs em 1947, em parceria com o advogado cearense Humberto Teixeira, com quem compôs, também, *Assum Preto*, em 1950.

1.2 NARRANDO SENTIDOS E SIGNIFICADOS: SENDO E SE FAZENDO PROFESSORA

Na escuta do silêncio do tempo de vida vivido, reencontro e puxo os fios que germinaram o sentido que hoje dou à formação de professores e começo a ver como meu percurso de vida, minhas características pessoais, estão presentes nesse sentido. Na pré-adolescência a vida sinalizava indícios de pistas que me levariam a ser professora. Já ensinava de forma prazerosa, antes dos doze anos, quando fazia reforço de aprendizagem com os alunos de primeira à quarta série em Itabaianinha e, a partir dos 13 anos, no Colégio São José, ensinava matemática às minhas colegas burguesas que ainda não tinham descoberto o vínculo e o comprometimento com o aprender. A professora de matemática, a partir da sexta série, também me colocava como uma espécie de monitora. Todavia, motivada pelos valores da classe média, o meu desejo era a medicina, por isso optei pelo científico que fui cursar no Rio de Janeiro, concluindo, assim, o ciclo de bolsas de estudo na minha escolaridade.

O movimento da vida, contudo, ia me possibilitando ser professora, não pela minha busca, pelo meu desejo de ser professora, mas pelo meu jeito de viver a relação com a criança e com o prazer de aprender e ensinar. Ainda não compreendia, porém cada vez mais fui me revelando professora na “Escolinha de Música”, uma escola de primeiro grau onde o aprender a ser, o criar, o construir-se com o teatro e com a música entrelaçavam-se num fazer pedagógico. Foi nesse movimento que fui ficando entrelaçada. Foi o meu ser sendo neste entrelaçamento que levou a diretora, Aglaé Alencar, a me indicar para trabalhar com uma criança diagnosticada como “deficiente mental treinável”, e assistida pelo método Doman-Delacato. Este método de trabalho foi criado e desenvolvido pelo Dr. Delacato⁶, à época, muito respeitado, devidamente comprovado, inclusive, ele já o havia utilizado com seu próprio filho.

Era um método utilizado em educação especial, principalmente pelas APAEs, mas seu rigor, seu comando excessivo, a punição, a memorização, o treinamento, fizeram com que eu

⁶ A tese de Delacato (1959) versa sobre a organização neurológica, atribuindo importância aos modelos imaturos de movimento e postura, atribuídos à medula e ao cordão espinhal, ao mesencéfalo e ao córtex cerebral e enfatiza que a maturação neurológica é conquistada através das etapas do desenvolvimento. No método Doman-Delacato, é feita uma avaliação do paciente e se determina em que nível do desenvolvimento ele se encontra, começando-se os exercícios a partir de um nível imediatamente anterior.

revelasse, na franqueza afiada dos meus dezoito anos, a minha indignação, ao ver a criança de cabeça para baixo tendo que repetir palavras memorizadas, andar pendurada em umas barras, gritando por causa dos machucados que provocavam, engatinhando, arrastando-se e por qualquer deslize a mãe lhe aplicava um tapinha, que doía nela e na própria mãe. Era um “tapinha”, com um peso de grande desafeto para criança. A fala repetida da garota quando alguém se aproximava dela era: “Dona R* bate, bata, também!”. Para mim, aquela fala era uma denúncia, um pedido de socorro e, para ficar mais claro esta minha compreensão, a criança se derramava de afeto pelo pai. Com tristeza e sentindo pena, eu dizia para a mãe “eu não tenho estudo na área, mas não faria isso com ninguém”, ela então voltava a me explicar: mas ela é “treinável”, é especial! Lembro-me que, de forma inocente e franca, eu dizia: “mas ela quando vê o pai fica feliz, e corre da senhora, dizendo, “Dona R* bate”, fechando os olhos e batendo no seu próprio braço demonstrando como o fato acontecia”.

“Nunca me esquecerei desse acontecimento na vida de minhas retinas tão fatigadas. Nunca me esquecerei que no caminho tinha uma pedra”. Ainda não conhecia a poesia de Drummond, no entanto, hoje virando e revirando o tempo da vida, vejo que aquela pedra se tornara histórica. Ali, originara-se meu conflito que com vestimentas diferentes, esteve presente por toda a minha vida de professora de educação especial. Na verdade, as razões subjetivas que justificavam minha indicação para ser professora daquela criança, a partir daquele momento, teriam que começar a ser silenciadas, em função do conhecimento que respaldava o método Doman-Delacato. Estava à vista, sentia, mas não via com clareza o que, naquele momento, estava se configurando: o poder do conhecimento o qual esquecia o ser, predominava defendendo o ponto de vista, em defesa da técnica, como mediadora do desempenho da garota diagnosticada como deficiente mental treinável. Justificativa suficiente para tal!

A história da experiência de vida é como o rastro de uma música, de um perfume, visto que traz lembranças, sentimentos vividos que carregamos para onde vamos. Hoje compreendo como os rastros da minha história de exclusão social, me mobilizavam a sentir e compreender o quanto a opressão negava o ecoar do jeito de ser e de pensar daquela criança, vista e definida dentro dos limites da deficiência. Um outro rastro me traz a lembrança do meu encantamento por uma professora do primeiro grau, “quanta vida ela trazia para sua fala! Ela não dava aula, sua fala fluía com tanta facilidade que era como se ela estivesse contando uma história e, com emoção, transitava rio acima, rio abaixo das bacias hidrográficas do Brasil” (LIMA, 2006, p. 86). A capacidade daquela professora em transitar no conhecimento e na

vida, me encantava e me mobilizava em busca do conhecimento. O sentido desse rastro me revela hoje, a gênese do meu envolvimento pela educação, pelo aprender, pela credibilidade no potencial da pessoa que tem uma deficiência. Aquela professora era “cega” e sua história de professora, estando implicada na história da minha infância, constitui-se em uma recordação-referência, na professora que sou hoje.

Compreendo agora Guimarães Rosa, “Viver é um rasgar-se e um remendar-se”. Então, me permito declarar que fazer uma tese é um esgarçar-se, um tecer-se tecendo o conhecimento no diálogo com a história de formação contida na vida. Assim, puxando os fios do tempo da minha vida de formação, de conhecimento e de experiência de professora, refletindo sobre o lugar que ocupava a narração e a produção de sentido na minha formação lembro-me e vejo, à medida que fui me envolvendo com a educação, o quanto a lógica do conhecimento foi se penetrando de forma tão forte que o meu pensar foi se apropriando dessa lógica. Assim, o sentido próprio e apropriado que no modo existencial de ser se constituía, ia sendo silenciado e, neste sentido, na formação de professores a objetividade ia tomando um espaço mais significativo do que a subjetividade. Lembranças me revelam o quanto o poder do sentido “especial” atribuído à educação, imobilizava a produção de sentidos divergentes. O sentido “especial” era atribuído à educação especial, por ser responsável pelo ensino de pessoas com deficiência, excepcionais, em classes, escolas especiais, e/ou clínicas especializadas. À formação de professores cabia a reprodução desse sentido, garantindo inclusive, a compreensão da pessoa enquanto deficiente e/ou a partir da deficiência. Como afirma Bueno (1993, p.15):

[...] calcada em tendências que viam a anormalidade como a totalidade do indivíduo, a busca se voltou para o conhecimento específico sobre as características próprias ou geradas pela anormalidade. Isto é, para se conhecer a criança deficiente seria suficiente que se aprofundasse no estudo da deficiência em si e das manifestações decorrentes dessa diferença em relação aos demais.

Vivendo e compreendendo essas certezas, minha formação e experiência foram sendo impregnadas pelas concepções da educação especial, tomando como referência, principalmente, o modelo médico-psicológico que partia do pressuposto de que qualquer deficiência, qualquer dificuldade de aprendizagem da criança e/ou do adolescente estaria nele próprio. O objetivo central do diagnóstico, nesse modelo, era o produto, ou seja, a classificação, a rotulação, como defendia Machado (1980, p.24), “interessava-nos obter um diagnóstico, através de testes padronizados e exames médicos, identificando causas,

verificando as habilidades básicas e falhas da criança, além dos problemas correlatos existentes”. Esse processo de avaliação diagnóstica, além de priorizar um caráter classificatório, abstraía o aluno da sua realidade sócio-histórica e deixava o professor fora do processo. Ao professor restava aguardar na escola os resultados dessa avaliação que, no geral, nada ou quase nada fazia de diferente para melhorar o processo de aprendizagem dos alunos. Na fala de Kassir (1995, p. 2), “o especial” acabava “sendo analisado como uma questão que encontra um fim, em si mesma, ou melhor: as questões “especiais” são analisadas somente dentro de seu próprio contexto, como se estas se auto-explicassem”. Assim, silenciando suas observações e as relações estabelecidas com os seus referenciais originais, os professores, seguiam sendo e se fazendo professor de classe especial.

Até determinado momento, era impossível perceber que o movimento de construção e de uso dos testes de inteligência revelava o implicamento da ciência nos fundamentos epistemológicos que, em sua cientificidade, impeliam a educação especial e, em decorrência, a todos que nela atuavam a uma visão quantitativa e objetiva da realidade. Acredito que nessa fertilidade o processo de dessubjetivação ia sendo germinado, mas caminhando e refletindo sobre estas questões fui percebendo o quanto estava implicada nesse processo, quanto o meu pensar, o meu narrar e o meu sentir se aprisionavam no sentido da deficiência, e a flutuação dos critérios da psicométrica utilizados na avaliação ia me permitindo tomar consciência e escutar outras vozes as quais pulsavam dentro de mim.

Vejamos: fazendo a avaliação dos alunos da rede estadual, para formar os grupos de alunos de classes especiais, a psicóloga ao aplicar o teste psicológico a uma criança perguntava: “você sabe qual é a cor da esmeralda?” O garoto prontamente respondeu é “verde”. Surpreendida com a prontidão da resposta, a psicóloga perguntou: “e você conhece a esmeralda?” Mais uma vez, com toda certeza e prontidão ele respondeu: “conheço, é a minha vizinha”. Esse acontecimento mobilizava novas compreensões, contudo não tinha ressonância na lógica do conhecimento até então desenvolvido na formação, então, os novos sentidos foram se firmando em conflitos silenciados. E silenciado ficou o perceber da realidade do aluno e de tantos outros; ignorado ficou seu potencial, sua lógica, sua linguagem, sua compreensão de mundo. Essa realidade era como se fosse ecos da fala de Binet ao governo francês quando chamava a atenção da relatividade dos testes psicológicos, frente às diferenças culturais, como lembrava Ajuriaguerra (1980).

Provavelmente, outros fios seriam tecidos na história de vida desse e de tantos outros alunos especiais, se não fosse tão forte a objetividade e a cientificidade da avaliação,

associada a uma formação profissional que, emaranhada nessa lógica, engessava o pensar frente ao contexto sócio-histórico-cultural no qual o aluno se fazia ser histórico. Então, minha inquietação entrava em ebulição e eu me perguntava: até que ponto como professora estava, ou estou, implicada nesta formatação? Considerando que o poder exercido pela objetividade e pela neutralidade científica, que velavam a ordem de valores e das significações, silenciando a narração, a produção de sentido e a subjetividade, foi, historicamente, o eixo dos cursos de formação. Esta questão se aprofundou, com mais intensidade, no mestrado em educação especial, tendo em vista que o eixo teórico o qual transversalizava a formação de professores e pesquisadores, era a perspectiva behaviorista.

Essas são marcas muito fortes da formação, mas só podem ser vistas por aqueles que se permitirem olhar pra si. Permitindo-se a esse movimento, após a realização de uma pesquisa usando a observação de aulas, André (1995, p. 8) se coloca: “tanto na dissertação de mestrado quanto nessa última pesquisa, assumo uma postura de neutralidade diante dos dados, e emprego técnicas quantitativas para análise das observações”. Quem não vivenciou como aluna, professora e mais tarde pesquisadora, o silenciar do professor participando das pesquisas que as universidades levavam até as escolas? Minha inquietação se fortalece ainda mais, principalmente por ter consciência de que o professor de sala de aula, apesar de no seu silêncio produzir conhecimento, participa apenas como informante em pesquisas sobre diferentes objetos da sua prática, da sua formação, do seu ser-professor, que revelando, respondendo, ele fomenta as pesquisas dos investigadores que chegam à escola. Essa problemática revela uma insatisfação histórica por parte dos pesquisadores e professores como afirma Bueno (2000, p. 7):

Por parte dos professores há queixas recorrentes de que eles e suas unidades de ensino têm sido sistematicamente considerados pelos pesquisadores apenas como objeto de estudo, subentendendo-se aqui o duplo significado da expressão: de objeto de conhecimento e de objeto de uso. Argumentam que uma vez finalizados os projetos, eles não chegam muitas vezes a serem sequer informados sobre os resultados das investigações. Por sua vez, nas universidades os pesquisadores mostram-se insatisfeitos, reclamam que as escolas e os professores não usam os conhecimentos gerados pelas pesquisas e quando o fazem é para distorcê-los.

Nesse esgarçar-se, fios da minha história de formação se desfiam, desvelando na minha memória como essa formação vivida obstruía o espaço de revelação do meu saber, do meu sentir, do meu revelar-se, do meu viver de professora e como esse processo implicava uma obstrução também como mestranda pesquisadora. Nesse movimento, implicada nesse

processo de formação, desenvolvi no mestrado a pesquisa “Observação e análise da interação professor-aluno em classes de Educação Especial” e vivenciei, como pesquisadora, observando a interação professor-aluno, registrando, silenciando e me angustiando por não poder dialogar com a professora. Todavia, naquele momento não tinha consciência do quanto esse processo desmobilizava a subjetividade da professora enquanto produtora do saber, o quanto o silêncio imobilizava aquela professora a perceber-se na sua maneira de ser e fazer educação. Hoje, muito me inquieto por ter consciência do quanto esse modo de fazer pesquisa, a meu ver, além de velar a subjetividade construída ao longo da história do pesquisador e do objeto pesquisado, delimitava uma lacuna entre esse sujeito e esse objeto. No entanto, a exclusão do caráter subjetivo fundante da educação, da educação especial, enfim, das ciências humanas, foi se confirmando, silenciosamente, como fica claro, na tecedura desvelada no pensar e no dizer de Souza, (1994, p. 31) a respeito de como as idéias do conhecimento objetivo estavam presentes nas ciências humanas.

Afirmando o caráter ilusório da experiência vivida, as ciências humanas assumem uma ruptura semântica com a linguagem do sentido comum. A objetividade e a neutralidade científicas se colocam como metas para escapar da ordem dos valores e das significações e, conseqüentemente, ingressar no domínio dos fatos. Nesta perspectiva, o olhar do homem sobre si mesmo deve ser frio, objetivo e calculista.

“Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma”. O poetizar de Fernando Pessoa me impulsiona a concluir o quanto é difícil olhar pra si e reconhecer-se impregnada pela constituição de um conhecimento centrado no descrever e predizer, cujas marcas silenciosas principalmente na constituição do processo de escrita, controlam a ausência da presença de si. Só a história de experiência de vida nos faz voltar no tempo e olhar o tempo passado com o olhar do tempo presente e compreender o berço do controle da produção escrita. Nesse mergulho me vejo criança sentada no colo da minha avó, que, com muito afeto, me ensinava a ler e escrever; o afeto diminuía a dor da exigência do aprender, do aprender a escrever me abstraíndo do meu dizer. Muitos não ditos foram silenciados pelo rigor da norma, da gramática, do certo e do errado. Quem não chegou à escola já como falante, produtor de texto oral? Que escola não desconsiderou esse texto e ensinou frases, muitas delas sem sentido? Lembro na minha formação da famosa frase denunciada por Paulo Freire “Eva viu a uva” e ensinando, lembro de uma cartilha que dizia “O boi baba. A baba é do boi”. O aluno como sujeito ficava ausente, não se sentia representado por suas idéias e por sua linguagem. O importante era escrever palavras com as letras que o aluno já dominava, caso contrário, não

podia escrever. A esse respeito pontua Geraldini (2000, p. 128): “ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem”.

Andando no tempo, fui silenciando o que tinha sentido, precisava aprender as regras gramaticais para depois escrever o texto. Quando isso acontecia, o sentido, o desejo, já tinham mudado. Hoje, consigo perceber o hilário quando olho pra minha infância e me vejo decorando com todo empenho, o verbo “ser” apenas, como verbo de ligação. Como podia esquecer? Era a dica para reconhecer que a frase teria predicativo e não objeto direto. Quanta vida foi silenciada atrás do “eu sou”, “nos somos”! Mecanicamente isso se processava. Se o ser mora na linguagem, quem era este “ser” que dizia “eu sou”? Hoje, olhando para o tempo em que começara minha paixão pelo conhecimento vejo que este “ser” (eu) era suprimido, não tinha o menor sentido, o importante era conjugar o verbo corretamente; a este “ser”, restava o silêncio, sem teto, sem moradia e sem consciência do que acontecia. Feliz seguia, acertando a conjugação que me excluía! Estava apta para conjugar o verbo “ser” e para, na análise sintática, identificar, sem erro, o verbo de ligação e, em decorrência, o predicativo. Como a exclusão de si no conhecimento é germinada de forma ainda embrionária! Perceber este sentido é uma questão extasiante!

Andando, fazendo-me professora, fui compreendendo o quanto a dificuldade, a resistência ao escrever estão implicadas desde a infância. Quem não chegou ou não está na academia escrevendo de forma impessoal? Não estaria aí, parte da razão, da famosa dificuldade de escrever? Da constante queixa nossa, como professores, de que os alunos não gostam de escrever? Da minha e de muitos professores em ter uma baixa produção científica? E aqui, representando uma geração, se faz fundante, a reflexão de Souza (1996, p. 16),

E o que acontece nos textos que pretendem orientar as práticas dos professores? Os sujeitos são arremessados para fora. Quais sujeitos? Professores e professoras, escritores e poetas. Cabe trazer as vozes desses tantos sujeitos. Deixá-los falar. Mas não é de uma fala qualquer que a escola necessita: não se restringe essa identidade a um perene tagarelar ou a um papaguear repetitivo. Pois não é de palavras apenas que a linguagem está esvaziada, mas de história.

Quão importante foi ouvir a voz da minha história e refletir sobre o triplo arremesso sofrido pela educação, pela educação especial, pela condição social de viver a vida, e ainda tirar desses desencantos, o encanto. Assim, na Universidade Federal de Sergipe (UFS), tentando construir uma amorosa casa para o ser-professor, comecei a florir a linguagem, não só com palavras, mas com histórias. Com histórias de vida encharcadas de histórias, trabalhei

nos cursos de Licenciatura em: Pedagogia, Letras e Física. Narrando suas histórias de vida os alunos se revelaram, se conheceram e trouxeram o prazer que os impulsionava a puxar os fios do conhecimento, do criar, do produzir histórias infantis, do compreender a importância com as histórias dos nomes e, nos cursos de Pedagogia e Letras, os alunos produziram livros de literatura na categoria infanto-juvenil. No curso de Física, os alunos trabalharam com projetos de ensino, problematizando a eletricidade e construíram, para tal, experimentos com material de sucata, originário do convívio social e resgatado das lembranças de suas brincadeiras e das experiências vividas na vida e desconsiderados na vida escolar.

No Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), desenvolvi com bolsistas do curso de Pedagogia, a pesquisa “História de vida de professores da Educação Especial: do movimento de segregação ao movimento de inclusão”⁷. Ao florir a linguagem, não só de palavras, de histórias, mas também de muita emoção, me revei abrindo a escuta à singularidade das histórias de vida das professoras, permitindo-me compreender seus percursos históricos, conhecer o sentido de suas falas, a multiplicidade de suas vidas, de conhecimento, de alegria, tristeza, exclusão, inclusão, de uma história de vida que perfila seu “ser-professora”. As falas das professoras revelaram não só o desejo da busca da inclusão, mas também muito desencanto por se sentirem só, sem apoio e sem domínio do conhecimento a respeito da educação inclusiva, explicando que suas tentativas de inclusão na escola eram geridas pela intuição, na tentativa do ensaio e erro, sem escuta e sem orientação.

Fazendo coro a essas vozes, os professores da rede estadual de ensino, no seminário organizado pelo sindicato, “Os caminhos e descaminhos da organização curricular das escolas estaduais” (2007), coordenei a oficina que tinha por objetivo desencadear elementos para o “Diagnóstico da Educação Especial”, e os professores revelaram a fragilidade da formação destes profissionais, em virtude da inexistência de uma política de formação contínua deles bem como pela descontinuidade dos cursos e da falta de planejamento em definir as áreas de deficiências a serem priorizadas na realização dos cursos. Razões pelas quais os professores, revelaram ser a política de formação a maior problemática da educação para pessoas com necessidades especiais. Esta problemática é identificada, também, no “Documento Norteador da Política Estadual de Educação Especial” (2006, p. 12)

O preparo das escolas e dos professores para trabalhar com os alunos com NEEs mostra-se claramente inadequado. A maioria das escolas encontra-se

⁷ Pesquisa realizada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, contando com a participação de duas alunas estagiárias do Curso de Pedagogia e quatro (04) professoras da rede pública de ensino que trabalhavam com o programa de Educação Especial.

em desconformidade arquitetônica, material e técnica, em relação às necessidades educacionais com que se deparam. A assistência pedagógica aos professores e alunos é absolutamente precária, e a formação docente, não obstante os pequenos avanços que se têm conseguido, ainda, é limitada em relação às exigências da realidade.

A problemática descrita pelos professores revelou a urgência em se desenvolver pesquisas a respeito da formação continua destes, na perspectiva inclusiva, vindo a fortalecer meus argumentos e meu desejo em me desafiar a trabalhar com as narrações das histórias de formação e experiência. Na verdade, a importância dessa perspectiva em formação contínua de professores ficava cada vez mais evidente para mim e, minhas andanças na Psicopedagogia clínica e Institucional não só confirmaram, mas também ampliaram e aprofundaram a compreensão da relação conhecimento e aprendizagem, implicada na constituição da história de formação do modelo de aprendizagem fundante, para que tanto o psicopedagogo como o professor compreendesse a si, e ao seu aluno, no seu modo, de ser e viver. O movimento da escuta de si, nessa perspectiva, foi tão afinado que brotou em mim, no momento dessa formação, o encanto pela poesia. Foi aí que nasceu “O desejo da busca” minha primeira poesia! Mas, apesar desse espaço de significação que vinha se definindo na minha experiência profissional, muitas perguntas ficavam sem respostas, muitos sentidos ficavam incompreendidos e muitas questões impulsionavam essa caminhada na perspectiva da pesquisa-formação.

1.3 ENTRELAÇANDO FIOS DE SENTIDOS, AFETOS, SABERES, NUM CAMINHAR

O doutorado para mim, foi um encontrar-se. A multiplicidade de vozes, de afetos e de espaços, gerou efervescência e fizeram ressoar meus conhecimentos, minha experiência; novas compreensões foram se significando e ressignificando e, num estado de constante atitude de aprendência, renovava o conhecimento, a vida, e definindo novas buscas abria o diálogo com questões que há tempo faziam parte da minha história na busca do conhecimento. Como orientanda da prof^a Dr^a Theresinha Miranda, um reencontro carregado de lembranças da caminhada histórica na educação especial, desde, quando sob a orientação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) coordenávamos os projetos de educação especial, nos estados de Bahia e Sergipe, e no presente, um encontro, recheado de beleza da

simplicidade, acolhimento, respeito, flexibilidade e referências, na orientação e germinação das idéias e inquietações, nas discussões enfatizando principalmente a diversidade.

Romper com o aprisionamento do ser na deficiência, desfiar verdades rígidas e absolutas, inflexíveis, epistemologicamente, nutridas na formação de professores em educação especial, pulsava em mim, desde 1978 e a constante busca pela descoberta de um referencial que desse respaldo científico às minhas indagações, levou-me aos novos paradigmas da ciência e da leitura do Ponto de mutação e Pertencendo ao universo de Capra, afinou a compreensão do paralelo entre os princípios do paradigma cartesiano x paradigma sistêmico, o qual deu realce ao sentido da leitura do livro *Um antropólogo em marte*, que Sacks (1995), na beleza do seu trabalho, evidenciou nos sete casos clínicos narrados, exemplos reais e extraordinários de pessoas que desenvolveram novas formas de viver, ultrapassando suas condições de deficiência e distúrbios neurológicos.

Nessa turbulência de informações e possibilidades que nutriam minha busca, cheguei ao doutorado com uma questão inquietante: que novos fundamentos serão necessários tecer, que dêem suporte teórico e prático à Educação Inclusiva de forma que, superando as certezas absolutas, nos apropriemos com autonomia do pensar na perspectiva das incertezas ou verdades aproximadas? Como as professoras que vêm vivenciando uma formação e uma prática segregadora, organizarão o seu saber e seu fazer frente às perspectivas da Educação Inclusiva? E Oliveira (2001, p. 19), sinalizando preocupações semelhantes em suas reflexões a respeito da epistemologia do conhecimento na educação especial, acentua que a crise de paradigmas os quais estamos vivendo existe, não só “porque nossas leituras da realidade tornaram-se insuficientes, mas também porque, como ocidentais, acomodamo-nos às formas que dicotomizam, que fragmentam a nossa maneira de pensar e de produzir conhecimento”. O que veio a instigar ainda mais, meu desejo em caminhar no afinamento da compreensão de que o sentido “inclusivo na educação” especificamente concernente à formação de professor, requer uma ciência que substancie a construção de uma nova percepção, uma nova compreensão das possibilidades do ser, e não da deficiência.

O encontrar-se no doutorado definiu-se na abertura da relação vivenciada nos diferentes modos de ser, de possibilitar, na peculiaridade singular dos professores, no fazer e viver nas diferentes disciplinas, abrindo espaço a um movimento de busca de autonomia, de respeito ao pensar do outro, num constituir-se e produzir conhecimento. De forma mais afinada, a disciplina Epistemologia de Educar possibilitou a compreensão do aprender-a-ser-endo, vivendo este sentido num espaço de abertura pedagógica para “a possibilidade de uma

educação humana capaz de fazer-aprender a ser”. (GALEFFI, 2003, p.79). E um novo caminhar ia se fazendo e refazendo, numa multiplicidade de vozes, de sentidos, de lógica que se entrelaçavam abrindo espaço para o nosso vivenciar, ouvir, falar, significar e o resignificar.

Começava a vivenciar o desmoronamento de concepções as quais fundamentam uma prática autoritária, monológica e impregnada de verdades absolutas. No vivenciar da disciplina Epistemologia do Educar, cada aluno viveu no tempo de si, inclusive porque cada pessoa precisava processar a multiplicidade de conhecimento, no seu tempo, o que criava espaços diversos para discussão sob diferentes perspectivas, e sem a ordem cronológica, a qual amarra e limita o conhecimento. Enfim, cada aluno pelo sentido que lhe fazia presente se achava no seu tempo e no seu objeto de estudo. Na minha avaliação falei, inclusive, da efervescência do pensar que os espaços das aulas faziam brotar; nunca esquecerei de quando o profº Dante Galeffi dizia “é importante construir um filosofar nosso” e o movimento dava para a gente se sentir nesta direção. Outras vozes ressoaram nessa multiplicidade, inclusive dos encontros em outros espaços, discutindo a educação inclusiva⁸, a filosofia da educação⁹, a transdisciplinaridade¹⁰, a pesquisa-formação¹¹ realçou a importância da perspectiva na abordagem da pesquisa-formação para o deslanchar dessa pesquisa, entregando-se na busca do sentido da formação de professor, e nesse sentido, sintonizar com Heidegger (2002, p. 58) “entregar-se ao sentido é a essência do pensamento que pensa o sentido”.

De forma que, iniciar esta pesquisa pela narração de minha história, como tantas narrações, não só me trouxe lembranças, marcas positivas, negativas, alegres, tristes, mas lembranças que revelam a busca insistente do sentido, sendo e me fazendo professora, pesquisadora. Esse movimento encontrou ressonância nas considerações de Pineau (2006, p. 56) quando coloca ser uma das condições de aprendizagem da pesquisa-formação, o pesquisador fazer sua própria história, antes de desenvolver pesquisas acompanhando, analisando as histórias de vida de outras pessoas, fato que ele, inclusive, referencia na carta ética da Association Internationale des Histoires de Vie em Formation (ASIHVIF). Desafiando-me a esta pesquisa, confirmei a importância dessa tese e, num caminhar para de si, reencontrei-me nas lembranças as quais desvelaram marcas do quanto o conhecimento

⁸ GEINE - Grupo de Educação Inclusiva e Necessidades Especiais, coordenado pela profª Drª. Theresinha Guimarães Miranda, na FACED/UFBA.

⁹ II Encontro de Filosofia da Educação: Filosofar e educar: Perspectivas polilógicas e Transdisciplinares.

¹⁰ I Encontro de Educação Transdisciplinar

¹¹ CIPA - Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Palestra de Antônio Nóvoa na FACED e Selma Garrido Pimenta e Roberto Sidney Macedo, na UNEB.

aprendido, aprisionava o ser na deficiência, dicotomizava na pesquisa o sujeito-objeto, e tornava hegemônica uma verdade absoluta, a-histórica que dessubjetivava o professor do seu sentir, do seu olhar, de suas idiossincrasias no processo de formação, porém passava tão silencioso que pouco se tinha consciência.

Certamente, a preocupação com o sentido inclusivo na formação já havia me levado a outras buscas no meu fazer ensino e pesquisa na UFS, realçando a significação do acontecido nas histórias de vida para a formação contínua de professor, mas, o desejo que mobilizava as professoras da pesquisa, a fragilidade do conhecimento e indefinição na formação de professor, desvelada no seminário “Os caminhos e descaminhos da organização curricular das escolas estaduais” (2007), assim como a problemática identificada no “Documento Norteador da Política Estadual de Educação Especial/Se” (2006, p. 12) foram situações reveladoras da justificção desta investigação e de como ela precisava ser desenvolvida na perspectiva da pesquisa-formação, atentando para que seu estado nutriente seja a interconexão entre a pesquisa e a formação, e o reconhecimento de que os professores são sujeitos históricos e, como tal, têm história, entrelaçada a outras histórias, fazendo, assim, parte da História da educação, do mundo, da vida.

A escuta a essas questões levou-me a outras escutas que me ajudaram a afinar o objetivo dessa pesquisa, considerando que o movimento inclusivo na educação está posto, mas ainda impregnado das históricas de exclusão vividas nas escolas e na formação de professor. Portanto, ainda se constitui num grande desafio como acentua Mantoan (2002, p. 83): “o movimento em favor da inclusão escolar constitui, ainda um grande desafio para os educadores e seus formadores, pois rompe com o paradigma tradicional da educação escolar”. Realçando o teor desse desafio, Miranda (1999, p. 2) já alertava que, a inclusão “exige uma redefinição e uma transformação na maneira de fazer educação em todos os níveis”. Decerto esse desafio está atrelado e fortalecido pelo movimento internacional. Nacionalmente temos o respaldo dos documentos legais: a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), Lei nº 10.172, de janeiro de 2001, a qual aprova o Plano Nacional de Educação, e a Resolução nº2 do CNE/CEB de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e recentemente a Política Nacional de Educação Especial.

Acredito que o atual momento histórico seja revelador de como as transformações paradigmáticas do conhecimento têm possibilitado questionar as teorias de conceitos, os modelos e perspectivas, que na sua cientificidade, sob a visão racionalista e determinista,

tenham garantido os encaminhamentos da educação e da educação especial à eficácia quantitativa e objetiva da realidade, hoje, completamente limitada, tendo em vista a perspectiva vislumbrada pelo caráter inclusivo da educação. Nesse movimento, a atual “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”¹² (2008, p.5) não só destaca a multiplicidade do movimento mundial pela inclusão, enquanto uma ação política, cultural, social e pedagógica, como define a educação inclusiva no constituir-se de um paradigma educacional, “fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em direção à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.” Esta definição ampliou a perspectiva do desvelamento da teia de constituição do processo inclusivo em formação contínua de professor, enquanto uma experiência formadora onde se entrelaçam as diferenciações, os silêncios, o jogo e interjogo da formação e experiência.

Decerto que a educação, inclusive, tem provocado uma inesgotável discussão na sociedade, mobilizando as Universidades Brasileiras a tomarem posições quanto à formação, pesquisa e extensão, assim como legalizando todo e qualquer direito à pessoa com deficiência. Minha preocupação é exatamente com a formação de professores. Que processo de formação se faz necessário para a educação inclusiva, frente ao processo excludente do conhecimento presente nos cursos de formação? Que caminho caminhar frente ao sentido de exclusão vivido por cada professor (a), uma vez que agora precisa pensar na e pela diversidade, pensando e tendo atitudes inclusivas?

Acredito que o processo de construção da escrita, seja um dos mais fortes mecanismos do processo de exclusão de si na formação do conhecimento, na medida em que, o processo de ensino ao centrar-se nas regras e normas da escrita, ignoram a linguagem escrita que revela a subjetividade constituída na relação, na percepção e nas experiências encharcadas de emoção no viver a vida e as relações na vida. De forma a garantir o silenciamento de si, a escrita vai se fazendo abstrata a si, obedecendo, portanto, ao movimento da neutralidade científica. Daí porque o discurso revelado na escrita é exigido de forma impessoal, na 3ª pessoa, como uma forma de neutralidade. Dando clareza a essas considerações, Najmanovich (2001, p. 7) pontua: “no discurso da modernidade, o discurso do enunciado é ocupado por um

¹² Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

sujeito abstrato e universal e, então, se escamoteia a responsabilidade de quem fala por expressão própria”. Hoje, para mim, fica evidente que a neutralidade científica na força da palavra neutralizava, silenciando a todos.

Então, que processo inclusivo em formação de professores dará eco aos saberes, dizeres, fazeres dos sentidos e significados vividos nas suas histórias de formação e experiência? Que processo poderá mobilizar a linguagem viva, ou seja, o que tenha sentido para si? Refletindo sobre estas questões e, tendo vivido todas elas, defini como objetivo da pesquisa: investigar o processo inclusivo em formação contínua em que as professoras se autorizem a pensar, a falar, a compreender, aprender a ser e a produzir conhecimento. Nesse pretender, o sentido da busca do autorizar-se por si implicava uma linguagem que fosse rompendo com a exclusão pelo silêncio de si, que historicamente vem sendo mascarada pela neutralidade, por um discurso universal que abstrai o falante. Nessa perspectiva, a pesquisa se apropriou, inclusive, de uma linguagem metafórica no possibilitar da diversidade dos diferentes sentidos e significados construídos ao longo da história vivida, nas relações sócio-histórico-culturais, no movimento existencial de ser. Nesse sentido, o professor se faz presente pela diferença de si, pelo que revela de si e do seu movimento do pensar, nos conceitos significados e constituídos.

Pensar a perspectiva inclusiva em formação de professores requer um movimento de reflexão própria e apropriada, exigida pelo caráter da diversidade e multiplicidade de sentir, de pensar, de ver e de ser, rompendo com a imposição no pensar decorrente da linguagem hegemônica. A própria significação do pensar inclusivo exige processo de transformação dos conceitos na formação de professor e a linguagem metafórica abre a possibilidade da inclusão de si, mediada pelos sentidos e significados que lhe faz presentes na dialogicidade do conhecimento. Discutindo esta questão, Morin (2000, p. 91) dialoga com Znyazeva e Kurdymov definindo que “a metáfora é um indicador de abertura do texto ou do pensamento a diversas interpretações ou reinterpretações, para encontrar ressonância com as idéias pessoais de um leitor ou de um interlocutor”. Neste sentido, a linguagem metafórica revela o caráter de complexidade na relação dialógica do processo em formação inclusiva. Potencializando a discussão, Morin acrescenta: “a metáfora literária estabelece uma comunicação analógica entre realidades muito distantes e diferentes, que permite dar intensidade afetiva à inteligibilidade que ela apresenta” e que desvela o professor na sua presença.

A pesquisa “Tecendo saberes, dizeres e fazeres em formação contínua de professor: uma perspectiva da educação inclusiva”, aconteceu no experienciar da pesquisa-formação e oito professoras da rede estadual e municipal de ensino de Aracaju movimentaram-se na

harmonia da ciranda cantada, cantando a busca da compreensão do processo inclusivo. A ciranda da vida gerou o encontro com essas professoras em outras cirandas. Foi de lá, do seu revelar, do seu fazer, da sua inquietação, do seu compromisso com a busca de alternativas e persistência que elas se fizeram presentes nesta pesquisa. Na verdade, na história de cada professora havia um desejo latente de busca de novas alternativas, de forma que parecia estarem elas esperando, dando o tempo ao tempo, para que esta oportunidade acontecesse. Por outro lado, meu desejo de constituir um grupo com este movimento era tanto, que de longe eu já vinha acompanhando a presença, em cada ciranda, onde elas se revelavam como aluna, professora, coordenadora e ou psicopedagoga. Na verdade o momento histórico da educação inclusiva exigia uma total dedicação e comprometimento. O sentido de co-participação foi tão assumido que elas me autorizaram a registrar as histórias de formação e experiência com os seus verdadeiros nomes.¹³

O movimento do encantamento das professoras lembrava a dança criada pelas mulheres dos pescadores, na espera da rede que seus maridos haviam laçado ao mar; lá onde, no silêncio do tempo, só se escuta o barulho do mar! Mas, o amor era tanto que a espera criou a dança, dançada no movimento das ondas do mar, sem chefe nem dono, aberta a todos que queiram cirandar. Nessa sonoplastia, ritmada no tempo vivido as professoras Custódia Maria Nascimento Matos, Daniela Oliveira Alves, Irma Maria Rezende Feitosa, Josivilma Souza Santana, Kátia Siene Costa, Margarida Maria Teles, Sheila Virgínia da Silva Ludugero e Vanusa Silva Góes, iniciaram a narração de si. Assim, frente à riqueza de tons, de modos de ser, de tempos de si, de realidades vividas, de semelhanças e diferenças, sentidos e significados, brotavam, dessa nascente. Nesse movimento de retorno a si, as professoras narraram, dialogaram e evoluíram se fazendo presentes na sua presença.¹⁴

Para dar sustentação à busca da compreensão do sentido inclusivo em formação continua de professor, foi se fazendo necessário o entrelaçar de fios e meadas num grande tear do conhecimento. E nesta perspectiva, uma multiplicidade de vozes foram fundantes para potencializar a discussão e a compreensão. Desse modo, trouxe para esse diálogo estudos e pesquisa de autores dentre outros, MANTOAN (1997, 2001,2002), MIRANDA (1999, 2008), BUENO (1993), GLAT (1989, 1998, 2001, 2004), LIMA (1985, 2003, 2006) e MARQUES (2001). Na verdade, a perspectiva da educação inclusiva exige uma transformação epistemológica do conhecimento considerando que o paradigma simplificador, que segrega,

¹³ Ver modelo do Termo de Autorização, ANEXO A, p. 194.

¹⁴ Os textos das professoras na versão final encontram-se no ANEXO B, p. 195.

separa, disjunta, que dá sustentação às verdades absolutas, que determina e aprisiona o processo de formação na deficiência, não dá suporte à complexidade que o caráter do processo inclusivo em formação de professor requer. Para a construção destes fundamentos trouxe estudos e pesquisas de diferentes autores, dentre outros ALMEIDA (2006), NICOLESCU (1999), REEVES (2002), GALEFFI (2003, 2004), MORIN (1996, 1999, 2002, 2003, 2005), REZENDE (1990), HEIDEGGER (2002, 2003, 2005) ANDRÉ (1995, 1999) e LUDKE (1986, 2000),

Decerto que a história de formação de professor da educação especial é transversalizada pelos fundamentos das diferentes propostas que epistemologicamente disciplinava a segregação, de forma que como tão bem afirma Glat (2002, p. 23), “não basta que uma proposta se torne lei para que a mesma seja imediatamente aplicada. Inúmeras são as barreiras que impedem que a política de inclusão se torne realidade na prática cotidiana de nossas escolas”. Portanto, o desafiar-se ao processo inclusivo em formação, pelas marcas duplamente imprimidas seja pelo ensino regular ou pelo ensino especial, requereu o sentido da escuta, da reflexão tal qual, a afirmativa de Nóvoa (1992, p.10), defendida desde o início das discussões de pesquisas com histórias de vida “esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda sua complexidade humana e científica”. Desse modo, para dialogar e dar sustentação a esse retorno a si, a compreender os sentidos e significados que ficaram em si, do que viveu na formação, trouxe fundamentos da pesquisa-formação desenvolvidos, entre outros, por BUENO (2000), FINGER (1988), FAZENDA (2005), DOMINICÉ (1988), CATANI (2003), JOSSO (2004, 2006), SOUZA (2005), PINEAU (2003, 2006), LARROSA (2002, 2004, 2005), NÓVOA (2000, 2004), SANTOS (2002) e FREIRE (1996, 2003).

A pesquisa-formação “Tecendo saberes, dizeres, fazeres, em formação contínua de professor: uma perspectiva de educação inclusiva” está organizada em seis partes, incluindo a introdução “Narrando sentidos e significados do ser professora... um iniciar” e se desdobra em quatro partes, finalizando com a conclusão que denominei de “**A tecedura da teia em formação ...**”

A segunda parte versa sobre “**A arte em tecer o estado da arte em formação de professores da educação especial**”, em que vou tecendo a teia na possibilidade da história da educação Especial desde lá, quando a deficiência encapsulava objetivamente a pessoa no aprisionamento de si e das possibilidades da vida. Entrelaçando sentidos, lugares dos “agoras” da história, realço, inclusive na beleza da renda, o pesquisado em formação de professores da educação especial e sua contribuição para o movimento da educação inclusiva.

Na terceira parte **“Orquestrando a ciranda do processo inclusivo em formação de professores: conceitos e termos”** dando eco ao ressoar do silêncio que silencia, vou desafiando os ganhos que o ser humano, a pessoa com deficiência, a formação de professor tiveram com a cientificidade da ciência que teima em desconsiderar o conhecimento que dá sentido a vida no viver a vida e, nessa perspectiva, puxando os desafinos da exclusão, vou dando o tom na afinação dos acordes no processo inclusivo em formação. Desse modo entrelaço os fios dos fundamentos que dão sustentação à complexidade do sentido do processo inclusivo em formação.

A quarta parte **“Tecendo a canção do viver-vivente, do aprender- aprendente na pesquisa-formação”** e no abre alas da ciência à narrativa, retrato uma possibilidade do caminhar metodológico da abordagem experiencial da pesquisa-formação; o assumir ser um investigador que investiga a si próprio, indagando a respeito do referencial epistemológico da formação de professores e da experiência, e, puxando os acordes dos cantadores da canção do viver-vivente, do aprender aprendente. O espaço experiencial em que foi desenvolvido a pesquisa-formação teve como eixo norteador o curso de extensão **“A formação contínua de professores na perspectiva da educação inclusiva: a narração, a escuta e a dialogicidade”**.¹⁵ O processo do movimento do curso foi definido em três teceduras: a narração na escuta e compreensão de si; a dialogicidade na multiplicidade de vozes e a escrita narrativa do sentido existencial de ser.

A quinta parte, **“Movimento inclusivo em formação: sentidos e significados”** retrata a hora das professoras mostrarem o seu valor e, se revelarem no desvelar dos processos inclusivo em formação. Acompanhando esse desabrochar, analiso o movimento do processo narrativo na escuta e na compreensão de si; o movimento do desabrochar do sentido ontológico desencadeado no processo da dialogicidade e multiplicidade de vozes e, por fim, a gênese desse sentido, no constituir-se do autorizar-se no processo de escrita e reescrita dos textos elaborados pelas professoras, atrizes e autoras co-participantes desse processo.

A sexta parte **“A tecedura da teia em formação ...”**, seguindo o movimento da incompletude, do inesgotável fenomenológico do processo, retrato o que se revelou como resultado da pesquisa. Novas formas, novos eixos de compreensão e novos processos de formação foram revelados no movimento de constituição da autonomia, apontando para um

¹⁵ “A formação contínua de professores na perspectiva da educação inclusiva: a narração, a escuta e a dialogicidade”, constituiu-se em um curso de extensão, com duração de 160 horas, certificado pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Sergipe. O projeto do curso encontra-se no APÊNDICE A, p. 178.

processo inclusivo em formação de professores, considerando que as professoras, nesse processo, se autorizaram a narrar, a refletir a pensar e produzir conhecimento.

A ciranda não só se abriu em possibilidades, como também, ao trazer um movimento prospectivo, projetou-se para novas buscas, novos fazeres e dizeres, ampliando e potencializando os processos inclusivos em formação, abertos a outras vozes que queiram entrar nesta ciranda e continuar aprendendo, produzindo conhecimento, tecendo, cirandando, vivendo, fazendo e gerundiando a vida. Vivendo!

2 A ARTE EM TECER O ESTADO DA ARTE EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

*O que acontecer com a terra
acontecerá com os filhos e filhas da terra.
O homem não teceu a teia da vida,
ele é dela apenas um fio.
O que ele fizer para a teia,
estará fazendo a si mesmo.*
Ted Perry

2.1 A ARTE EM TECER A TEIA: UM SIGNIFICAR

As rendeiras nordestinas, frente aos seus teares, tecem lindas e autênticas rendas, mostrando os diferentes significados do seu viver. Tecendo, representam valores, idéias, desejos, belezas, estéticas e sentimentos, muitas vezes camuflados pela simplicidade. No tear, os bilros obedecem ao seu comando, entrelaçam-se e, no movimento do criar, do fazer e do refazer, definem o caminhar. Em cada renda uma expressão, uma identidade, uma história; a autenticidade de um trabalho produzido sem modelo, simbolizada na subjetividade do ensinar a fazer renda, da mulher rendeira e seu aprender a namorar. Assim, vai significando e ressignificando seu fazer e seu aprender a ser, na direção do seu objeto: sentido, pensado e conquistado.

Metaforicamente, as rendas do conhecimento são tecidas com fios dos saberes, dizeres, fazeres, sentidos e significados, produzidos pelo entrelaçamento da educação com as diferentes dimensões do conhecimento, tempos e lugares, em que se enramam na vida, e com vida, tecem a teia do conhecimento e da vida de conhecimento; assim, sendo fio ou tecendo o fio, nos implicamos na teia e por ela somos responsáveis, tanto que, o realce e a beleza da renda, creio eu, brota do sentido o qual a renda expressa. Aqui, a beleza, está na arte de tecer o que as pesquisas em educação especial disseram do entendimento da ciência e do conhecimento que nesse movimento foi revelado, sem pretender nesta tecedura o absolutismo em dar conta de todas as pesquisa já desenvolvidas, mas com a arte da análise, pinçar e

entrelaçar o sentido, percebido do revelado e velado, contido na história e no conhecimento pesquisado.

Nesse momento histórico, essa busca vai encontrar fundamentos e ressonância no diálogo com o movimento polifônico e polissêmico o qual eclode dos diferentes estudos e pesquisas, na diversidade do conhecimento sob a autoria ou orientação de, dentre outros pesquisadores, Mantoan, Glat, Bueno, Ferreira, Oliveira, Miranda, Marques, Chacon e Michels, considerando a efervescência da pesquisa no momento histórico da Educação Especial, inclusive, um constituir-se que na multiplicidade do conhecimento vem sendo desvelado à complexidade dos conceitos, sentidos e significados, e emergindo conflitos, contradições e divergências implicadas no processo de transformação do sentido excludente, no desejo da confirmação do sentido inclusivo da educação. E, nesse sentido, no tear inclusivo da pesquisa-formação contínua de professores, a pergunta sobre o “tempo de agora” na formação inclusiva tem sentido, fios e meadas, puxados e fortalecidos pela atual LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9294/96).

Decerto, apesar de compreender que o sentido desse movimento em favor da inclusão, ultrapassa os limites respaldados pela legislação, não é possível deixar de considerar o avanço da Educação Especial na LDB/96, no que concerne à formação de professores, “se configurar como capítulo autônomo, em comparação com a Lei 5.692/71 onde o assunto foi regulamentado em apenas um artigo (at. 9º) do Capítulo I” como chama atenção Saviani (2003, p. 217). Todavia, é preciso ficar atenta às controvérsias, pela manutenção da dicotomia em formação de professor, e em substanciar a política de formação, inclusive pela defesa de inclusão de conteúdos restritos às peculiaridades da deficiência. Neste sentido, é preciso ficar atento ao poder histórico do que afirma Bueno (1993, p. 15),

[...] a educação especial tem sido confinada: praticamente centrada nessas peculiaridades da população por ela absolvida, reduziu sua ação de tal forma que o fundamental se restringiu à adaptação de procedimentos pedagógicos às dificuldades geradas pela deficiência. A educação geral, por seu lado, ofereceu chancela a esse isolamento, com a aceitação de que somente o saber especializado poderia dar conta da educação do excepcional.

Nessa perspectiva, a arte no entrelaçamento das pesquisas foi realçada no movimento da história do presente, fazendo compreender a história do passado implicada no presente. Nesse sentido, naveguei no tempo, nos diferentes espaços, buscando os sentidos e significados da constituição do processo de formação, do pensar e do fazer do professor, a fim de que me fizesse compreender o que deste movimento está presente, no que o professor trouxe para si e

por que não desfiar o que ficou em si, da insistência histórica da Educação Especial, em fecundar formas, termos conceitos excludentes! Dessa feita, para que não se perdesse a tessitura humana dos valores, das significações das palavras, assim como o brilho do olhar da professora sobre si mesma, o caminhar-caminhando, na busca da compreensão do processo de formação contínua de professor na perspectiva inclusiva, precisou transformar a variedade dos fios e meadas, em nutrientes da pesquisa formação, não só mergulhando nas escritas narrativas das histórias de formação e experiência das professoras, mas também, tecendo fios e meadas da história de produção do conhecimento sobre esta formação, sem perder, no entanto, a inquietação que nutre a transformação.

2.2 ENTRELAÇANDO SENTIDOS, LUGARES DOS “AGORAS” DA HISTÓRIA.

A arte em pesquisar o estado da arte, sem perder a beleza da renda e a singularidade própria e apropriada da rendeira, simboliza uma metáfora carregada do sentido da criação, a ser desvelado com toda propriedade, na busca do que foi produzido, criado e/ou esquecido na história da formação de professores da educação especial. No entanto, para que a riqueza dessa metáfora não se perca, a tecedura desse conhecimento, necessariamente, precisou entrelaçar inclusive, os fios da realidade histórica da educação especial, na constituição da teia do estado da arte na formação de professores, concernente ao processo de silenciamento, de exclusão de si nessa formação, tendo em vista a implicação dos potentes mecanismos de exclusão da sociedade capitalista.

Nesse sentido, a história é reveladora do quanto a Educação Especial traz marcas da marginalização convencionalizada com base no absolutismo que se tomava como verdade, e nos critérios de produtividade, rendimento, utilitarismo, que legitimavam esta evidência. Como deixa claro Cartolano (1998, p 31), “a história da educação dos deficientes tem nos mostrado que sua marginalização é historicamente determinada por um conjunto de forças sociais, econômicas, políticas, culturais, ideológicas” e, a história do conceito de deficiência mental tem desvelado inclusive o quanto foi doloroso e cruel, a naturalização desse processo de exclusão do “excepcional ou deficiente” do convívio social, como revela Pessotti (1981), o momento teológico em que Deus passava a ser a explicação para a deficiência, só a religião

podia dizer como tratar; mas, apesar da religião cristã garantir a salvação e a felicidade a quem socorresse seus semelhantes, até a expansão do cristianismo em toda a Europa, a ética social vigente permitia o abandono das pessoas com deficiência mental que, posteriormente, foram resgatadas em asilos ou hospícios, como forma de retratar o “amparo” aos desprotegidos. Historicamente, aos deficientes mentais, cegos, surdos, que estavam agregados a um estado de exclusão das condições humanas de vida, restavam a mendicância, os internatos, hospitais e asilos.

Numa escuta de si, Benjamim (1994, p.223) dialoga: “não somos tocados pelo sopro do ar que foi respirado antes? Não existem vozes, nas vozes que escutamos ecos, de vozes que emudeceram?”. E o poder da história vai se revelando, transcendendo do passado, ecos de como a história da institucionalização da educação especial, se constituíram num marco definitivo das sociedades modernas; fato esse constatado pela criação das primeiras instituições públicas em Paris: o Instituto Nacional de Surdos Mudo, em 1760 e o Instituto dos Jovens Cegos, em 1784. Num aprofundar crítico e numa análise primorosa dessa história, desvela Bueno (1993, p. 64):

Se o surgimento das primeiras instituições escolares especializadas correspondeu ao ideal liberal de extensão das oportunidades educacionais para todos, aspectos sempre presentes na educação especial no mundo moderno, respondeu também ao processo de exclusão do meio social daqueles que poderiam interferir na ordem necessária ao desenvolvimento da nova forma de organização social.

Compreendo que de forma singular, quando o autor evidencia a oportunidade criada na modernidade de “extensão de oportunidades educacionais para todos”, excluindo o “deficiente” do convívio social através do aprisionamento, do isolamento nas instituições, ele recoloca a estratégia capitalista de mascarar a exclusão nesse discurso e nessa operacionalização. Estratégia esta, apropriada pelo governo Imperial brasileiro, quando iniciou a educação especial, firmando como “marcos fundamentais a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hoje Instituto Benjamim Constant) e do Instituto dos Surdos-Mudos (hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES)” como acrescenta Bueno (1993, p.85). Nessas circunstâncias históricas é fundante compreender o quanto a institucionalização priorizando a deficiência em detrimento do ser humano, na sua capacidade humana de ser e fazer, se atrelando às questões da saúde, além de se referendar nas justificativas médicas que explicassem a razão da exclusão do deficiente, do convívio social,

“nos fins do Império, o trabalho com crianças deficientes ainda estava vinculado à formação dos profissionais da saúde, ficando o professor sob tal dependência” (Cartolano, 1998, p.31).

Desse modo, a origem da formação de professores de educação especial vai se configurando fora dos fundamentos da educação, considerando a evidência de que tenha sido a saúde quem primeiro solicitou sua presença, e não a educação. A esse respeito, os estudos de Jannuzzi (1985) vão esclarecer que o atendimento institucional aos deficientes mentais, cabia aos médicos as primeiras iniciativas, tanto as observações a respeito dos problemas pedagógicos dos deficientes, como o encaminhamento à instituição, e à supervisão do trabalho pedagógico. Imagino que esse silênciar da educação, tenha germinado o fertilizar da presença e pertinência, do caráter médico pedagógico, que possivelmente, inocentava o entrelaçamento da educação à lógica excludente da sociedade brasileira, deliberando na Lei nº 4024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN), a responsabilidade do papel da educação, na rede pública de ensino, apenas no que for possível, como reza o Art. 88. “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Deixa implícito, assim, a não responsabilidade quanto à formação de professores; mas, enquanto isso deliberava ao poder público financiar a educação no ensino privado, como fica explícito no art. 89: “Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções”.

O realce desse silenciamento está retratado na primeira ação política da educação, ao legislar em favor dos poderes públicos, subsidiando financeiramente a educação de excepcionais nas instituições particulares e, assim, legitimando o movimento político da educação especial a seguir, sem considerar o quanto esta escuta institucional silencia a percepção do mundo o qual se constitui, quando se restringe as possibilidades do ser humano do convívio social, e o quanto essa escuta está implicada na crença da suposta incapacidade produtiva que se tornou hegemônica na sociedade brasileira, velando as circunstâncias históricas da produção da incapacidade da pessoa com deficiência, e a exclusão decorrente do trabalho e da escola. Por isso, a formação contínua de professores de educação especial não poderá ser compreendida fora da totalidade do sentido da educação, na relação com a sociedade em que está inserida, pois exige um diálogo com a história de formação. Todavia, para que este diálogo aconteça, é preciso entender que até “o cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de

que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (BENJAMIM, 1994, p. 223). Nesse sentido, resgatando fios e meadas que melhor contextualize a formação de professores de educação especial, vamos deixar ressoar os ecos da história, a carga hereditária que chegamos ao século XX, como afirma Caiado (1993, *apud* TUNES, 1996, p.10),

Da Idade Média, com o domínio cristão, herdamos a tolerância, as explicações mágicas e a segregação. Do Renascimento, graças ao despertar científico, herdamos o olhar sobre o orgânico das explicações médicas; e com o resgate do homem, enquanto ser de natureza boa, herdamos a necessidade de educar o deficiente. Da Revolução Industrial, dada a entrada massiva de criança nas escolas, herdamos o julgamento de milhares delas diagnosticadas nos testes de inteligência como deficientes mentais leves.

O movimento de construção e uso dos testes de inteligência revelara o implicamento da ciência, nos fundamentos epistemológicos que, em sua cientificidade, impulsionou a educação especial a uma visão quantitativa e objetiva da realidade. A história da educação especial confirmará esse movimento, nos reportando para o início século do XX, quando nos Estados Unidos e na França surgem os ideais de educação para todos, acompanhados de leis de obrigatoriedade escolar, enquanto inicia-se o desenvolvimento de testes de inteligência. Em 1913, Binet publica a primeira forma de seu teste de inteligência, em resposta ao pedido do Ministério de Instrução Pública de Paris, em 1905, dada à necessidade de se fazer agrupamentos homogêneos nas escolas públicas. Binet, (*apud* AJURIAGUERRA, 1980), revela-nos que não se deixou enganar pelos limites dos critérios psicométricos, ao contrário, fez considerações a toda condição de vida da clientela. Não se limitou a ver as crianças deste grupo pela deficiência atribuída, mas sim, considerando todo o contexto em que estavam inseridas, evidenciando que a própria condição de vida lhes impunha uma precária nutrição e, conseqüentemente, problemas de saúde. Explicando esta questão Vial (1979, p.16), coloca que,

quando o Ministério da Instrução Pública apelou para Binet e Simon em 1905, seus objetivos eram claros. O Binet/Simon é o instrumento científico construído para permitir a triagem rápida das crianças em duas categorias: de um lado os que podem seguir a escola comum, do outro, aqueles que se supunha não poderem tirar proveito dela. Estes são os chamados débeis mentais ou retardados intelectuais.

Essa visão racionalista, determinista fortaleceu cientificamente os testes de inteligência e transformou-os no eixo central da avaliação diagnóstica nas equipes da educação especial.

Esses resultados, tomados como verdade absoluta, legitimavam a avaliação e assumiam o poder de identificar e assegurar a deficiência, e, com base nesta, determinar o ser como deficiente. Contudo, a história foi mostrando cada vez mais o quanto a objetividade se sobrepõe à subjetividade e como a psicometria apresentava critérios flutuantes na configuração desse processo. Outros olhares, outras referências, outras inquietações evidenciam novas análises que desvelam a variabilidade dos critérios psicométricos. Nessa intencionalidade, Lima (1985) analisando as definições da Associação Americana de Retardo Mental de Herber, publicada em 1961, e a de Grossman, publicada em 1973, chama a atenção para a ampliação da faixa considerada normal, sob o ponto de vista psicométrico. Enquanto em 1961 tomava-se como referência até um desvio padrão abaixo da média de normalidade para que a criança fosse diagnosticada deficiente mental, a partir de 1973, o critério tomado para a mesma classificação, passava a ser dois padrões abaixo da média. Essa insustentabilidade foi responsável pela rotulação de muitas crianças como deficiente mental, e a falta de possibilidade de o aluno estabelecer sua intertextualidade entre o teste e sua realidade, deixava-o fora do nível de avaliação desejável tida como normal.

A política de educação especial, possivelmente, impregnada dessa lógica, cumpre a exigência da exclusão para se fazer presente no cenário da educação nacional e cria, em 1973, o Centro de Educação Especial que se torna responsável pela institucionalização da formação de professor de educação especial, configurando-se naquele momento histórico, um grande avanço para a formação de professores e para as políticas de educação especial dos estados. Nesse momento, a história revela também uma intenção de avanço quando a Lei nº 5.692/71 determina, de forma sutil, a responsabilidade da educação dos excepcionais na rede pública de ensino, quando no seu art. 9º estabelece que, “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”.

A legislação continuava omissa, quanto à formação de professores de educação especial, e esta ia se constituindo fora do arcabouço das Universidades e dos cursos Normais, firmando e reafirmando o processo de exclusão vivido. Nesse movimento histórico, a década de 1970 passa a ser marcante concernente às mudanças significativas, na política de educação especial, considerando que neste período o CENESP é criado (1973) pelo MEC e uma de suas funções principais era subsidiar as Universidades, mediante bolsas de estudos, cursos de especialização, mestrado e doutorado. Como a realidade imediata das secretarias estaduais de

educação era a formação de professores para lecionar nas classes especiais, a inexistência dessa formação nos cursos regulares, desencadeou uma formação de professores para a educação especial, aligeirada, com a oferta de cursos de atualização, de capacitação específica e com carga horária limitada, subsidiados pelo CENESP.

Essa condição histórica do processo excludente da formação de professor da educação especial, ainda se configura mais excludente quando fica evidente que a proposta pedagógica desenvolvida sob a orientação do CENESP era centrada na perspectiva médica psicológica, distanciando e silenciando os professores das decisões, dos diálogos, das avaliações, das iniciativas, dos questionamentos. E, nesse processo de silenciamento, eles iam sendo incluídos no conhecimento hegemônico especial e, naturalmente, a subjetividade do professor ia sendo povoada pela perspectiva racionalista e determinista as quais priorizavam o coeficiente de inteligência, confirmando a negação da constituição histórica do aluno em sua linguagem, em suas diferenças culturais, em suas situações de vida, em seu modelo de aprendizagem, em função do que se chamava especial. Portanto, aos professores cabia silenciar suas percepções às discrepâncias observadas entre o resultado das avaliações psicológicas e o dia-a-dia dos alunos, seus desempenhos, e, compreendendo, aceitar que nessa visão a-histórica da Educação Especial. Os especialistas se instrumentalizando do modelo médico-psicológico partiam do pressuposto de que qualquer dificuldade de aprendizagem da criança e/ou adolescente estaria nele próprio. Neste sentido, Machado (1980, p.24), lembrava que “os testes padronizados utilizados para identificação dos problemas nas crianças, por si sós, pouco oferecem aos professores que lhes facilite o planejamento de atividades de ensino”.

A hegemônica do olhar médico transformou-se em ecos sonorizados que fortaleceu por muito tempo a perspectiva da formação, médico pedagógica, mas também manteve ainda, muita influência no modelo médico psicológico, o qual passava a referendar os cursos de formação de professores para educação especial, desenvolvidos pelas secretarias de educação sob a orientação do CENESP. Como esclarece Novaes (1980) o diagnóstico psicológico partia do modelo médico, que tinha como objetivo localizar as causas da deficiência, por meio dos sintomas, e com base neles “diagnosticar, prescrever e tratar”. Essa dinâmica servia como referência ao psicólogo que diagnosticava os problemas de aprendizagem e dificuldades específicas que, de forma inferencial, eram tratados. E nessa compreensão, a explicação da deficiência e sua prática pedagógica decorrente, eram substanciadas pela palavra médica, que ainda perdurava, fortalecida pela palavra da psicologia. Nutrida desses referenciais a formação de professores especiais, teria como princípio, trabalhar tomando por base as

inferências colocadas pela avaliação psicológica que se centrava em identificar as disfunções da percepção, da motricidade, que justificassem os problemas específicos de aprendizagem.

Nessa perspectiva, ficava excluído do pensar do professor o caráter histórico e cultural da educação, considerando que a cientificidade que referendava a psicologia, fecundava uma avaliação com base na concepção do ser ideal e abstrato, o que pode ser compreendido a partir do que evidencia Mariguela (1995, p. 41) na análise de Canguilhem, a respeito da formação e prática dos psicólogos. Nessa análise, considerando que a tendência, nas práticas dos psicólogos seja de sobrepor o fazer sobre o saber, “a pergunta sobre os fundamentos da psicologia não é colocada pelos psicólogos, [...] os psicólogos aceitam como um dado os critérios metodológicos das ciências naturais e não discutem os fundamentos teóricos destes critérios.”. Esta análise do autor deixa evidente o quanto a lógica do pensar pela exclusão de si esteve presente também, na formação do psicólogo, deixando fértil o campo epistemológico para a suposta “neutralidade científica” presente na avaliação diagnóstica. E a ciência foi, ao longo da história, aprovada sem contestação, pois não estava em jogo o poder da ciência, mas o convencimento da ciência, pelo silenciamento, pela exclusão do pensar subjetivo, num movimento de sobreposição do pensar objetivo.

Lembrando, revivendo e, com as imagens de hoje, vamos desvelando com a história o quanto a formação de professores de educação especial, sendo excluída das Universidades, sofreu também o processo de desautorização da autonomia, basta que seja compreendido o implicamento político dessa omissão. Nesse sentido, sem deixar de reconhecer a relevância do papel do CENESP na política de formação de professores para educação especial, não podemos deixar de lembrar, que as Propostas Curriculares de 1º grau eram elaboradas de forma centralizadora, para suprir a omissão dessa formação nos estados. Dessa forma, o CENESP/MEC/1976 define os Projetos-pilotos, mantendo a tradição nacional, privilegia a intelectualidade do eixo sudeste e no período 1975-1979, e “As Propostas Curriculares para deficientes mentais e visuais foram elaboradas pela UERJ/Rio de Janeiro, a de deficientes auditivos pela PUC/São Paulo e de superdotados pela UF/Minas Gerais”, como coloca Bueno (1993, p. 110), ao mesmo tempo que, em sua análise, desvela,

[...] o próprio fato de se utilizar o modelo de elaboração de propostas curriculares genéricas para todo País, demonstra a dicotomia entre o pensar e o fazer que norteia essa área de ação. Isto é, para que a educação especial brasileira alcançasse níveis de qualidades elevados, bastaria que professores abstratos executassem junto a alunos abstratos o trabalho elaborado por planejadores qualificados.

Nessa techedura, porém, a história faz emergir a fala de Pereira (1998, p. 3): “a década de 70 caracterizou-se pelo desafio que o princípio de Normalização trouxe à educação especial [...] que se opôs às alternativas e modalidades de atendimento de tendência segregativa e centralizadora” A autora, encantada e encantando, nos encontros do mestrado, defendia a integração do “excepcional”, e essa discussão que surgia naquele momento atrelada ao princípio de normalização, e o instante trazendo os ecos da sua voz faz ressoar: “Normalização é objetivo. Integração é processo. Integração é fenômeno complexo que vai muito além de colocar ou manter excepcionais em classes regulares. É parte do atendimento que atinge todos os aspectos do processo educacional”. Essa efervescência, emergiu com a perspectiva do “Modelo Educacional ou Modelo Diagnóstico Prescritivo”, perspectiva behaviorista, a qual defendia a escolha de procedimentos, métodos e técnicas de ensino, partindo da dificuldade própria de cada aluno. Em nível de escola, a intervenção era sistemática e direta. Nesse modelo, a ênfase não era dada ao diagnóstico profundo, mas à observação minuciosa do educando em relação as suas dificuldades e capacidades, de acordo com o que se queria que ele aprendesse. O rótulo não era mais privilegiado e a classificação estava superada. Playne (*apud* LIMA, 1985, p.44), afirmava “a prescrição envolve o processo de determinação de que estratégias de ensino, métodos e materiais irão ajudar melhor a ensinar ou a modificar seu comportamento”. Como excluir a formação de professor desse processo de modelagem de aprendizagem e de comportamento?

Sem fugir à regra da omissão, mas aberta à articulação com a Secretaria de Estado da Educação (SEED), a Universidade Federal de Sergipe certifica o 1º curso de especialização em 1977, curso este que vinha substanciar a formação dos professores, considerando que a SEED/Se iniciara o projeto de implantação da educação especial em 1976, entrelaçado e subsidiado pela política de formação do CENESP. Vivenciou todo o movimento pedagógico baseado no referencial epistemológico que substanciava proposta do modelo médico psicológico. Mas sem perder o tom de transitoriedade das propostas da educação especial, em 1980, a formação de professor nos cursos e orientação, em nível da SEED/Se, já começava a se entrelaçar com os fundamentos da proposta do modelo educacional ou prescritivo. Nada como olhar o passado, com as imagens de hoje e ainda se permitir aprender, e não só contar a história como algo que se passou! A história precisa ser narrada com o que dela foi sentido, percebido, vivido, e a história de formação principalmente, porque nela se implica a formação do pensar, do ser, do fazer para então compreender o quanto a perspectiva behaviorista, que substanciava o modelo educacional ou prescritivo, apesar de não priorizar a rotulação, a

classificação continuava reduzindo o aluno, a um ser a-histórico, e num processo mascarado de dominação ia inculcando no pensar e no fazer na formação de professores, a modelagem de aprendizagem, a análise de tarefa, afirmando assim, uma maior eficiência no processo de dessubjetivação do professor.

2.3 REALÇANDO A BELEZA DA RENDA NA ARTE EM PESQUISAR A FORMAÇÃO

Imagino que só a história tenha o poder de desvelar o quanto das vozes que escutamos ainda ressoam ou o quanto já emudeceram e, esse ressoar na formação de professores vem das pesquisas decorrentes dos cursos de mestrado e doutorado em educação especial. Como afirma Glat (1998, p.9) “a produção científica brasileira em Educação Especial recebeu grande impulso a partir da década de 1970 quando foram criados o Programa de Mestrado e Doutorado em Educação Especial da UFSCar e da UERJ”. O fio da meada da pós-graduação puxado pelas respectivas universidades subsidiadas pelo CENESP na década de 1970, vem sendo ao longo da história, fortalecido pela ampliação da formação de pesquisadores que desenvolvem pesquisas voltadas para educação especial e especificamente, na formação de professores e, em decorrência, essa produção científica vem se fazendo cada vez mais presente nos diferentes espaços da produção científica brasileira.

O ressoar no estudo “Deficiência mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado” de Nunes e Ferreira (1993), desvelam, inclusive, que nas pesquisas, por eles analisadas, sobre a formação universitária em educação especial no estado de São Paulo, ainda ressoavam a presença dos modelos retratados na história da formação em educação especial. Nesse sentido, eles mostram que os estudos desenvolvidos por Enumo (1985) permitiram identificar que havia em cada curso um modelo diferente - médico, comportamental e social, evidenciando ainda, que a maioria dos cursos estudados eram desenvolvidos por instituição privada e que a carência de uma política de capacitação docente gerava a fragilidade na formação. Nos estudos desenvolvidos por Mazzota (1993) também foram identificadas quatro tendências: médico-psicológica, psicopedagógica, pedagógico-psicológico e pedagógico. Destacaram também que, segundo Mazzota, essa diversidade nos cursos, é o reflexo das diferentes interpretações a respeito dos portadores de deficiência e da educação encontrada na sociedade, na legislação de ensino e nos planos educacionais governamentais. Nunes e

Ferreira ainda evidenciam nos seus estudos, não só a crescente disseminação dos modelos pedagógicos na formação do professor de educação especial, mas também que eles eram insuficientes para “garantir um melhor atendimento do portador de deficiência e a sua integração”. Creio que no movimento de superação dessa insuficiência eles evidenciaram que a pesquisa de Cardoso (1993) “aponta para a necessidade de que futuros professores desenvolvam currículos voltados para atividades funcionais no ambiente natural do aluno”, destacando a relevância dada por Cardoso a de que os cursos de formação estabelecessem inclusive um entrelaçamento entre conteúdos ‘acadêmicos’ e a vida cotidiana, ressaltando a importância de um trabalho fora dos espaços convencionais.

O estudo de Nunes e Ferreira (1993) é revelador também, de como o movimento das pesquisas em educação especial ao se fundamentarem teoricamente nos estudos de Piaget e Vygotsky, acompanham a tendência dos estudos da educação regular. Destaco, nesse sentido, as análises as quais evidenciaram que os resultados das pesquisas, referendadas nos fundamentos piagetianos, desenvolvidas por Mantoan (1989), Ballaben, Faria e Monteiro (1994), são reveladores de que “portadores de deficiência mental constroem seu conhecimento do mesmo modo que indivíduos normais, embora de forma mais lenta”(p. 47) assim como destaca que as pesquisas referendadas na perspectiva de Vygotsky, investigando os processos de construção de conceitos em alunos com deficiência conforme Miranda (1993) “descreveu e analisou o processo de construção do pensamento conceitual”, e que Shimazaki (1993) na investigação da produção de conceitos científicos sob condições adequadas de interação professor-aluno, os alunos com deficiência moderada atingiram “níveis elevados de abstração e generalização, consolidando assim conceitos científicos que estavam ainda em processo de construção”.

Ampliando os estudos sobre a formação de professores de educação especial é fundante dar relevância ao conhecimento produzido na área tomando-se por base as pesquisas analisadas pelos pesquisadores, Glat, Nunes, Ferreira e Mendes (1998) defendidas nos programas de pós-graduação da UFSCar e da UERJ, no período de 1981 a 1995. Os autores analisaram sete dissertações no sub-tema “formação secundária e universitária” em educação especial. Cinco desses trabalhos tinham como objeto de estudo a habilitação em educação especial dos cursos de pedagogia, e dentre eles, quatro foram desenvolvidos no Estado de São Paulo. Seus resultados reafirmaram a presença ainda muito forte do modelo médico-psicológico na formação de professores, tanto quanto nos resultados das pesquisas analisadas no estudo anterior. Sem deixar de pontuar a singularidade de cada pesquisador, eles

destacaram em Pires Jr. (1987) que “os diagnósticos de deficiência mental eram fundamentados em um modelo positivista de ciência, de causa e efeito, de acordo com a visão médico-psicológica.” O autor já chamava atenção para a importância de que na formação “se compusesse uma visão global do deficiente, construída por um currículo diversificado, marcado pela interdisciplinaridade e comprometido com a prática”. Parizzi (1993) constatando o teor de atitudes segregativas nas professoras de classes especiais propõe que “a integração tem que começar pelos próprios profissionais, inclusive da educação regular. A Educação Especial não pode se posicionar como algo à parte, desvinculada da educação de modo geral”. Portanto, com base em suas considerações, a autora deixa explícito que reavaliação na formação do educador é uma necessidade, e que essa deveria ter como foco principal “a relação entre a habilitação acadêmica e a prática cotidiana”.

Na mesma direção, Caiado (1993) reafirmava que as informantes apresentaram uma visão centrada no modelo médico-psicológico, segundo o qual a deficiência mental era percebida como um fenômeno orgânico, e Enumo (1985) já presente nas análises do estudo anterior. Portanto, creio ser importante destacar que os autores evidenciam nos seus resultados o descompromisso com a formação do professor pesquisador. O estudo de Silva (1984) foi o único desenvolvido no Estado do Rio de Janeiro e, nele, os resultados não revelam informações a respeito do modelo desenvolvido, porém os alunos “consideraram excelente a interação professor-aluno, o nível dos professores e a variedade das disciplinas”.

Os autores na análise das pesquisas sobre a formação de professores, em nível de segundo grau, evidenciaram que Souza (1987) deixava claro que a ausência dos estudos específicos em educação especial nos referidos cursos, era compensada por “treinamento em serviço”. No entanto, a análise revela, na afirmação da autora, que havia “desconhecimento sobre a dinâmica e a estrutura da educação especial” e, de forma curiosa, revela que nos resultados da pesquisa de André (1995) desenvolvida no nível secundário, no Estado de Santa Catarina, ele aponta que as professoras novatas demonstravam mais flexibilidade a novas propostas de trabalho que as experientes. Estas últimas não acreditavam nas mudanças e apresentavam resistências aos pressupostos estabelecidos.

Entrelaçada na subjetividade da constituição da formação de professores de educação especial, permito-me realçar o tom no “estado da arte” do diálogo com a história de formação de professores, refletindo sobre o ontem com os sentidos e significados do olhar de hoje, compreendendo que “o passado não é o antecedente do presente, é a sua fonte” (BOSI, 1994, p. 89). Desse modo, caminhar em direção a essa fonte, de forma a compreender as

significações da produção histórica do conhecimento e a articulação com o conhecimento presente, é preciso entender que “assim como as flores dirigem sua corola para o sol, o passado tenta dirigir-se para o sol que se levanta no céu da história” (BENJAMIM, 1994, p. 224), para então se permitir pinçar da história, fios e meadas que sinalizavam a fonte do sentido da Educação “inclusiva” e do tom que requeria a formação de professores.

A luminosidade propagada pelo céu da história me inspira a compreender o quanto a análise dos estudos apresentados se constituiriam na fonte do sentido da “educação inclusiva”. Basta que desses estudos sejam puxados os fios das pesquisas de Mantoan (1989), Ballaben, Faria e Monteiro (1994), Miranda (1993), Shimazaki (1993), para que esta compreensão fique substanciada, principalmente porque elas caminham no terreno que germinam e fecundam os estudos e práticas do ensino regular. Dessa forma, quando tomam como referência as tendências construtivista e sócio histórica, além de abrirem um diálogo mais próximo com o ensino regular, confirmam nos seus resultados de pesquisas, inclusive na área de deficiência mental, as teses defendidas por Piaget e Vygotsky relativas à similaridade na constituição do pensamento e procedimentos pedagógicos dos alunos da educação regular e dos alunos com deficiência mental, diferenciando apenas no ritmo e diferenças individuais, tanto no que fundamenta a tendência sócio-histórica quanto as construtivistas.

Apesar dos autores referendados fazerem caminhos epistemológicos diferentes, ambos priorizaram o aluno, a realidade, a responsabilidade na relação, e não na deficiência. Acredito que essas foram as primeiras evidências reveladoras da possibilidade do diálogo da educação regular e educação especial, por considerar o desvelamento do sentido do co-pertencimento do conhecimento da educação regular e especial. Dando fecundidade às revelações das pesquisas analisadas, os estudos de Nunes e Ferreira confirmam a relevância na compreensão da multidimensionalidade e complexidade das questões teóricas e práticas, como fundantes na transformação da educação especial.

Do céu da história, no entanto, os estudos de Glat et al, ainda refletem, desse movimento, tanto a clareza da análise ao revelarem como ponto crítico identificado pelas pesquisas, “a falta de contextualização do conhecimento acadêmico dentro da realidade vivida” e a “dissociação que pode ser verificada tanto nos currículos e estágios quanto na avaliação dos profissionais” (p. 62), como pelo que substancia ao estudo identificar como a falta de diálogo entre os conhecimentos produzidos na academia e no cotidiano das práticas dos professores, estivesse implicado na velha dicotomia “teoria versus prática”, declarando que, “de fato, a pesquisa sobre formação de profissionais em seus diferentes níveis tem

primado pelo pouco interesse e porque não dizer pouco respeito ao conhecimento prático produzido pelos bons professores”. (p. 70)

Acredito que essa dicotomia identificada nos estudos, estaria no momento desvelando também na educação especial, como a perspectiva de pesquisa estava centrada na hegemonia dos métodos e procedimentos das ciências exatas que dicotomizava o sujeito e o objeto. Nessa perspectiva de pesquisa, Geraldi (1998, p. 253) vai explicar que “os objetos, aqueles que tinham sido pesquisados, eram os informantes, as coisas sobre as quais os pesquisadores produziam conhecimento. À distância e, conseqüentemente a (suposta) neutralidade e a não interferência eram atributos da qualidade da pesquisa”. Será que aqui não fica revelada pelo poder da história, a transparência de que este “pouco respeito” confirmava o silenciamento vivido, tanto na formação como na produção do conhecimento? Assim, como o sentido deste silenciamento era historicamente compreendido, como uma forma de se garantir a neutralidade e a qualidade da pesquisa? Estas questões poderão ser mais esclarecidas com base nas considerações de Almeida (2006, p. 287-288), a respeito do sentido da neutralidade e objetividade na consolidação das ciências modernas, nas quais se implicava ou implica, a educação, seja regular ou especial,

libertar-se dos aspectos subjetivos durante a pesquisa; produzir análises que se restrinjam a enunciar os fenômenos como eles “ realmente são”, e construir interpretações desprovidas dos valores e visões de mundo do observador são alguns dos princípios referendados pelos ideários de uma ciência da assepsia; destituída de sujeitos; purificadas de afetos, iras, marcas inconscientes, ideologias e valores éticos dos quais se nutrem- queiramos ou não- estudantes professores e pesquisadores de todos os tempos e lugares.

Aqui, o céu da história propaga nas conclusões dos estudos de Glat e outros, o que considero a grande meada da “fonte do sentido da inclusão”, pois, sem tirar o mérito dos conhecimentos teóricos e técnicos sobre a educação da pessoa com deficiência, os estudos sintonizados com a discussão da educação inclusiva, aberta a todos os alunos, começavam a movimentar a desconstrução dos credos, oriundos das perspectivas epistemológicas que fundamentavam os modelos, médico, pedagógico, médico-psicológico e educacional que davam sustentação às práticas da segregação e da exclusão, defendendo como afirmativo: “faz-se mister que os responsáveis pela formação desses professores ajudem os futuros docentes, desde o início, tanto a refletir sobre seu próprio exercício docente, e a construir assim suas teorias, quanto a dar continuidade a esta formação, que se prolonga por toda vida” (p. 70). Mas, esta meada que na minha percepção sinalizava o movimento de respeito a esse

professor, enquanto pesquisador e produtor de conhecimento, viria possivelmente favorecer a constituição da autonomia e do “ser”, ator do seu processo de formação, requisito básico para a educação inclusiva, foi ignorada pela Política de Educação Especial/1994.

Talvez, aqui fique esclarecido o que realçaram Nunes e Ferreira (1993) nos seus estudos: a histórica desarticulação da educação especial se constituía num “indicativo do seu status secundário” evidenciando, também, que “essa desarticulação continua sendo reconhecida”, inclusive nos textos da Política Nacional de Educação Especial (MEC/ SEESP, 1994). Essa desarticulação fica evidenciada pela Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994, quando, ignorando que os resultados das pesquisas desenvolvidas mediante os cursos de pós-graduação das Universidades Federais, defendiam a formação do professor pesquisador, dando sentido à escuta do “conhecimento prático produzido pelos bons professores”, resolve no seu art. 1º, “Recomendar a inclusão da disciplina ‘aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais’, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia e em todas as Licenciaturas”. Ampliando também essa recomendação aos diferentes cursos da área de “Ciências da Saúde”, e aos cursos de especialização e adicionais.

Compreendo que essa recomendação além de manter o aprisionamento do conhecimento nas gavetas disciplinares, ao centralizar os princípios da “normalização e integração”, reafirma as bases do conhecimento que fortalece a dicotomia em pensar a formação regular e especial, deixando subentendido que a inclusão deste conhecimento era o que faltava para que o ensino regular fosse capaz para assumir a educação especial. Dessa forma, reafirmava a “visão acrílica da escola” (BUENO, 1999, p.8-9), implicada na política de integração defendida pelo CENESP em 1974. Todavia, acredito que naquele momento, apesar da discussão da educação especial começar a se fazer presente nos cursos de formação, colocar a mesma referendada nos princípios da “normalização e integração”, de fato, pode ter retardado, ainda mais, a discussão do caráter social da deficiência e das práticas de formação, à medida que o eixo o qual movia a discussão era a deficiência, as necessidades que essa deficiência desencadeia cuja fonte de compreensão era a tendência médico-pedagógica.

É possível que a histórica desarticulação da educação especial tenha contribuído para que não fosse compreendido, naquele momento, que a articulação na formação de professores entre a educação especial e a educação regular era o pensar da lógica excludente, desvelado pelo silenciamento implicado na neutralidade e objetividade, como garantia da qualidade da formação e da pesquisa. Tanto que a direção apontada pelos estudos de Glat et al, a respeito

da importância da formação de professores em educação especial, fundando-se na reflexão sobre o próprio exercício docente, para que enquanto pesquisador viesse a construir suas teorias, tinha ressonância com a formação de professores que já se discutia desde a década de 1980. A esse respeito esclarece Souza (2006, p.30): “A década de 1980 é marcada, no campo da pesquisa educacional sobre a formação de professores, por diferentes teorizações relacionadas à perspectiva crítica, no que se refere à função social da escola”. O autor ainda deixa claro que essa perspectiva de formação de professores se fazia presente tanto em nível nacional como em nível internacional. Ressalta, também, que 1990 foi um marco significativo para a produção de pesquisas sobre a formação de professores que “abordam e tematizam sobre as histórias de vida, a memória, as representações sobre a profissão, os ciclos de vida, o trabalho com a autobiografia ou narrativas de professores em exercício, em final de carreira ou em formação” (p. 31).

A evidência, no entanto, da importância de que a ressignificação da formação de professor fosse encaminhada na perspectiva do professor pesquisador, como deixava claro a direção dada pelos autores mediante análise das pesquisas (que na minha compreensão, desvelava o ponto de articulação desta busca, tanto no ensino educação regular como no ensino especial), não vem tendo ressonância nas Políticas de Educação Especial. No entanto, apesar do desafio assumido a partir da Declaração de Salamanca, Espanha (1994, p.9), juntamente com a UNESCO, a Conferência ter criado um movimento novo na educação especial brasileira, é importante ressaltar que a formação de professores, para a educação inclusiva, tanto na LDB/96, no seu art. 59, inciso III, quanto na Resolução CNE/CEB Nº2/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, defendem que a educação dos alunos com necessidades especiais seja realizada na Educação Básica; e no seu art. 18, regulamenta a formação do professor, deixando claro que o processo de ensino e a flexibilidade da ação pedagógica deverão ser adequados às necessidades especiais, reafirmando a política da SEESP/1994, a qual coloca as necessidades educacionais especiais direcionando o ensino. Aspecto constatado na análise feita por Bueno (1993, p.15): “a educação especial praticamente centrada nessas peculiaridades da população por ela absorvida, reduziu sua ação de tal forma que o fundamental se restringiu à adaptação de procedimentos pedagógicos às dificuldades geradas pela deficiência”. Compreendo que desse modo a perspectiva da educação inclusiva, apesar de pretender avançar nas suas ações, manteve o confinamento histórico da educação especial, metamorfoseando a deficiência nas necessidades educacionais especiais e retoma, inclusive, a tese de “inclusão de conteúdos da

educação especial”. Desconsiderando o caráter segregativo desse conteúdo, reafirma a dicotomização na educação pela “formação de professor capacitado e especialista”.

O poder, porém, impulsionado pela força da crença nessa política de formação conclamou as universidades brasileiras a assumirem seu papel e, no II Fórum Nacional, realizado em Campo Grande em 1998, os representantes das diferentes regiões do Brasil aprovaram a realização da pesquisa que, sob a coordenação de Bueno, veio publicar no documento, “A educação especial nas universidades brasileiras” (2002), deixando claro, naquele momento, que as universidades públicas poderiam “assumir papel muito mais significativo na elaboração e implementação”, desde que tivessem uma atuação mais articulada politicamente em nível das três funções básicas da universidade: “ensino, pesquisa e extensão” (p. 114). Mas, a história da educação especial é reveladora do quanto o movimento do Fórum Nacional das Universidades Brasileiras, mobilizou os fóruns regionais e criou uma mobilização mais atuante nas universidades, retratada na presença das pesquisas apresentadas nas reuniões da ANPED, SBPC e do EPENN, e publicadas em revistas e muitos outros espaços abertos à divulgação da produção do conhecimento.

Todavia, as pesquisas na formação de professores ainda repercutem ecos que fazem ressoar as marcas da história do conhecimento da educação especial assim como revelam o movimento da busca das tentativas da perspectiva inclusiva na formação de professor. Nesse movimento de busca, a pesquisa desenvolvida por Chacon (2004, p. 321), analisou a modificação sofrida pelos currículos dos cursos de formação em pedagogia e psicologia no período de 1992-1997, frente às recomendações da portaria nº 1.793, que versava sobre a inclusão da disciplina, “aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”. O estudo mostrou que das 27 universidades públicas e seis universidades particulares brasileiras pesquisadas, esse resultado foi identificado apenas “nas grades curriculares de sete cursos de pedagogia e três de Psicologia.” Acrescentando que “além destes, um curso de Pedagogia adotou uma disciplina de Educação Especial, como eletiva e adotou uma disciplina que contempla o tópico”.

Na pesquisa desenvolvida por Michels (2005, p. 270), é analisada a organização curricular dos cursos de formação de professores na Universidade Federal de Santa Catarina, no período de 1998-2001 na habilitação Educação Especial no curso de Pedagogia-regular e emergencial. Com base nas análises das disciplinas e suas ementas a autora constatou que os cursos ainda tomam como referência para a compreensão da educação o modelo médico-psicológico, enfatizando que “a manutenção de tais bases de conhecimento para a área retira

da Educação a compreensão da deficiência e da própria ação pedagógica como fato social”. Argumentando sobre o resultado da pesquisa a qual deixou evidente a permanência do modelo médico-psicológico como eixo organizador das disciplinas nos cursos de formação, a autora levanta um questionamento extremamente procedente considerando a bandeira de luta da inclusão: “Será possível pensar em “inclusão” mantendo a marca da deficiência quase que exclusivamente nesse aluno, com base em suas características biológicas ou psicológicas?” (p. 271).

A exclusão da educação especial das discussões sobre formação fica visível nos estudos de pesquisas desenvolvidos por André et al sobre o Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil/99. Com base na “análise das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país, de 1990 a 1996, dos artigos publicados em 10 periódicos da área, no período de 1990-1997, e das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, no período de 1992 a 1998”, os autores evidenciam que as pesquisas revelam “uma significativa preocupação” com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mas revelam também, um silêncio “quase total” em relação à formação do professor para o Ensino Superior, educação de jovens e adultos, o ensino técnico e rural, para atuar nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco. Além do que evidenciaram, a existência de trabalhos focalizando o papel das tecnologias de comunicação, dos multimeios ou da informática no processo de formação, colocando que mais raras ainda foram pesquisas, investigando “o papel da escola no atendimento às diferenças e à diversidade cultural”. Destacando ainda que “embora os artigos de periódicos enfatizem a necessidade de articulação entre teoria e prática, tomando o trabalho pedagógico como núcleo fundamental desse processo, a análise das pesquisas evidenciou um tratamento isolado das disciplinas específicas e pedagógicas, dos cursos de formação e da práxis, da formação inicial e da continuada”.

Os fios e meadas, entrelaçados no estado da arte, expõe numa renda, tecida sob o traçado epistemológico da ciência positivista, bordados entristecidos, isolados e perdidos. Indicativos, na formação de professores, da priorização de uma lógica centrada no conhecimento, seja na metodologização dos conteúdos, seja na cientificidade em aprisionar o ser na deficiência, silenciando pela objetividade e pela neutralidade científica, o pensar, o dizer e o fazer dos professores. Na crítica deste implicamento epistemológico nas ciências

humanas, Pineau (2006, p. 51) destaca o processo de coisificação dos sujeitos humanos, afirmando que,

Esse paradigma da ciência aplicada permite compreender o subdesenvolvimento, inclusive a repressão disciplinar da palavra dos seres vivos para compreender os percursos da vida. Esses percursos, fragmentados em múltiplas disciplinas, não constituem um objeto em si. Além disso, os sujeitos em razão de sua imersão prática são vistos como os últimos que podem compreender e construir o sentido dos seus percursos.

Apesar do caráter disciplinar predominante, o autor pontua como uma das brechas históricas, a perspectiva biográfica; uma metodologia que valoriza as referências históricas, enfatizando ainda, que essas referências históricas devem ser mobilizadas mais amplamente para sustentar científica e profissionalmente, a revolução autobiográfica. Aqui o estado da arte se enche de graça e deixa ecoar, na tessitura da educação especial, o tom sonorizado das pesquisas que, fazendo curvas e piruetas na linearidade, rompeu com a racionalidade e a objetividade. Iniciando a pesquisa com histórias de vida em Educação Especial, em sua tese de doutoramento, Glat (1989) abre a escuta aos sentidos e significados das pessoas com deficiências, até então silenciadas pelo confinamento da deficiência ou da necessidade educacional especial.

Esse espaço é ampliado no artigo “O método de história de vida na pesquisa em educação especial” Glat et al (2004), onde os autores estabeleceram como eixo das pesquisas os significados que cada sujeito ou grupo atribuiu aos eventos de sua vida, assim como estabeleceram como eixo de conexão das pesquisas, a liberdade que as pessoas com deficiência foram assumindo, ao falar livremente, uma vez que as entrevistas não foram definidas *a priori*. Destacando a importância desse método, o grupo declara; “consideramos que o método história de vida, ao dar voz aos sujeitos, é particularmente profícuo para Educação Especial, ou outros campos de conhecimento que lidam com grupos excluídos” (2004, p. 235).

Nessa evidência, o artigo apresenta inicialmente um estudo pioneiro nesta metodologia, a tese de doutorado de Glat (1989), que tendo como objetivo ouvir o que as mulheres tinham a dizer sobre si mesmas e sobre suas vidas “entrevistou mulheres diagnosticadas como portadoras de deficiência mental, alunas de três instituições especializadas”. O estudo revelou que “estas mulheres descreveram, sem timidez ou retraimento, seu dia-a-dia em casa e na instituição; falaram sobre suas famílias, seus amigos e seus namorados”, assim como foram

capazes de discutir as dificuldades e problemas físicos, de aprendizagem e do relacionamento social. Dando a relevância que esta metodologia tem, o estudo destaca o que a autora evidencia: “apesar dos pontos de convergência característicos do grupo, cada história contada foi singular, cada experiência relatada única, e em geral similar a outras mulheres, ditas normais” (p. 239-240).

Dentre outros estudos desenvolvidos com a metodologia histórias de vida, destaco no artigo, o estudo de Canejo (1996) o qual analisou o “impacto emocional, as perdas e as transformações psicossociais sofridas por indivíduos que perderam a visão na idade adulta” e constatou que “a maioria deseja se reabilitar e levar uma vida normal” assim como revelou concordância com as conclusões de Glat (1989): “pessoas com deficiência visual também não constituem um grupo homogêneo”.(2004,.p. 240). Tomando-se por base os estudos de Silva (2000) com “adolescentes do sexo masculino em conflito com a lei, que viviam confinados em internatos”, a autora revelou a importância dessa metodologia relativa à reflexão, apreensão e aprendizagem sobre as experiências de vida reveladas, e em sua conclusão pontua que, “privilegiar o ponto de vista desses adolescentes acerca da internação foi fundamental não só para compreender porque, eles jovens, chegaram a esse ponto de marginalização, bem como para vislumbrar possibilidades de reeducação dessa clientela” (2004, p.241-242).

Outro estudo, destacado por mim nesse artigo, foi desenvolvido por Glat e Muller (1999); nas suas pesquisas desenvolvidas os autores enfocaram as histórias de vida das professoras que atuavam “diretamente com portadores de necessidades especiais” e nas suas análises e conclusões eles revelaram questões fundamentais, considerando a reflexão a respeito da formação:

[...] apesar de todas as dificuldades enfrentadas: desgaste físico e emocional, a formação precária, inclusive na área da Educação Especial, dificuldade em integrar seus alunos na escola e seu próprio isolamento, falta de tempo para estudar, baixa remuneração, etc estas professoras sentem-se gratificadas com o trabalho que desenvolvem, com o progresso de seus alunos e com a sua função social, estando compromissadas com estes e com a área. (2004, p.246)

O teor das falas das professoras, ainda revelado nesse estudo a respeito da precariedade da formação inicial e em serviço, bem como “a pouca importância dada, tanto pelos teóricos da Educação quanto pelos planejadores das políticas educacionais, à experiência cotidiana dos professores em suas salas de aula [...] a segregação e conseqüentemente marginalização das professoras das classes especiais pelos demais profissionais da escola” (2004, p. 246), e ainda

o teor dos resultados das outras pesquisas de Glat et al (2004), desvelando a escuta dos sentidos e significados das pessoas com deficiência, ultrapassando os limites do contorno da avaliação da deficiência, acredito eu, que sejam sinais significativos para a educação especial repensar a formação de professores na perspectiva de que fosse incluído nesta formação a compreensão do seu percurso.

Nessa sintonia, Marques (2001) em sua pesquisa sobre “professores de alunos com deficiência mental”, discutindo sobre a dicotomia entre a formação e a atuação profissional, evidencia nas suas análises uma total concordância com as discussões apresentadas por Nóvoa, Schon, Sacristán, Zeichner e inclusive Mantoan na defesa de “uma formação que contemple uma prática reflexiva, onde a práxis é definida como lugar de produção da consciência crítica e da ação qualificada, não havendo separação hierárquica entre o que se pensa e o que se faz” (MARQUES, 2001, p. 97). A autora com base nas falas das professoras acrescenta que, “As professoras sujeitos da pesquisa fizeram essa denúncia, ratificando a necessidade de uma reformulação urgente na formação de professores, tanto na dimensão da formação inicial, quanto na da formação continuada”.

A denúncia das professoras na referida pesquisa tem total ressonância com a problemática já aqui mencionada tanto pelos professores participantes das oficinas de educação especial, como no texto oficial da Secretaria de Estado da Educação - “Documento Norteador da Política Estadual de Educação Especial/Se - revelam um verdadeiro descompasso entre o que é proposto na legislação e a realidade de formação de professor, que vem dificultar mais ainda a concretização de uma política de educação inclusiva. É clara e compreensiva a preocupação dos professores quanto à urgência, principalmente, de uma política de formação continuada, tendo em vista que, em última instância, é o professor na escola, na sala de aula, que desencadeia o processo inclusivo, e a perspectiva da educação inclusiva não enfrenta só o problema da possível fragilidade da formação de professores, mas mudanças de perspectivas, de conceitos, de princípios epistemológicos e metodológicos.

O início do século XX foi um marco significativo nos estudos sobre a formação de professores, por trazer para o cenário da pesquisa, as histórias de vida e de auto-formação, constituindo como o eixo central das pesquisas, a formação como princípio formativo. Nóvoa (1992, p. 15), dando realce à importância dos estudos com as histórias de vida na pesquisa e formação de professor, evidencia que esse movimento além de romper com esta dualidade, “eu pessoal e o eu profissional” recoloca os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação, motivo pelo qual ele celebra a afirmação colocada por Ada

Abraham (1984): “o professor é uma pessoa” e, posteriormente, reforçada por Jennifer Nias (1991), “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. Com base nos estudos de Nóvoa, Pineau, Dominicé, Finger, Josso, Bueno, Catani, Souza, Fazenda, Marly, Ludke, Glat, Canejo, Silva, Muller, e muitos outros, em nível internacional e nacional, fica compreendido que, para formação contínua de professor, a década de 1980 foi um marco significativo e, por que não dizer, o divisor de águas, considerando as transformações reveladas nas pesquisas, essencialmente dando relevância à subjetividade na articulação da formação e da pesquisa. Nessa evidência, Souza (2006) apresenta um estudo relevante evidenciando o “estado da arte da pesquisa sobre formação de professores” que na sua consistência teórica vai revelando a história dessa formação, destacando os momentos fundamentais e as transformações que se vêm fazendo nesta perspectiva. Inclusive, destacando esse movimento na atualidade, Souza (2006, p. 25) afirma: “a pesquisa como princípio formativo tem sido indicada na atualidade e, mais recentemente, a partir da década de 1990, como um dos axiomas para o trabalho de formação de professores, tanto na literatura nacional, quanto na internacional”.

Nas pesquisas desenvolvidas por Josso (2004), trazendo as narrativas de formação e experiência de professor para o âmbito da pesquisa educacional, e a sua configuração como uma possibilidade de investigação ao longo da vida, tem dado uma significativa contribuição à pesquisa na perspectiva da abordagem experiencial da pesquisa-formação. Dando beleza ao sentido das suas pesquisas, ela trabalha com os relatos de vida no campo das ciências humanas, e dá relevância ao “paradigma de um conhecimento fundamentado sobre a subjetividade explicitada, ou seja, consciente de si mesma, e o paradigma de um conhecimento experiencial que valoriza a reflexividade produzida a partir de vivências singulares” (JOSSO, 2006, p.27), no que se constitui dessa forma, uma referência significativa para essa pesquisa.

A arte em pesquisar o estado da arte, sem perder a beleza da renda, entrelaçando sentidos, lugares e tempos na tecitura da formação de professor, está no movimento coletivo da busca de novas possibilidades, da tomada de consciência de que na tecitura da formação de professores muitos fios já foram tecidos, e muitos desfiados, mas também muitos fios ficaram soltos e silenciados, desvelando aí, no sentido do silenciamento, o estado de co-pertencimento da formação de professores, na exclusão de si, tanto na formação de professores do ensino regular como do ensino especial. Nessa compreensão, pesquisas em nível internacional e nacional, fazem coro referendando e possibilitando novas perspectivas

de investigação, na formação contínua de professores, fazendo-se, no sentido inclusivo da educação, implicado na tecedura do conhecimento e da complexidade do movimento vivido na experiência, no percurso da vida de ser professor, assim como na superação da dicotomia dessa formação.

3 ORQUESTRANDO A CIRANDA DO PROCESSO INCLUSIVO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEITOS E TERMOS

*No descomeço era o verbo.
 Só depois veio o delírio do verbo.
 O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
 criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
 A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
 para cor, mas para som.
 Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.
 E pois.
 Em poesia que é a voz de poeta,
 que é a voz de fazer nascimentos.
 O verbo tem que pegar delírio.
 Manoel de Barros*

3.1 O RESSOAR DO SILÊNCIO QUE SILENCIA

A linguagem metafórica de Manoel de Barros (2007, p. 15) ressoa como ecos que se propagam na multiplicidade de sentidos, impulsionando o desvelar do viver pulsante e singular em olhar a Educação Inclusiva fecundar-se na “poética da ciência”, que faça florescer o “delírio do verbo”, ouvindo, escutando e sentindo os diferentes nascimentos, num acontecer encharcado de significações, sem molduras nem formas que determinem o jeito certo do ressoar; o jeito certo de ser, de fazer, de viver, de pensar, de aprender, de falar e, na conjugação dessa multiplicidade, fazer realçar o tom da complexidade que abarca o sentido inclusivo da educação, enquanto uma experiência humana, uma práxis pedagógica aberta, onde fios do saber, do sentir, do conhecer, do viver, do fazer, entrelaçam-se num encontro fecundo de possibilidades.

Nessa perspectiva, pensar o sentido inclusivo em formação de professor é visualizar o ser humano nas suas possibilidades, nos seus desejos, nas suas buscas, percebendo a deficiência como uma condição humana, que não define o ser na deficiência, mas define a especificidade da mediação fundante para eliminar barreiras. Pensar, pensando a pessoa com deficiência, enquanto pessoa na sua totalidade de ser pessoa. Nesse sentido, a condição da deficiência deve ser estudada, pesquisada, compreendida, respeitada e não confundida como

sendo “diferença”, esta requer ser compreendida como o movimento próprio que vai ao longo da história se fazendo, e cada um vai se revelando no seu jeito diferente de ser, tenha a pessoa, deficiência ou não.

Desse modo, pensar o sentido inclusivo em formação é pensar em processos de formação implicados numa perspectiva prospectiva do vir-a-ser, aberto às possibilidades do acontecer, sem previsibilidade dos limites do possível, nesse acontecimento; na perspectiva do olhar desafiante, na escuta de si e do outro, onde o surpreender-se e o surpreender seja a norma; que o imprevisível nutra o desejo do ir além, e que a incompletude, a incerteza do conhecimento e da vida, mobilize os professores a fazerem o verbo delirar e florescer “o desejo de ser além da reta ou curva um simples contorno que possa envolver a alma do ser humano” como poetisa Vasconcelos e Sales (2006, p.11). Acredito que seja o sentido humano de ser que, ao revelar de si, ao mostrar-se presente na sua presença, embeleze no seu jeito de ser, de pensar, de conhecer, de aprender, de dialogar; crie alma e dê evolução à harmonia dessa ciranda, aberta a todos, cirandar nutrindo o desejo de ir além da reta, do muro, da forma, dos limites que aprisionam e silenciam!

Para tanto, o sentido prospectivo do vir-a-ser em formação puxa da sua história e experiência o já vivido, o aprendido, o silenciado, o dito e o não dito, na perspectiva de que seja mobilizada e projetada a compreensão de si e do conhecimento em formação. Essa escuta de si fica justificada na consideração de que a formação não existe no vazio, e se constitui, constituindo a teia retratada na significação do modo de existir, de ser e se fazer em formação e na vida em formação. Os professores, enquanto fios dessa teia tecem e são tecidos na constituição das inquietações, dos silêncios, das mudanças, do aprisionamento, dos preconceitos, dos compassos e descompassos da legislação, implicados na tecedura histórica dos diferentes momentos da educação especial, que deram significação à formação de professores, entrelaçada nas diferentes concepções, as quais se definiam no olhar segregativo. Assim, o processo inclusivo em formação de professores é desafiador e precisa ser compreendido na teia desta constituição e do que ficou em cada professor e professora, sintetizado nos sentidos e significados, ditos e/ou não ditos, velados e/ou a desvelar. Concordo com Miranda (2008, p.02) e trago para esta ciranda o que ela contempla do que defende, a esse respeito Moita

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus

contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação.

Assim sendo, não posso pensar na perspectiva do processo inclusivo em formação contínua de professores numa teia, onde o conhecimento seja tecido e fundado numa lógica disjuntiva, excludente, limitando-se à objetividade linear do conhecimento e negando outras formas de fazer, de ser e de conhecimento. Insatisfação essa percebida, inclusive na fala de Nóvoa (2000, p. 18), “a atualização contemporânea das abordagens (auto) biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico”, razão pela qual tem sido criada uma grande efervescência na pesquisa-formação na busca de novas perspectivas de processos em formação.

Nessa perspectiva, sob os acordes da ética, abri esta ciranda à conjugação do verbo, num estado delirante, dando sonoridade ao esgarçar dos véus dos credos que encapsulam o “ser” na deficiência e o “pensar do professor” na compreensão das verdades absolutas, inflexíveis e inquestionáveis, as quais ainda ressoam no processo de formação, regular ou especial, silenciando e perfilando o professor, o especialista. Segundo Freire (1996, p.14), com um “ar de observador imparcial, objetivo, seguro dos fatos e dos acontecimentos”, sem ter consciência, como afirma o autor, de que “o erro na verdade não é ter um ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que mesmo do acerto do seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele”. Inclusive, porque a negação da ética está no conhecimento que por se absolutizar nega outras formas de conhecimento.

Assim, sintonizada com o tom harmônico próprio da ciranda, fui afinando a tecedura de novos processos, acordes, cores e tons dos conceitos, termos e formas de conhecimento a serem orquestrados nesta investigação. O primeiro acorde no esgarçar dos véus veio do ressoar da voz de Rousseau: “há alguma relação entre a ciência e a virtude? Contribuirá a ciência para diminuir o fosso crescente na nossa sociedade entre o que se é e o que se aparenta ser, o saber dizer e o saber fazer, entre a teoria e a prática?” Santos (2002, p.7-9) dando um tom agudo, fortalece esse acorde, questionando, como a ciência teima em desconsiderar o conhecimento que dá sentido a nossa vida vivida, nos convocando a perguntar “pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático das nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para nossa felicidade”.

A ciranda silencia! E um entoar ressoa deste silêncio, dando o eco a minha reflexão a respeito do contributo da ciência que aprisiona o ser na deficiência, desconsiderando que “a ação humana não é apenas biologicamente determinada, mas se dá principalmente pela incorporação das experiências e conhecimentos produzidos e transmitidos de geração a geração” (ANDERY,1988, p.12). Que ganhos o estigma da deficiência trouxe para esse ser, que deixou de ser visto, enquanto ser humano, nas suas experiências e conhecimento, nas suas potencialidades e diferenças, para ser atendido, visto e educado, sob o olhar da deficiência? Sabendo que, na construção da sociedade humana o trabalho define o homem como uma espécie diferenciada, que papel a educação especial, sob o suporte epistemológico desta ciência, tem garantido a este ser, ao priorizar o acesso à significação do conhecimento, pela especificidade da deficiência? Este aprisionamento da pessoa com deficiência, na e pela deficiência, não legitima a lógica excludente do processo de ensino regular e, conseqüentemente, a lógica excludente do trabalho?

Aqui, uma escuta aos estudos de Vygotsky a respeito da compreensão do homem, se faz necessária, considerando que, na fala de Oliveira (1993, p.28), ele toma “o trabalho, como sendo o processo básico que vai marcar o homem como espécie diferenciada. É o trabalho que pela ação transformadora do homem sobre a natureza, une homem e natureza e cria a cultura e a história humana”. Em direção oposta, a formação de professor vem, historicamente, assistindo a ciência e a sociedade negarem à pessoa com deficiência sua condição de homem enquanto uma espécie diferenciada, uma vez que, ao ser excluída do trabalho, a pessoa com deficiência deixa de exercer a ação transformadora sobre si e sobre o mundo, ficando à margem da participação na construção da cultura e da história humana. No que pese à existência de uma legislação educacional que garante a educação para todos (Lei nº 9.394/96) e a chamada Lei das Cotas (Lei nº 8.213/91) que determina contratação de pessoas com deficiência, pelas empresas, na realidade o estado brasileiro parece ignorar o cumprimento dessas leis, que ele mesmo legitimou. Nesse sentido, discutindo sobre a política de educação inclusiva, Góes e Laplane (2004, p. 2) chama atenção para a disparidade entre as intenções e a prática de educação inclusiva, afirmando: “Por um lado, o sistema escolar alinha-se com a legislação internacional e com as posturas mais avançadas em relação aos direitos sociais, mas, por outro, sua ação é limitada no sentido de viabilizar concretamente políticas inclusivas.”

Será que a realidade brasileira, nutrida e nutrindo na educação e na cultura experiências, conhecimento e condições de trabalho, as quais deixem à margem a pessoa com deficiência

não contribuiu, ao longo da história da sociedade, para que a pessoa com deficiência fosse sendo considerada como um não homem, um não cidadão? Será que o contributo da ciência à educação, entrelaçada à psicologia, foi resgatar a sua condição de homem, com a denominação “especial”? E o contributo à sociedade seria ficar garantida às pessoas com deficiência, a negação do seu movimento próprio, dentro das suas condições, dos direitos humanos, dos seus direitos de cidadão? Aqui se torna fundante às reflexões de Skliar especificamente sobre o sentido da forma, de se entender e produzir, o especial, da educação, afirmando que,

Ou se tem falado de especial porque parte do princípio de que os sujeitos educativos – especiais, no sentido de deficientes –impõem uma restrição, um corte particular da educação, ou se tem falado de especial referindo-se ao fato de que as instituições escolares são particulares quanto a sua ideologia e arquitetura educativas- portanto, diferentes da educação geral – ou, finalmente, tem-se falado de especial como sinônimo de educação menor, irrelevante e incompleta no duplo sentido possível, isto é, fazendo menção ao menor e especial tanto do sujeito como das instituições.

Acredito que parte dessas respostas esteja nos acordes desafinados das Universidades Brasileiras, visto que ao priorizar na hegemonia do conhecimento, a racionalidade científica, essencialmente vem elegendo a objetivação, a padronização, a homogeneidade, a monologia, firmando a constituição de um pensar excludente, determinista que, historicamente mascarava sua omissão, desconsiderando o estudo sobre a (da) deficiência nos seus diferentes cursos de formação profissional. Essa omissão das IES na formação de professores, creio que tenha sido o terreno fecundo para o aligeiramento e imediatismo da praticidade dos cursos de educação especial, tendo em vista que, em decorrência dessa omissão, praticamente as Secretarias de Educação tiveram que oferecer cursos de atualização e aperfeiçoamento, para a atender às necessidades urgentes de professores capacitados na área, na rede estadual.

A verdade é que, após a instalação do Fórum das Universidades Brasileiras, em 1996, e as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394 20 de dezembro de 1996), a discussão sobre a formação de professor veio ganhando espaço nas diversas IES e na sociedade, respaldada, inclusive pelo previsto no seu art. 59, inciso III, que assegura aos educandos com necessidades especiais “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” e no *caput* seu art.58, que esclarece: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos

portadores de necessidades especiais.”. A propositura da legislação na discussão da formação na educação inclusiva não deixou de ser um avanço, ao mesmo tempo em que deixa evidências da histórica dificuldade na superação da lógica homogeneizadora, separando, formando grupos aprisionados e nomeados pela linguagem segregativa.

Possivelmente essa dificuldade seja reflexo do paradoxo da ciência na modernidade, visível no descompasso retratado entre as possibilidades geradas pelo aprofundamento das pesquisas no conhecimento específico da deficiência e nos avanços das descobertas tecnológicas, favorecendo a pessoa com deficiência a acessibilidade à diversidade de possibilidades e, nesse reverso, sua contundente busca das marcas da anormalidade, consoante o que afirma Veiga-Neto (2001, p.107), fossem diagnosticadas “em cada corpo para que, depois, a cada corpo se atribua um lugar nas intrincadas grades das classificações dos desvios, das patologias, das deficiências, das qualidades, das virtudes, dos vícios”. Nesse descompasso, a ciência teimando em desconsiderar o conhecimento que dá sentido à vida vivida, seguiu dando sustentação política e social, ao papel da educação na modernidade, que ensurdecida, não ouvia o sentido das palavras de Lispector (1991, p. 133): “eu reduzida a uma palavra? Porém qual palavra me representa?”.

No entanto, a educação especial, autorizada pela cientificidade, finalizava, classificando as pessoas com deficiência como: deficiente e/ou excepcional, e mascarando a força do sentido excludente, traz na discussão da inclusão o “portador” de necessidade especial ou da deficiência. Fazendo o verbo delirar, às avessas! Nesse movimento o conhecimento da Educação Especial por olhar a pessoa com deficiência, através da deficiência, não via a particularidade, a singularidade do ser e muitas capacidades, habilidades foram silenciadas pela palavra que lhe reduzia à “deficiência”. O desdobramento deste movimento na formação de professores não o desafiava a ir além da reta ou da curva como um contorno, omitindo desse modo o “ser” que pulsava em si e nos seus alunos.

A cumplicidade da significação do delírio às avessas fica compreendido no argumento de Gadotti (2004, p.311), “a escola moderna, uniformizadora, não foi capaz de construir o universal a partir do particular. Tentou inverter o processo, impondo valores e conteúdos, universais sem partir da prática social e cultural do aluno, sem levar em conta a sua identidade e diferença”. Por isso, o contributo para a formação de professor foi seguir, sendo e se fazendo num terreno fertilizador de um conhecimento, implicado num “não saber” lidar com aqueles que constroem de forma não padronizada, seus significados do mundo, das coisas e da vida!

3.2 DESFIANDO E FIANDO CONCEITOS, TERMOS, ACORDES E TONS EM FORMAÇÃO

E o poeta emergindo da significação humana de ser, contemplando as palavras, sob suas mil faces secretas, pergunta: trouxeste a chave? A ciranda pára, reconhecendo a voz de Drummond, que em vida, se sensibilizava com a musicalidade de Cartola, o poeta da vida, que cantando “as rosas não falam simplesmente exalam o perfume que rouba de ti!”¹⁶ poetizava no perfume, a essência das rosas! Reconheço o encontrar-se dos poetas na vontade de potência, em sentir e compreender a alma humana! E no silêncio da escuta encontro a chave, e dou a primeira volta (que sem se objetivar, dá a primeira volta) e a ciranda compreende que a essência da chave está nas voltas que a ciranda precisa dar para compreender o porquê do sentido que evidencia Reeves, (2002, p.18), “o mundo da ciência é estrangeiro ao mundo dos valores [...] o sentido e os valores lhe são estranhos. Ela está efetivamente fora do campo de o que convém fazer”. Mas, o mundo dos valores retrata a significação do sentido humano de ser, e sua exclusão do mundo da ciência dá mostras da exclusão do sentido humano. Então, como pensar em processo inclusivo em formação de professores com o sentido humano excluído do conhecimento que substancia a formação?!

Na singularidade desse cirandar fui dando eco a pontos e contrapontos dessa tematização, interrogando-me: estaria nessa significação o alerta ao sentido da escuta à multiplicidade de vozes, de ecos, das experiências, dos estudos e das pesquisas que evidenciam os limites da ciência a qual, se fazendo neutra e objetiva, impôs uma hegemonia no pensar, no fazer e no ser, na constituição do processo em formação de professor? Estaria nas faces secretas das palavras a razão da não conjugação do delírio do verbo, na diversidade, na linguagem, no pensar, no desejo, no modo de aprender e produzir conhecimento?! E, dentre tantas outras vozes escuto o cantar de Nelson Sargento que ultrapassando os muros da academia e desvelando a dor da exclusão humana de ser, entra nesta ciranda e dá o seu tom.

A ciência no seu mundo estrangeiro aos valores, teimando em desconsiderar o sentido do conhecimento na significação do sentido da vida, fazendo-se de ensurdecida, nunca escutaria o saber do poder que fez Nelson Sargento, mesmo sem o referencial acadêmico, musicalizar na leitura da realidade vivida, a ideologia do encapsulamento, quando se refere à exclusão sofrida pelo samba do morro, “*a fidalguia do salão te abraçou, te envolveu*”. E, cantando entristecido esse

¹⁶ A música “As rosas não falam” Cartola fez, segundo sua esposa dona Zica, quando ela olhando para as rosas, lá no morro da mangueira, falou para ele “essas rosas não sei o que aconteceu com elas”. Daí nasceu essa sinfonia na resposta de Cartola “as rosas não falam simplesmente exalam o perfume que roubam de ti...”

processo de inclusão, simbolizando a exclusão de si na exclusão do samba, ele entoia “*Mudaram toda a sua estrutura. Te impuseram outra cultura. E você nem percebeu*”¹⁷, desvelando no seu cantar a face secreta das palavras na ocultação simbólica dos mecanismos ideológicos do silenciamento e os efeitos desse silenciar, sofrido pelo poder da hegemonia. Entontecida de tantas voltas que a chave me fazia dar nesta ciranda compreendo o quanto nesse cantar Nelson Sargento desvela a impotência da hegemonia em destituir a capacidade humana de pensar, de sentir e, cantando numa linguagem poética, desvela o comum pertencimento da condição excludente.

A riqueza da interpretação a partir da compreensão da essência existencial de ser, acredito que seria entendida por Serpa (2004, p. 21) como uma “vivencia do processo”. Sem dúvida, uma aprendizagem implicada na historicidade do viver que a educação nega por se fundar na idéia da ciência moderna, que defende “uma separação total entre o indivíduo conhecedor e a Realidade, tida como completamente independente do individuo que a observa”, conforme pontua Nicolescu (1999, p. 19), esclarecendo a razão pela qual a neutralidade e a objetividade excluíram cientificamente o sentido de si, no conhecimento. Ele puxa da física clássica, o principio de identidade $A=A$, e desvela o encapsulamento, tendo em vista que esse princípio dá sustentação científica à hegemonia, a qual tem por base a igualdade a si, definidora do processo de identidade; quem está fora dessa igualdade configura-se excluído. Além do que, ao objetivar esse conhecimento e todos os processos para generalização do conhecimento resultante de forma objetiva, considera apenas uma realidade, a realidade objetiva, desconsiderando então, toda e qualquer subjetividade.

Vivenciando o prazer, sendo e se fazendo compositor, Nelson Sargento sentia e percebia a realidade pela emoção, a linguagem mais rica do seu humano. É inclusive com muita emoção que ainda canta essa sua canção, e creio que Serpa teria o prazer de convidá-lo para embelezar a discussão acadêmica e, nesse momento, possibilitar e vivenciar a articulação da percepção refletida pela emoção da coisa vivida, com a emoção da coisa pensada pela cientificidade. Na impossibilidade deste encontro, trago as relevantes considerações que Serpa (2004, p.234) faz a respeito de como se processa o paradoxo exclusão x inclusão, na hegemonia do conhecimento,

O referencial hegemônico traz à tona a questão da inclusão. Sabe-se que essa questão tem subjacente dois tipos de exclusão: a exclusão material, quando não somos incluídos no referencial hegemônico e a exclusão simbólica, pela assimilação ao referencial hegemônico, com a conseqüente renúncia ao seu referencial originário.

¹⁷ Samba “Agoniza mas não morre” composição de Nelson Sargento e música de Chico Buarque.

Nessa perspectiva a “inclusão” no conhecimento hegemônico vivido em formação de professores, além de se processar pela exclusão material, processa-se também pela exclusão simbólica, pela renúncia involuntária exigida ao professor na assimilação do conhecimento hegemônico. Daí se deduz o entendimento de que o sentido inclusivo vivido nessa formação, a qual silencia a escuta de si, está implicado nos mecanismos políticos e ideológicos vividos nas estratégias pedagógicas, substanciadas epistemologicamente pelo paradigma simplificador, que se referencia no 1º postulado fundamental da ciência moderna, o qual define a “exigência de leis universais”, esclarecido a partir do que explica Morin (2005, p.59), “a ordem se reduz a uma lei, a um princípio. A simplicidade vê o uno ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo. Ou o princípio da simplicidade separa o que está ligado (disjunção) ou unifica o que é diverso (redução)” dando evidências do quanto, neste sentido, o paradigma simplificador exerceu, inclusive, a função de ocultação do paradoxo exclusão x inclusão.

Os reflexos dessa ocultação vivida no paradigma simplificador pode ser percebida no processo de desarticulação da formação de professor, no sentido colocado por Macedo (2005, p. 162), quando pontua a relevância da estrutura organizacional das licenciaturas, como sendo “predominantemente concebidas e vividas como uma colagem disciplinar em blocos desconectados, longe de qualquer possibilidade relacional onde preparação para o ensino e os conteúdos ditos ‘não-pedagógicos’ restam cristalizados e separados.” Essa problemática desarticulatória na formação de professor está presente também na fala de Dominicé (1988, p 133), quando, ao tentar articular os contextos educativos e o processo de formação, enfatizava que, “tropeçamos de igual modo na inexistência de um significado preciso dos conceitos mais usados. Por outras palavras, constatamos que as noções-chaves nas quais se baseiam as ciências da educação são, antes de mais nada, definidas pelo uso organizacional ou disciplinar.”

Nessa compreensão, fica visível como o paradoxo da inclusão x exclusão foi silenciado e camuflado no regulamento, nas normas e regras da burocracia da organização da estrutura do sistema educacional, o que vem esclarecer por que tanto esta ocultação passava despercebida, como a desarticulação do processo de formação, nessa estrutura, se constituía desobrigando o pensar a questionar os conceitos, termos e significados na e da formação. Na verdade, o vivenciar de um processo que fragmenta e reduz o conhecimento, oculta nos cursos de formação, o quanto a subjetividade do professor vai se impregnando dos valores e

significados do conhecimento hegemônico e nessa intencionalidade sua idiossincrasia vá sendo silenciada, e com ela também, a subjetivação, constituída com base do seu referencial original, bem como a singularidade no perceber e do perceber-se, neste referencial, que lhe particulariza, lhe localiza e lhe constitui.

Como suporte para a compreensão desse silenciamento, trago uma análise que Rey (2003) faz dos diferentes contextos sócio-histórico-culturais, revelando que esse processo não é mérito apenas da sociedade capitalista e, nesse sentido, vai analisar a subjetividade em uma perspectiva ontológica, mostrando que, para Guatarri, a subjetividade, tanto na sociedade capitalista como na socialista, se caracteriza pela supressão dos processos de singularização. No capitalismo, por sua tecnologia mais sofisticada e a abertura de mecanismos de competição e de consumo, esses processos implicam o sujeito de uma forma obsessiva e perversa que este se sente no extremo de sua alienação um triunfador, que se torna cada vez mais competitivo, isolando-se de uma produção autêntica de afeto nas relações com os outros. No socialismo, também, por se exercer um controle direto sobre o homem que, de forma constante, invade as várias esferas de sua intimidade pessoal. O sujeito aparece mais como sujeito de ação, integrado a um tecido coletivo que impede sua singularidade.

Nesse compreender, o processo de dessubjetivação na formação de professores se ramificando sob diferentes formas e tomando diferentes significações, nos diferentes sistemas sociais, vai reafirmar no silenciamento, o sentido da normalidade desse processo, tendo em vista a exigência determinada pelo estado de inclusão na hegemonia, seja do conhecimento, do capital ou do mundo socialmente aprovado. Nesse sentido, aprofundando essa discussão, entrelaço fios e meadas dos estudos desenvolvidos a respeito da formação de professores para educação inclusiva, destaco a relevância das reflexões de Glat (2002, p.23), quando afirma:

A escola pública, criada a partir dos ideais da Revolução Francesa como veículo de inclusão e ascensão social, vem sendo em nosso país inexoravelmente um espaço de exclusão – não só dos deficientes, mas de todos aqueles que não se enquadram dentro do padrão imaginário do aluno “normal”. As classes especiais, por sua vez, se tornaram verdadeiros depósitos de todos aqueles que, por uma razão ou outra, não se enquadram no sistema escolar.

No aprofundar das suas reflexões, a autora possibilita a compreensão do quanto a perspectiva padronizada, fechada, impessoal, gerenciada na formação de professor, “trouxe como corolário a existência de uma metodologia de ensino “universal”, que seria comum a todas as épocas e a todas as sociedades” (23). Dialogando com estas questões Marques (2001,

p. 96), com base na sua pesquisa a respeito de concepções e práticas pedagógicas, acrescenta que, “no geral, a formação dos professores de alunos com deficiência é de má-qualidade e calcada na reprodução do conhecimento”. Isso tem um maior realce se lembrarmos dos históricos cursos aligeirados, desenvolvidos para atender à necessidade imediata da educação especial. Deveras, não posso deixar de compreender que a base de sustentação da problemática política, social e pedagógica da formação de professor seja uma teia onde se entrelaçam fios do modo simplificador do conhecimento o qual se dimensiona inclusive no que a autora nomeia de “metodologia do ensino universal”.

Essas questões deixam claro o quanto a busca do sentido inclusivo na formação não se alcança só com uma nova legislação, com novas definições; na verdade elas mobilizam a compreensão do quanto, todo e qualquer movimento de pesquisa, deva reconhecer, que historicamente a educação regular ou especial, sob o olhar hegemônico, sempre tomou como universal um perfil de normalidade, excluindo quem não pertencia a esse universo. E sob esse olhar, constituído dentro dos padrões da racionalidade científica, se firmou na formação de professor a compreensão das verdades absolutas, inflexíveis e inquestionáveis, o “determinismo escolar” como sintetiza Coimbra (2003, p. 201) evidenciando que,

esse determinismo, que traduz uma visão unilateral e reducionista acerca do conhecimento, reflete, sobretudo, a prevalecência do valor da homogeneidade sobre a singularidade; da uniformização sobre a pluralidade; da objetividade e do individualismo sobre a subjetividade e a intersubjetividade; do domínio cognitivo sobre o afetivo; do produto sobre o processo; da estabilidade e certeza sobre a instabilidade e a incerteza; da fragmentação sobre a visão de totalidade; da reprodução sobre a auto-organização.

Quero crer que seja visível o entendimento do quanto à formação na perspectiva da educação inclusiva, provoca na política de formação de professor, um momento de efervescência, de dúvidas, incertezas e, por que não apostar, de transitoriedade, como esclarece Miranda (1999, p. 14): “a Educação Especial, como todo produto da atividade humana, também traz as marcas do seu tempo: paradigmas contestados, certezas abaladas, verdades desacreditadas”. Verdadeiramente, é provável que em decorrência desse estado de transformação sejam gerados ou mantidos valores, idéias e/ou insegurança, a ponto de haver ainda profissionais que continuem discutindo a culpabilidade do professor, formas e estratégias de inclusão no ensino regular, como se a problemática da exclusão de si não existisse e não fosse fundante, para se pensar a autonomia no processo inclusivo em formação

de professor. No entanto, é verdade também que outros profissionais estejam se desafiando na produção do conhecimento sobre formação de professores, revelando inclusive, muitas inquietações transversalizadas pelo silenciar, pelo excluir-se, pela não compreensão de si, vivenciada no processo do incluir-se no conhecimento hegemônico.

O processo inclusivo precisa sim do abre alas da ciência à narrativa, e o conhecimento precisa ser sempre revisitado sem que seja, no entanto, tomado como absoluto, inflexível e inquestionável! É preciso sim, descobrir como fazer o reverso do movimento em formação de professores, destituindo a senha da exclusão de si, ao ser incluído no conhecimento hegemônico. Então por que não, como tão bem defende Mantoan (2001, p.92), “redimensionando o saber docente impessoal, calcado no conhecimento técnico, nas especialidades, ressaltando o valor dessa profissão?” E nesse sentido, o desafio cresce na interrogativa de como desfiar a teia da ingenuidade que num processo homogeneizador mascara a exclusão de si, vivida nos sistemas de ensino regular e especial?!

3.3 AFINANDO OS ACORDES DO PROCESSO INCLUSIVO EM FORMAÇÃO

O verbo delira! Lá na poesia que é a voz de poeta, a voz de fazer nascimentos, “Não corras, não tenhas pressa. Aonde tens que ir é só a ti”, poetiza Jimenez instigando o conjugar delirante do comentário de Crema (2002, p. 01): “Parece-me que esse poema, tão singelo, aponta para o coração de uma possibilidade de reencantamento do mundo, sobretudo através de uma educação que nos facilite o resgate da alma e da consciência, conduzindo-nos à exploração da morada interior”. Confirmei, então, que um cirandar em busca do sentido desse reencantamento precisava se fazer na conjugação delirante do verbo, no reverso do movimento em formação de professor, cuja senha para inclusão no conhecimento hegemônico era a exclusão de si, silenciada pelo silêncio que silenciou a escuta de si, a compreensão de si, cujo reflexo maior se evidencia na escrita prosaica que revela um saber desencarnado. E atenciosamente escuto e concordo com Finger (1988, p. 82) quando ele afirma que “o saber só merece este nome se for encarnado e integrado numa pessoa [...] deve, portanto interrogar-se sobre a natureza do ou dos saberes”.

Nesse sentido, dou a tônica, nesta ciranda que emerge do acorde de Morin (1998, p. 10) “a sabedoria pode problematizar o amor e a poesia, mas o amor e a poesia podem reciprocamente problematizar a sabedoria.” Esse acorde vem dar ressonância à voz do poeta: “*Existe um povo que a bandeira empresta...P'ra cobrir tanta infâmia e cobardia!...E deixa-a transformar-se nessa festa..Em manto impuro de bacante fria!...*”¹⁸ Castro Alves que no seu poetizar, desvela a politização da sabedoria do silenciamento, que silenciou o silêncio dos silenciados, levantando a bandeira da desumanização do tráfico de escravos, da exploração, da dominação e do silenciamento. Ah! Que festa é essa! Que permanece festejando os lucros na exploração do homem pelo homem, no desafinar da vida e do planeta, sob a orquestração do silêncio que cala a consciência dos festejantes? “*Meu Deus! meu Deus! Mas que bandeira é esta!*”*Que impudente na gávea tripudia? Silêncio*”!¹⁹ Silêncio! E o planeta chora e chora tanto! E no tom agudo do seu pranto ressoa o acorde humano: que sabedoria é essa que silencia! Que faz calar o acorde humano que dá tom e revela a vida!

E, dentre tantas as vozes que fortalecem o desafiar à ciência a afinar os acordes desafinados da hegemonia que domina e silencia a diversidade, a multiplicidade, Santos (1987, p. 10) acentua o desafino da sabedoria, que se referencia no conhecimento da racionalidade científica, “um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos princípios epistemológicos e pelas regras metodológicas”; um conhecimento que deixa à margem, o que mais revela e diferencia o homem na especificidade humana de ser, seus sentimentos, a linguagem viva que lhe revela nas diferentes formas de pensar, de sentir e de ser, sua narrativa, sua subjetividade. E, Almeida (2006, p.293), dando eco à defesa do acorde humano, fortalece o tom da afinação da ciência no reconhecimento de que “a narrativa da ciência contém idiosincrasia, humores e subjetividades”, incorporando nesse tom, sujeitos-autores como Ervin Schrodinger, Albert Einstein, David Bohm, Heisenberg e Ilya Prigogine, deixando claro, inclusive, que a compreensão do entrelaçamento do sentido da vida e da produção, escrita ou falada, sempre fez parte do universo dos pensadores marcados pela consciência, esclarecendo que,

A defesa de uma escritura dessubjetivada da ciência se condiciona nos nichos do pensamento patológico da racionalização. Mesmo que as ciências modernas, nascidas no século XVII, tenham consagrado o mito da neutralidade científica e um conhecimento desencarnado, tudo que é descrito

¹⁸ Verso do poema de Castro Alves, O Navio Negreiro, um dos clássicos mais conhecidos da literatura brasileira. É um dos textos de denúncia da escravidão negra como um grande crime consentido pelo Estado Brasileiro após a independência.

¹⁹ Idem

é fruto da experiência de um sujeito imerso numa realidade. É sempre da sua experiência que falam o autor, o escritor, o cientista. (ALMEIDA, 2006, p.289)

Aqui a orquestração não silencia, contudo diminui o tom! Deveras uma questão se faz fundante e me leva a refletir sobre o quanto do homem se fez presente na definição do uso da ciência objetiva a qual silenciou o próprio homem! E o passado se fazendo presente traz o esclarecimento na reflexão de Nicolescu (1999, p. 23): “a objetividade, instituída como critério supremo de verdade, teve uma conseqüência inevitável à transformação do sujeito em objeto”. No processo histórico da formação do conhecimento a disjunção sujeito-objeto teve sempre seus mecanismos mais rígidos e mais definidores no processo da aprendizagem da escrita. A rigidez das normas, das regras, retratada na significação do poder da escrita universalizada, impregnada pela racionalidade, a qual absolutiza e torna inquestionável a convencionalidade da escrita, gerou sim, a impessoalidade, silenciando o autor e o lugar de onde ele fala, substituindo na escrita, o pronome “eu” que representa o autor que fala, pelo pronome na terceira pessoa como se o autor estivesse falando e se vendo por outra pessoa.

Mas como investigar um processo inclusivo em formação de professores com o sujeito desencarnado? Como trazer a encarnação do sentido para esta investigação, considerando a constituição da relação simbólica, significado e significante, implicada no discurso da modernidade que no movimento da escrita silenciava o narrador, em defesa da neutralidade científica e da objetividade? Nessa perspectiva, a compreensão da significação fenomenológica me mobilizou na pesquisa-formação, a investigar no processo em formação, o sentido inclusivo; a buscar a compreensão de si, num retorno a si, refletindo o movimento do sentido inclusivo na presença de si, revelado pelo vivido no modo existencial de ser-sendo e se fazendo presente, não como “um mero conteúdo conceitual que possa ser definido, mas a significação de uma essência existencial, que como tal deve ser descrita” (REZENDE, 1990, p. 17).

No sentido dessa compreensão, a narração tomou uma grande significação na pesquisa-formação. É que a narração de si tem a magia de entrelaçar fios e meadas do modo de ser, de pensar e de fazer, vividos e sentidos, inclusive puxando da memória o prazer da escuta da narrativa das histórias. Sem dúvida, é uma das gêneses mais fortes do nosso encantamento! Crescemos ouvindo histórias, fazendo história, contando histórias e encantando; e narrar sua história de formação e experiência coloca a professora na posição de autora, cuja autoria só cabe a ela própria. Só o autor puxa fios e meadas das suas lembranças vividas ou imaginadas,

que tomam significação no instante que se faz presente na vida; só o autor de sua história pode fazer do passado a fonte do presente. No relato de Soares (2001, p. 41) “uma interpretação do passado à luz do presente - o passado como presente na lembrança”.

Compreendi a riqueza desse processo vivendo-o, desafiada a compreender o sentido da minha presença e, puxando fios e meadas da memória, iniciei esse processo na aproximação do movimento colocado por Morin (2003, p. 09): “não escrevo de uma torre que me separa da vida, mas de um redemoinho que me joga em minha vida e na vida”, e realizei a escrita narrativa encharcada dos sentidos e significados que vêm povoando minha subjetivação. Compreendi o quanto a narrativa da minha história de formação e de experiência me fez transcender no tempo e resgatar, por meio da minha interpretação do tempo de vida vivido, os sentidos e significados construídos. Foi como se estivesse em todos os lugares ao mesmo tempo, revivendo na minha reflexão os diferentes lugares por onde andei como criança, adolescente e adulta, na vida e na profissão, ouvindo e revivendo ecos, movimentos e situações das relações, dos saberes, da cultura, do tecnicismo, pinçando daí, no jeito humano de ser, bastante emoção, dores, alegria, prazer, os quais transportavam para a escrita e reescrita, lembrando e compreendendo o que, de tudo vivido, ficou em mim.

Nesse movimento de retorno a si, que cada vez mais ia autorizando-me a pensar e a tecer o conhecimento e a aprendizagem, fui desvelando, inclusive nessa tecedura, a insustentabilidade da certeza, da completude retratada no próprio movimento de constante superação do próprio conhecimento, que se registra na história da educação especial. Esse compreender foi se constituindo num terreno fértil impulsionador da busca de novas referências no conhecimento em formação de professor na perspectiva inclusiva, e foi também reveladora do quanto esse movimento confirma que a reflexão sobre a formação é fecundante do saber do professor; que a narração é um iniciar no movimento do aprender a ser, um caminhar no autoconhecimento, no desvelar do sentido existencial de ser, da presença de si, constituída no modo da relação do ser-no-mundo, consigo próprio, com as outras pessoas, com o conhecimento e, com as diversas situações; um retratar da efetivação de um autorizar-se no falar, no pensar, no dizer, e no aprender com o narrado.

A compreensão da significação fenomenológica, assim como o experienciar no movimento da pesquisa-formação, narrando e refletindo sobre minha história de formação e experiência me fez, além de compreender sua importância, ao iniciar a pesquisa-formação como argumenta Pineau (2006), compreendi que, no processo inclusivo em formação de professores de alunos com deficiência, inclusive, o saber investigado é o saber do tipo

compreensivo e hermenêutico. Em defesa dessa questão, Moita (2000, p. 117) argumenta que “o saber que se procura é de tipo compreensivo, hermenêutico, profundamente enraizado nos discursos dos narradores. O conhecimento dos processos de formação pertence antes de mais àqueles que se formam”. Desse modo, a investigação ousou da significação fenomenológica na essência do discurso existencial, estabelecer rupturas com o ressoar da ausência das vozes das professoras do seu ser-no-mundo, na pesquisa, na formação, na pretensão de que se percebam de uma importância menor, tornando-se caladas, emudecidas, silenciadas, esquecidas de si, desmemoriadas por se verem fora da história. Tese fortemente presente nas críticas de Goodson (2000) no que se refere à não valorização, na investigação, do caráter idiossincrático dos professores. Para ele, o fato de pesquisadores por um longo período de tempo terem considerado o que sentem e o que dizem as narrativas dos professores como dados irrelevantes, além de ser surpreendente é, na verdade, muito injusto. A esse respeito, argumenta:

O respeito pelo autobiográfico, pela vida, é apenas um aspecto duma relação que permita fazer ouvir a voz dos professores [...] As experiências de vida e o ambiente sócio cultural são ingredientes-chaves da pessoa que somos, do nosso sentido do eu [...] O estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidade e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa (71).

O movimento da pesquisa-formação ultrapassa a pesquisa disciplinar, e seu implicamento no caráter transdisciplinar já havia sido realçado na interpretação dada por Pineau (2003) quando discute a implicação nas diferentes temporalidades na formação de professor, assim como está implícito no que revela Josso (2006, p.09): o “paradigma do singular-plural, como o do experiencial, o da complexidade e o paradigma sistêmico, não pertence a qualquer disciplina em particular, mesmo se cada uma o reivindique para si, ignorando as contribuições de outras”. E estas evidências, revelam o comum pertencimento com os fundamentos apresentados por Nicolescu (1999, p. 54) de que “A pesquisa disciplinar diz respeito, no máximo, a um único e mesmo nível de Realidade [...] a transdisciplinaridade se interessa pela dinâmica gerada pela ação de vários níveis de realidade ao mesmo tempo”.

O entrelaçamento desta perspectiva implicou em a presente pesquisa ser desenvolvida no espaço experiencial da pesquisa-formação, criando e gerando a possibilidade em tecer fios e meadas do que ficou nos professores, de suas histórias de formação e experiência. Portanto, abri este cirandar a todos os acordes que seguem no “reverso” da imparcialidade do paradigma simplificador, na sonoridade dos acordes realçados por Nicolescu (1999, p. 143):

“o advento de uma cultura transdisciplinar, que poderá contribuir para a eliminação das tensões que ameaçam a vida em nosso planeta, é impossível sem um novo tipo de educação, que leve em conta todas as dimensões do ser humano”. Na pluralidade desse sentido, a significação da educação assume o caráter inclusivo aberto às possibilidades, implicado e comprometido com o desfiar dos guetos, da segregação, do aprisionamento, do olhar padrão que determina e exclui.

No entanto, chegar à significação da pluralidade do sentido inclusivo aqui defendido é fundante romper com os mecanismos visíveis e invisíveis que dão sustentação à segregação, à exclusão. Isso implica compreender que o teor da ruptura com o paradigma simplificador trata-se, como pontua Crema (2002, p.02) de “transcender os automatismos e vícios disciplinares, a rigidez e unilateralidade de olhar e de agir, que o enfoque da superespecialização nos impõe”. Na verdade, essa compreensão desvela o quanto o processo inclusivo em formação de professores requisita um caminhar epistemológico implicado na significação da formação em que mobilize o professor a pensar de forma singular e plural, flexível e com autonomia, refletindo e aprendendo com a complexidade do pensar a vida e, nesse sentido, argumenta Dominicé, (*apud* Nóvoa, 2000, p. 24). “a vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda a reflexão teórica, [...] o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam.”

Acredito que só num processo livremente autorizado pelo conhecimento de si, pela compreensão de si, o professor da educação especial possa voltar e se ver no mundo existencial da formação e experiência, e aprender refletindo com o vivido, assumindo a tecedura dos fios e meadas de uma formação duplamente moldada pela hegemonia do conhecimento da educação, cujo caráter era implicado na uniformidade do conhecer, do pensar, do fazer e do narrar, negando de forma natural o que diverge desse padrão, e pelo caráter da especificidade da especialização, fechado na e pela deficiência, esse desafio condiciona de fato, o desfiar dos véus do assujeitamento dessa lógica, na aprendizagem e no processo de conhecimento. Na essência destas questões, a pesquisa-formação foi se definindo no tear transdisciplinar sob os acordes da epistemologia do educar, tendo “a transdisciplinaridade como a chave de compreensão para a construção da interdisciplinaridade”, como argumenta Galeffi (2003, p.88).

Nessa perspectiva, o caráter articulador da interdisciplinaridade potencializa no espaço experiencial da pesquisa-formação, o florescer de uma atitude fenomenológica, que na

significação dada por Gallefi (2003, p. 84), se constitui “como ponto de partida para a construção de uma epistemologia do educar, centrada no saber fazer–aprender a ser” que ele define como “chave para edificação das bases de uma nova ciência do educar aprendente”. Na verdade, nesse movimento epistemológico da busca de compreensão do aprender a ser sendo, a significação sobre “incluir-se” no conhecimento hegemônico, mobiliza o rever-se nesse processo e fomenta a destituição do pensar a “inclusão” ou “exclusão” por categorias separadamente, e cria a possibilidade em mobilizar o pensar, a partir do paradoxo “inclusão x exclusão”, desvelando a relação dialética que o constitui como mascaramento da ocultação, da duplicidade da exclusão vivida.

Instigada pela compreensão de que a narração de si seja desveladora dos diferentes níveis de percepção, acontecidos no conhecimento, na aprendizagem e na vida, a afinação dos conceitos, termos, acordes e teceduras, acompanhou o movimento do viver, na significação de que “viver é afinar o instrumento de dentro para fora e de fora para dentro”²⁰, musicaliza Walter Franco, mudando a função do verbo, como a criança que escuta *a cor dos passarinhos*, mesmo sabendo que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som, e ele sabe que afinar é para instrumento, e faz o verbo delirar no sentido do viver. Essa conjugação, que faz o verbo delirar, tem o sentido da linguagem metafórica, na significação gerada pela amplitude da metáfora, em poder possibilitar a diversidade do pensar, do narrar, do revelar-se.

Aqui, metaforicamente a reflexão seria o afinamento do saber daqueles que se formaram, e as notas dedilhadas nesse processo ressoariam no tom “em formação”, pois, se o tempo da vida não é determinado e se a formação acontece no “terreno da vida”, e cada um se apropria de forma diferenciada do conhecimento vivido nas relações consigo, com os outros e com os objetos, a significação “em formação” de professor toma a extensão da vida e a reflexão desvela a presença existencial implicada no paradoxo exclusão e inclusão dessa formação, na vida em formação. Destarte, o acorde da reflexão foi dando o tom da afinação e confirmando a importância do seu sentido. É que “a afinação faz um concerto à parte, antes do concerto planejado, medido e cheio de estética, aquele, um som da natureza” (GONTIJO, 2008).²¹ E ainda se precisava de muitos acordes no pensar, no fazer e nos fundamentos do conhecimento, para que a orquestração do processo inclusivo chegasse à beleza harmônica da ciranda.

²⁰ Música Serra do Luar.

²¹ GONTIJO, Pedro. Afinação (conto). Disponível em <<http://www.overmundo.com.br/banco/afinacao>>. Acesso em 17 dez.2008.

Dando um tom afinado à harmonia dessa ciranda, Nicolescu (1999, p. 153), entoa argumentando: “a transdisciplinaridade não é o caminho, mas um *caminho* de testemunho de nossa presença no mundo e de nossa experiência vivida através dos fabulosos saberes de nossa época. Uma voz onde ressoam as potencialidades do ser”, deixando evidente que esse caminhar na pesquisa transdisciplinar se faz entrelaçando os diferentes níveis de realidade à lógica do terceiro incluído e à complexidade. O autor puxa da física quântica os acordes que dão sustentação à narrativa da ciência, e, nessa afinação, desmorona as bases da lógica as quais deram força à racionalização que transformou o sujeito em objeto, excluindo a subjetividade, a narração, e negando outras formas de conhecimento que não se pautassem pelos seus princípios epistemológicos. Num processo inverso, a transdisciplinaridade, legitima a lógica inclusiva e, nesse sentido, abre alas ao “terceiro incluído” simbolizado, pode-se crer, na pessoa com deficiência, no negro, no índio, na mulher, e na narração que revela, na subjetivação, sua presença, a especificidade humana de ser que o diferencia, a partir da própria complexidade existencial de ser humano.

Essa compreensão projeta uma nova interpretação e define uma nova perspectiva de olhar, de escutar, e uma nova forma de compreender a questão da deficiência e das possibilidades a serem geradas. Duas questões são fundantes para a compreensão de que a pessoa com deficiência não pode ser considerada como deficiente, ela é uma pessoa com sua historicidade, seu percurso de vida, desejos, dores, alegria, prazeres e tem uma deficiência. Uma vez que a ciência agora reconhece que não há partes em absoluto, mas uma teia inseparável de relações como afirma Capra (1991), não posso mais, a partir da avaliação diagnóstica de uma parte, a deficiência, generalizar o ser como deficiente, pois, desta forma, estaria considerando apenas uma realidade. Aqui, sobressai o valor singular do caráter transdisciplinar o espaço experiencial da pesquisa-formação; só a reflexão que faça voltar num retorno a si, indo e se vendo em todos os momentos da formação e experiência, para entrelaçar fios e meadas que ficaram soltos, fechados em nó, ou mal tecidos para se desafiar a outro movimento em formação, mexendo com as verdades já guardadas e tão repetidas as quais não mobilizam a reflexão.

Assim, quando o diagnóstico prioriza a deficiência, desencadeia o processo de determinação. Essa marca ficou impregnada nas pessoas que se dedicam à área, a ponto de quanto mais especialista fosse o profissional, ele faria a previsão e o prognóstico das possibilidades sem deixar margem para o imprevisível do acontecimento. Acredito ser fundante a compreensão de que, nesse movimento, o olhar para a pessoa com deficiência

ainda traz as marcas do estigma, do pensar evidenciado no pré-conceituar. Na verdade, quem vem passando pela vida, vivendo e compreendendo o movimento do conhecimento, e especificamente o conhecimento da educação especial, experienciou o movimento de incompletude do conhecimento nas constantes transformações de propostas dos diferentes modelos, que na naturalidade da sua evolução, foi deixando clara a impossibilidade de se continuar desconsiderando que a incerteza seja a base dessa inconstância, fundante nas superações dos limites. É esse sabor da incerteza, da incompletude que alimenta a busca do conhecimento e alimenta a vida!

Dando base científica ao que já se percebia, a ciência rompe com as certezas, com a completude, com a determinação. A esse respeito, Niels Bohr e Heisenberg (*apud* ZOHAR, 1990, p.27) colocam que “a realidade fundamental em si é essencialmente indeterminada, que não há um ‘algo’ nítido e fixo subjacente a nossa existência diária que possa ser conhecido. Tudo na realidade é, e continua sendo uma questão de probabilidade”. É fundamental, portanto, o entendimento do olhar transdisciplinar para a compreensão do princípio da incerteza, da indeterminação, da probabilidade, que dá sustentação à ciência do humano, confirmando a complexidade do processo que interliga as diferentes dimensões do ser humano,

Para entender a complexidade desse processo, é preciso compreender a forte presença do conceito de plasticidade, tanto na perspectiva sócio-histórico-cultural como nas atuais discussões da física quântica. Na explicação da perspectiva sócio-histórico-social, Anokin (*apud*, DAMASCENO, 1991, p.10), esclarece que “as funções cognitivas não são faculdades mentais indivisíveis e localizadas em centros restritos [...] sistemas funcionais com uma estrutura psicológica complexa, requerendo para o seu funcionamento a cooperação de diferentes regiões cerebrais”. Na análise, a partir da concepção holográfica trazida pela discussão da física quântica, Cardoso (1995, p.35), coloca que “Pribram, [...] viu o funcionamento do cérebro como um holograma. As informações da memória, por exemplo, não são armazenadas atomisticamente no sistema nervoso, mas interligadas e disseminadas em regiões amplas”. A partir dessa discussão, torna-se mais clara a compreensão do implicamento das funções cognitivas e, em decorrência, como o desenvolvimento, a aprendizagem e a evolução, se configuram numa teia inseparável de relações. Portanto, a essência do diagnóstico não pode se fechar num único aspecto, num único nível de realidade, mas numa relação dialética e dialógica, abrindo possibilidades e desencadeando mediações em função de um processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o sentido “trans” traz uma nova compreensão de tempo, dando evidência ao guardado na memória e seu poder em movimentar o tempo, o tempo de si, vivido no acontecimento. Quando a memória traz as lembranças do tempo, ela não escolhe essas lembranças, inclusive às vezes elas são invasivas, chegam sem serem solicitadas, simplesmente chegam e fazem brotar muitas coisas que a vontade quer brotar ou não. Mas, antes eu pensava no tempo sempre como o tempo de fazer algo, o tempo aprendido na escola que é o tempo da escola, o tempo do trabalho, o tempo que Newton determinou como tempo do tempo desconsiderando o tempo de si, o tempo das vivências, do fazer e do sentir.

A ciência narrativa abrindo alas no movimento da pesquisa e da formação, à inclusão da “presença” como testemunho no mundo, segue no “reverso” da imparcialidade epistemológica do paradigma simplificador, nutriente do pensar excludente, e propaga o sentido da fenomenologia, que na sua afirmativa Merleau-Ponty (1999, p. 01) esclarece ser “uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua facticidade”. Na consideração dessa relação que entrelaça homem mundo, homem estando e vivendo no e do mundo, o autor aponta o fundante da tomada de decisão para a reflexão de situar-se no mundo, um encontrar-se e revelar-se no mundo como uma atitude filosófica; “um relato do espaço, do tempo, do mundo vivido”. Dando mais clareza ao seu pensamento, o autor explica: “é a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, e sem nenhuma deferência à sua gênese psicológica e às explicações causais que o cientista, o historiador ou o sociólogo dela possam fornecer” (1999, p. 01-02).

A tecedura dessa compreensão gerou a implicação do sentido da escrita narrativa ser sintonizada no que esclarece Larrosa (2006, p 25): “toda escritura pessoal, enquanto escritura, contém vestígios das palavras e histórias recebidas”, e isso está condicionado à compreensão de que todo professor tem sua história de conhecimento, aprendizagem e experiências do que vivenciou, do que aprendeu ou do que foi silenciado. E, esse movimento traz possivelmente fortes vestígios do paradigma da ciência, que epistemologicamente e metodologicamente, nutriram na formação, o pensar e o fazer do professor. A esse respeito revela Pineau (2006, p. 51): “esse paradigma da ciência aplicada permite compreender o subdesenvolvimento, inclusive a repressão disciplinar da palavra dos seres vivos para compreender os percursos de vida” deixando claro ainda, que o esfacelamento dos percursos históricos pinçados nas diversas disciplinas “não constituem um objeto em si”; continuando, o autor dá evidências,

inclusive, de que “os sujeitos em razão de sua imersão prática são vistos como os últimos que podem compreender e construir o sentido dos seus percursos.”

Portanto, na evidência do silenciamento de si, da exclusão de si, que transversalizou todo processo em formação de professores, regular ou especial, como criar espaço fecundante do sentido da autoria da escrita narrativa no processo inclusivo em formação contínua? Sendo os professores os últimos a compreender e construir o sentido dos seus percursos de formação e experiência, que processo inclusivo pode gerar a reflexão, a significação e ressignificação do conhecimento, da aprendizagem e das experiências da sua história de formação? Em decorrência, que transformações poderão ser possíveis no processo inclusivo, em que o professor vá se fazendo e sendo ator e autor, na continuidade da sua formação? A fala de Santos (2002, p. 53-54) dá ressonância a estas questões à medida que ele faz realçar nesse sentido, a importância do caráter autobiográfico no conhecimento, na aprendizagem, na experiência, argumentando nos seus fundamentos que,

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento [...] No paradigma emergente, o caráter autobiográfico e auto-referencial da ciência é plenamente assumido.

Acredito ser importante compreender que o reconhecimento do caráter autobiográfico e auto-referencial, objetivando na escrita narrativa a subjetividade das histórias de formação e experiência, dando vida ao silêncio, silenciado, possa ser entendido, também, como a ciência rendendo-se aos encantos do humano. E, no movimento desse encanto, puxo fios e meadas do que Bakhtin (2003, p.312) já anunciava: “as ciências humanas são ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo, isto é, cria texto”. Nessa sintonia, a pesquisa formação seguindo o movimento da ciência, o qual considera o conhecimento que dá sentido à vida, alarga o tom da especificidade humana no constituir-se do fazer-aprender a ser na objetivação da escrita narrativa, na significação de uma nova lógica que desvele a complexidade do ser professor, do ser narrador, como uma forma de desfiar a história do assujeitamento da escrita, que o excluía de si, e fiar a produção de uma escrita “não de uma coisa muda”, mas, dizendo-se de si e de todas as presenças em si.

Caminhar, todavia nessa perspectiva, é importante a compreensão de que o sentido implicado na constituição da escrita narrativa que retrata a significação de uma essência existencial, não pode, portanto, ser confundida simplesmente com uma forma de narrar, de

falar ou de escrever; não pode ser confundida com um estilo de escrita. O autorizar-se na escrita narrativa requer a compreensão de si, a compreensão dos sentidos e significados constituídos na sua história de formação e experiência. Esse movimento se implica em se permitir, num experimentar em formação, uma nova forma de pensar, de sentir, de conhecer, de compreender e de se relacionar, consigo próprio e com o outro. A esse respeito, a fala de Santos (2002, p. 53-54), seguindo no reverso da impessoalidade na escrita, dá ecos ao sentido desse acontecimento, e, justificando a razão deste acontecer, acrescenta: “é necessário uma outra forma de conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos”.

A perspectiva da busca de novas formas de conhecimento que fundamentassem o processo inclusivo em formação contínua de professor, nasceu da compreensão de que no conhecimento, na vida e no conhecimento da vida, não há partes em absoluto, a teia entrelaça todos os fios e meadas. Vivenciar a escrita narrativa interligando, sentidos e significados vividos em diferentes temporalidades, lugares, interconectando passado, presente, futuro mobilizou o movimento dessa compreensão, desvelando, na presença, minha compreensão do que vivi na formação e do que dela ficou em mim. O mais surpreendente foi perceber que neste movimento, o pensar exercitava-se numa lógica inclusiva, no sentido de que, tudo que fora vivido, ia se incluindo. O pensar arrastava tudo, impulsionando a memória, como uma rede de pesca, quando o siri está de andada, e nesse movimento narrativo com vida da vida, fui significando e ressignificando na escrita os sentidos e significados, da complexidade do vivido. Foi como se estivesse me vendo no ontem, trazendo o ontem para o presente com olhar de hoje inclusive; foi com o olhar de hoje que fui aprofundando a compreensão e desvelando o que fora silenciado, esquecido, fracionado e desarticulado.

Avançando nesse experimentar, compreendendo como afirma Morin (1996, p. 135-136) que “a ciência nunca teria sido ciência se não tivesse sido transdisciplinar [...] a verdadeira questão não consiste, portanto, em “fazer transdisciplinar”; mas “que transdisciplinar é preciso fazer”? Neste entendimento fui aprofundando e confirmando o caráter transdisciplinar do espaço experiencial da pesquisa formação, e como, a multiplicidade de possibilidades decorrente, poderia gerar novos nexos de compreensão, novos olhares, novas formas de ver e pensar o processo inclusivo, em formação de professores. Acredito que o caráter transdisciplinar amplie as possibilidades do sentido inclusivo, implicado na lógica inclusiva, principalmente, porque rompe com toda e qualquer forma de disjunção, de exclusão, e de redução; “Qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma definição e de dissolvê-lo em

estruturas formais, quaisquer que sejam, é incompatível com a visão transdisciplinar.”(Art. 1 Carta da Transdisciplinaridade)²².

Tecer fios e meadas do processo inclusivo em formação de professores, nesse caminhar, instigou a escuta a sentir o ressoar das palavras de Rousseau (1999, p. 14): “nosso verdadeiro estudo é o da condição humana”. Isso ampliou a compreensão, do quanto, só a narração de si, é reveladora da sua presença e da condição humana vivida, e de como o sentido do caminhar transdisciplinar, enquanto uma voz onde ressoam as potencialidades do ser como testemunho de nossa presença no mundo, se implica à significação da concepção fenomenológica que desvela a realidade complexa do caráter existencial. E, dessa forma, retrata na presença a estrutura do próprio fenômeno, onde “a multiplicidade fundamental é a da existência e da significação, do homem e do mundo, ou, mais sinteticamente, do ser-no-mundo” (REZENDE, 1990, p. 35).

Compreendo que a significação dessa discussão cria evidências para o processo inclusivo, sendo e se fazendo “abrindo-se para novas lógicas que contemplam a complexidade do ser humano, por causa dos diferentes níveis que nele atuam” (RANDOM, 2005, p.25). Esse entendimento substancia a compreensão de que a narração do modo existencial de ser, é um experienciar que mobiliza o pensar, refletindo sobre os diferentes níveis, sobre os diferentes momentos os quais constituem a complexidade da vida do ser-sendo-professor. Isso sinaliza o tom de uma experiência formadora em que o professor aprende a pensar na e pela complexidade da vida vivida.

O caminhar transdisciplinar contemplando, no espaço experiencial da pesquisa-formação, a tecedura da complexidade do que se faz presente, na presença de si, significa um abrir-se à possibilidade de um experienciar a pensar, e refletir na coletividade, ou seja na multiplicidade da “complexidade do ser humano” que nesta coletividade se faz presente. Portanto, nesse processo, esse caminhar requer o movimento do sentido, colocado por Morin (1996, p.188) “[...] complexus é o que está junto, é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade”. Na verdade, é nesse movimento que a relação ser-no-mundo com, toma sentido. Para tanto, viver essa relação na pesquisa-formação implica fecundar no espaço experiencial, a dialogicidade, a escuta, de si e do outro, num caminhar caminhando ciente de que nesse processo, fica condicionado que seja tomado como ponto de partida a consideração

²² Elaborada no Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, Convento de Arrábida, Portugal, 6 de novembro 1994, cujo comitê de redação era composto por Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu.

que Nicolescu (1999, p. 154) deixa claro, “qualquer sistema fechado do pensamento, não importa se de natureza ideológica, política ou religiosa, está fadada a ruir”.

Nessa propositura, a complexidade está na possibilidade em tecer, sob diferentes lógicas, fios e meadas dos diferentes níveis de realidades, das diferentes dimensões do conhecimento, ou seja, o possibilitar de um pensar inclusivo em formação de professor, articulando e ampliando na educação o sentido da condição humana; nesta evidência afirma Silva (2005, p. 48): “esta concepção será tanto mais transdisciplinar quanto for a episteme do pesquisador. Se esta concepção possuir uma episteme reducionista e fragmentada, a complexidade resultante trará esta marca. A importância dessa compreensão pode ser percebida na relevância do sentido do pesquisador transdisciplinar, na perspectiva de Rondon (2005, p.25),

O pesquisador-transdisciplinar é convidado a tecer mediações e inclusões de si, e a auxiliar os outros a fazê-las de forma a permitir a emergência do sentido ético em sua vida, um sentido que possa nortear sua práxis dentro das organizações a ganhar um sentido humano, ético, sustentável, mostrando sua presença na sociedade.

Sendo assim, o caminhar transdisciplinar retrata-se na significação de espaço fertilizador de possibilidades na perspectiva de um novo processo de conhecimento, uma nova forma de conhecimento, que ultrapassa o sentido disciplinar e implica-se no sentido “trans”. “O prefixo ‘trans’ indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”, como fundamenta Nicolescu (1999, p. 53). Realçando o caráter articulador da interdisciplinaridade nesta questão Galeffi (2003, p. 88), pontua que a interdisciplinaridade é sempre um construto coletivo de fato, argumentando que,

Ela só existe quando é devidamente feita e articulada. É neste ponto, que o caráter transdisciplinar aparece como elemento que deve anteceder a existência dos acordos interdisciplinares porque se não houver clareza em relação ao sentido do ser que se quer formar a formação do educador corre riscos de nunca poder alcançar a consciência crítica de sua específica condição humana livremente determinada, portanto, uma atitude autônoma e inventiva onde o certo não pode ser confundido com a formação de conteúdos para serem repetidos segundo o modelo que os justifica e determina.

Aqui se amplia a significação da busca da compreensão do processo inclusivo na formação contínua de professor, e acredito que o fertilizante desta significação esteja na episteme fundada na epistemologia do educar, que sob os acordes transdisciplinar mobiliza o poder articulador da interdisciplinaridade em potencializar o entrelaçamento da complexidade do conhecimento, tecido na multiplicidade de vozes, incluindo a voz do professor como uma voz que ressoa dentre outras vozes, e, neste sentido abrir espaço para o professor se fazendo presente, “autorizar-se”. Na verdade, a perspectiva é de que a atitude fenomenológica seja mobilizadora e nutriente do processo da pesquisa e da formação, um processo fundado na aprendizagem, o professor refletindo e investigando seu próprio conhecimento e experiência, assumindo pois, o sentido defendido pelo autor: “a figura do ensinar dá lugar à figura do fazer–aprender. Não se trata mais de ensinar, mas de fazer aprender” Gallefi (2003, p.78).

Na complexidade dessa práxis pedagógica o autorizar-se a pensar, a aprender, a produzir conhecimento no experienciar do processo inclusivo em formação contínua, requisita o mobilizar-se no fazer aprender, na significação do aprender com a vida, aprender aprendendo, refletindo na multiplicidade de vozes a significação da sua voz e de todas as vozes que ficaram em si, das diferentes áreas do conhecimento construído, inclusive o silêncio que tem a voz da significação da palavra, ou a brincadeira, o romance, a música, que têm a voz do prazer, do sentir e do viver, a constituir-se no espaço de convivência interdisciplinar e transdisciplinar. O que instiga ao poder mobilizador da atitude fenomenológica, que dá sentido à realização do retorno a si, a caminhar na busca da compreensão do ser professor, na sua história, na diferenciação de ser-sendo e se fazendo ator e autor no processo de formação em que se autorize à escrita narrativa do sentido existencial de ser; uma escrita que alimente a vida do narrador, um narrador com vida na vida.

Acredito que nessa perspectiva, o pesquisador-transdisciplinar, sob os acordes da epistemologia do educar mobilize o poder que o ser humano tem em ir além dos seus condicionantes e, dessa forma, ouvindo Freire (1996, p. 25) manter, “vivo em si o gosto pela rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, que de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do bancarismo”. Na verdade o sentido do autorizar-se na escrita narrativa, do aventurar-se nessa rebeldia, exige a compreensão de si, a compreensão do sentido que dá significação ao jeito próprio e apropriado de ser e se fazer professor, que muitas vezes, por ter sido silenciado, permanece desconhecido, pois foi guardado ou esquecido de si; portanto, isso me permitiu concluir que a

compreensão de si, no autorizar-se da escrita narrativa, requer não só o retorno a si, mas a compreensão do modo de ser da presença que lhe significa.

Por isso, é fundante o entendimento de que, os acordes da epistemologia do educar potencializam o conhecimento, fazendo-o com sentido, no eixo de uma “uma nova compreensão dos nexos de sentido do ser-no-mundo-com” (GALEFFI, 2003, p. 83), para que a busca da compreensão do sentido ontológico da presença retratada no modo existencial de ser, como o testemunho de nossa presença no mundo e de nossa experiência vivida, resgate no conhecimento de si, a articulação do sentido do ser-professor e do ser-profissional, no revelar-se do seu ser-sendo no mundo-com; portanto, uma compreensão implica na significação defendida por Heidegger (2005, p. 209):

No compreender, a presença projeta seu ser para possibilidades. Esse ser para *possibilidades* em compreendendo é um poder-ser que repercute sobre a presença as possibilidades enquanto aberturas. O projetar inerente ao compreender possui a possibilidade própria de se elaborar em formas. Chamamos de interpretação essa elaboração. Nela, o compreender vem a ser ele mesmo e não outra coisa. A interpretação funda-se existencialmente no compreender e vice versa. Interpretar não é tomar conhecimento do que se compreendeu, mas elaborar as possibilidades projetadas no compreender.

Os fundamentos colocados pelo autor fortalecem a compreensão do quanto o processo inclusivo em que o professor se autorize à escrita narrativa no sentido do modo existencial de ser, requer ser tecida na complexidade dos fios e meadas que tecem a formação e experiência, é dessa tecedura que emerge o sentido da compreensão de si, e o fio que lhe revela nesse caminhar é a presença que lhe representa. A luz dessa práxis pedagógica vem da epistemologia do educar, que instiga nessa presença a compreensão do sentido ontológico de ser, é desse movimento em si e de si, que o interpretar não se limita na compreensão do conhecimento mas elabora a possibilidade projetada no compreender, a partir da compreensão de si articulada ao conhecimento. Nessa evidência a trama dos acordes transdisciplinares, efetiva o caráter articulador da interdisciplinaridade, mobilizando na formação e na pesquisa a constituição do processo aprendente na aprendência, fiando o sentido ontológico que lhe representa, de forma que na abertura desse acontecimento seja desvelada na escrita narrativa a presença, inclusive as marcas do constituir-se no movimento da formação de um saber aqui já posto, como desencarnado e sem sujeito.

Creio que seja na tecedura dessa teia que se fecunda o processo de interligação e conexão mobilizador de subjetividade e intersubjetividade, no entrelaçar das diferentes formas de pensar, de conhecer e de ser, num experienciar compartilhado, mobilizador de “um

conhecimento de si, das relações que se estabelece com o processo formativo e com as aprendizagens que constituiu ao longo da vida. Através da abordagem biográfica, o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano” (SOUZA, 2005, p. 23), num exercitar-se com a presença assumida no grupo, na efervescência da flexibilidade do pensar, no conviver com o outro significando/ressignificando/significando o pensar na escuta interativa, uma escuta atenta ao outro que, pela significação já entrelaçada no revelar de si, mobiliza a escuta de si, possibilitando, nesse movimento, a compreensão de si e do outro.

Nessa perspectiva, acredito que, tanto a flexibilidade do pensar como a escuta interativa fecunda a articulação do conhecimento com os sentidos das histórias de formação e experiência das professoras. É nesse sentido que se evidencia a significação do ser-aberto-ao-acontecimento, no acontecer de um encontro singular e múltiplo, fundante na compreensão do implicamento, do vínculo, do constituir-se da relação, na consideração de que “todo múltiplo é uno em seu próprio ser. Todo uno é múltiplo enquanto é outro-de-si: possibilidade de seu próprio ser. O múltiplo é sempre gerado de algo inconcluso”, esclarece Galeffi, (2004, p.8). Dessa forma, o próprio sentido do inconcluso, do inacabado vivido na busca de si, na vida da vida e da formação vivida, impulsiona a interpretação, no sentido de elaborar possibilidades projetadas no compreender, na diferenciação de ser, de pensar, de fazer e ser com autoria e autonomia. Como pontua Heidegger (2005, p.191): “Ser “esclarecido” significa: estar em si mesmo iluminado como ser-no-mundo, não através de um outro ente, mas de tal maneira que ele mesmo seja a clareira”.

Creio que na dinâmica desse acontecer, a efervescência do iluminar humano, germine na amplitude do encontro “singular e múltiplo”, o sentido do constituir-se autopoietico, no vivenciar uma relação, sendo e se fazendo, aberta ao sentido articulado por Maturana (2003, p.52) ao considerar o constituir-se autopoietico como sendo a capacidade de “os seres vivos por – literalmente - produzirem de modo contínuo a si próprios”. Aprofundando este compreender o autor acrescenta: “o que caracteriza o ser vivo é sua organização autopoietica” (56). Então, por que não compreender o aprender, aprendendo com o estar em si, sendo em si mesmo sua clareira? Compreendo que nesse sentido o autor dá vida ao conhecer, ao aprender, vivendo e aprendendo numa atitude interativa e, assim, sonoriza a especificidade do tom, da articulação, enquanto a base da lógica da pesquisa-formação, que Josso (2006, p.24) evidencia, quando deixa claro que nesse acontecer a lógica do professor não dita a lógica dos que aprendem, mas “articulam-se com as lógicas dos que aprendem apoiando-se sobre suas experiências, idéias, suas representações e seus interesses no conhecimento”.

Decerto, uma práxis potencializadora de toda fonte de sentido, possível no desabrochar de si, às vezes abafados de si, e, por si desconhecidos, potencializador a ser potencializado numa relação conjunta, destituída de modelo ideal, de um pensar ideal, pronto e determinado, que dê realce à compreensão de que “vir a ser professor é uma diferença de si que o sujeito produz culturalmente num dos seus inumeráveis movimento de constituição no mundo”, pontua Pereira (2002, p.23), ao mesmo tempo em que fortalece a compreensão e a importância do sentido da diferença, fundante na formação, como é revelado na fala de Glat e Nogueira (2001, p. 25),

Garantir educação para todos, independentemente de suas especificidades, implica na oferta de uma formação que possibilite aos professores analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes entre seus alunos.

Aqui sobressai a importância do professor experienciar na pesquisa-formação um processo inclusivo, exercitando-se autor e ator numa práxis que fomente a autonomia, na e pela diferenciação, do pensar, do fazer, do ser, do produzir conhecimento, instigado por uma atitude fenomenológica mobilizadora e nutriente desse processo, aberto à aprendizagem, constitutiva e constituinte da atitude aprendente, aprendendo a aprender com sua narração, na escuta de outras narrações e na dialogicidade gerada com base nos sentidos constituídos e a constituir-se no autorizar-se. Um autorizar-se que mobilize na escrita uma conjugação que realize o florescer do “delírio do verbo”, ouvindo, escutando e sentindo os diferentes nascimentos, num acontecer encharcado de significações, sem molduras nem formas que determinem o jeito certo do ressoar, o jeito certo de ser, de fazer, de viver, de pensar, de aprender, de falar, livre dos véus que vêm tentando encapsular por décadas a produção da escrita nas normas, formas e rigor da convencionalidade e do assujeitamento.

No realizar desse comprometer-se político, ético e epistemológico, a pesquisa-formação caminha em direção à possibilidade de uma formação e de um fazer-aprender a ser com sentido, aprendendo a ouvir e sentir com o poetizar de Ary Barroso que “a vida é uma escola onde a gente precisa aprender a ciência do viver pra não sofrer” e de não fazer sofrer. Precisamos, de forma própria e apropriada, nos obrigar a compreender o sentido do ser-no-mundo-com, numa perspectiva que privilegie o ser humano em sua natureza complexa e plural, num vivenciar aberto à compreensão humana a qual perceba e sinta a pessoa com deficiência, como sujeito que não se limite a dissecar cada dado objetivo, para explicar a deficiência, pelo contrário, num vivenciar que interligue todos os saberes, dizeres e fazeres no

sentido de compreender o ser na sua subjetividade. Então, acreditando que um trabalho transdisciplinar a ser realizado na educação precisa ser fecundado na poética da ciência, tão esquecida pela escola como lembra Lerbet (2005), sigo numa aventura metodológica me desafiando a caminhar, caminhando na busca da compreensão do processo inclusivo de formação na constituição de um professor autônomo, na sua autoria de ser professor de alunos com deficiência, sendo e se fazendo num ensaio poetizante.

4 TECENDO A CANÇÃO DO VIVER-VIVENTE, DO APRENDER-APRENDENTE NA PESQUISA-FORMAÇÃO

*Eu canto porque o instante existe
E a minha vida está completa.
Não sou alegre nem triste:
Sou poeta
Cecilia Meireles: Motivo*

4.1 O ABRE ALAS DA CIÊNCIA À NARRATIVA.

Quem, senão o ser humano no encantamento do estado poético transcenderia, no instante existente do ser, os limites dos sentidos e significados entrelaçados no viver da vida, e, num interpretar de si, ontologicamente, desvelar a primazia da sua condição humana? “Não sou alegre nem triste: sou poeta”, e na subjetividade desse verso, ainda desvelar “se desmorono ou se edifico se permaneço ou me desfaço, não sei, não sei. Não sei se fico ou passo. Sei que canto e a canção é tudo” (MEIRELES 2001, p. 227). Desafiando a todos, o seu cantar! Encantada! Desafiei-me, a “ensaiar” um cantar de uma canção entoada pela ciência, com acordes humanos “[...] ser para liberdade de ser. Assim, o que dizemos como ciência é o nosso próprio modo de ser-consciente do que sabemos fazer *com a vida* - um saber-fazer com arte”. E nesse dizer Galeffi (2003, p. 27), instiga meu desejo em fazer fluir na pesquisa-formação um entoar com vida brotando vida, na narrativa de um narrador, falando da vida em/da formação e experiência! Nessa possibilidade, Morin (1999, p. 42) argumenta “é possível um diálogo entre ciência e poesia, isso porque a ciência nos revela um universo fabulosamente poético ao redescobrir problemas filosóficos capitais: O que é o homem? Qual o seu lugar? Qual o seu destino?”

Nesse estado poetizante, em que a ciência abre alas ao poder da narração de si, tecendo fios e meadas do retorno a si, escuto o ressoar do principal oráculo de Apolo, patrono da sabedoria, “conhece-te a ti mesmo” como uma luz de possibilidades, “indicando-lhe que antes de tentar resolver os enigmas do mundo externo será mais proveitoso que comece

compreendendo a si mesmo” coloca Chauí (2003, p. 15), mobilizando o caráter qualitativo da pesquisa-formação que toma a compreensão de si como base de perspectiva, não só da narração da história de formação e experiência, mas do autorizar-se à escrita narrativa do sentido existencial de ser, na perspectiva de que nesse experienciar metodológico o processo inclusivo se projete na possibilidade da articulação do conhecimento com o sentido, o qual vem sendo e se fazendo nutriente do modo de ser-sendo e se fazendo professor. Assim, escutando e concordando com Ludke (2001, p.32) “já caminhamos bastante no estudo dos chamados saberes docentes, para estarmos cientes de que eles são construídos a partir de diferentes fontes, inclusive aquela ligada à experiência do próprio professor”. Por que, então, não puxar como fonte o sentido ontológico que lhe faz representar!?

Nessa perspectiva, o desvelar do modo de ser consciente da historicidade do vivido, entrelaçando a complexidade do saber sentido, questionado, significado e ressignificado, deu o tom ao movimento do autorizar-se e, a pesquisa-formação caminhou em busca do sentido do ser professor, num “caminhar para si” caminhando no sentido da sua morada, na escuta à afirmativa de Heidegger (2002, p. 58),

A morada humana permanece sempre marcada pelo acontecer dos acontecimentos históricos, isto é, por uma morada que nos é entregue e confiada, quer a representemos, desmembrems ou enquadremos historiograficamente, quer imaginemos ter condições de nos separar artificialmente do acontecer histórico por uma decisão de vontade.

Desse modo, a significação do abre alas da ciência à narrativa, vai se alargando e fazendo fluir os acontecimentos, os sentidos, as formas próprias de pensar e fazer, que habitam a morada humana. Nesse sentido, abre-se à perspectiva da significação dos argumentos explicitados por Merleau-Ponty (1999, p. 3), quando anuncia: “todo universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo do qual ela é expressão segunda”, deixando implícito nesse anunciar, o reconhecimento de que o homem é o ser, que guarda em si e revela de si, o sentido da experiência vivida no mundo. Só ele, no seu relato autobiográfico, tem a possibilidade em articular e tecer fios e meadas do tempo vivido, da sua história de formação e experiência, e por diferentes formas de linguagem revelar sua presença.

Nessa significação, o abre alas da ciência à narrativa, se possibilita na compreensão de que “o conhecimento científico é uma construção humana” como tão bem argumenta Almeida (2006, p.288), e esse sentido ultrapassa os limites da racionalidade científica que na sua

linearidade e objetividade, não reconhecendo as formas de conhecimento que fugiam do seu movimento epistemológico, impunha a investigação das ciências humanas ao estado de sombra. Os estudos de Souza (1994, p.95) ajudam a compreender esta questão no posicionamento de Bakhtin, Vygotsky e Benjamim que tomavam a linguagem “como ponto de partida na investigação das questões humanas e sociais, além de ser também um desvio que permite que as ciências humanas transitem para fora dos paradigmas cientificistas, priorizando uma abordagem ético-estética da realidade”. Decerto não posso deixar de pontuar que o abre alas da ciência à narrativa rompe com esse desvio, e dá realce à linguagem a qual revela as questões humanas na pesquisa. E nesse movimento, “a história de vida deixa de ser um “assunto privado” quando aparece em um contexto de pesquisa” como esclarece Delory-Momberger (2005, p.15). Enfim, Ferraroti (1988, p. 12) está certo quando afirma “as ciências da educação compreenderam de modo intuitivo a importância do método biográfico, que veio a revelar não apenas um instrumento de investigação, mas também (e, sobretudo) um instrumento de formação.”

4.2 OS ACORDES DA CANÇÃO DO VIVER VIVENTE, DO APRENDER-APRENDENTE

A essência na abordagem experiencial, centrada, na pesquisa-formação “Tecendo saberes, dizeres, fazeres em formação contínua de professor: uma perspectiva de educação inclusiva” estava no desejo em cantar a canção do viver-vivente, do aprender-aprendente em busca da compreensão do conhecimento de si, de forma que seu pensar, seu modo de ser, de compreender, de aprender, de produzir conhecimento, fosse por si, autorizado. E, pensar nos acordes dessa canção, por si, já definia que essa investigação fosse se perfilando na compreensão da produção do conhecimento, a favor da construção humana. Mas, hoje percebo o tom da afinação desse acordes, quando Leão (2005, p.15) sonoriza que “a fala do pensamento é escutar. Escutando, o pensamento fala. A escuta é a dimensão mais profunda e o modo mais simples de falar. O barulho do silêncio constitui a forma originária de dizer”. E compreendo que o barulho do meu silêncio, neste cantar, ressoava a escuta do sentido que Galeffi (2004, p.18) me permitiu compreender e que se faz propagar na sua fala: “para as ciências do homem, o método deve brotar da investigação que por princípio interroga o próprio conhecimento a partir do conhecedor, do conhecido e do conhecível” e, nesse

compreender, fui ensaiando e dando voz, luz, cor e tom ao cantar a canção do viver vivente, do aprender aprendente na tecedura da caminhada metodológica

Com permissão do abre alas da ciência à narrativa, fui escutando o barulho que meu silêncio dizia de mim e ensaiando o cantar da escuta do que nele estava guardado, do que ele, falava da minha história de formação e experiência. Então, narrando compreendendo a vida com vida, sob o olhar hermenêutico como elucida Larrosa (2004), fui impregnando a narração da interpretação que fiz de mim mesma. Foi um retratar do ontem, com a compreensão de hoje, como diria Soares (2001, p.39) ao fazer uma análise singular do seu experienciar autobiográfico, “vejo o meu passado, vejo-me, não como foi, não como fui, mas como a que sou hoje me mostra ter eu sido”. Reforçando nesse olhar interessante e curioso, a importância de ser o próprio conhecedor a investigar o conhecimento de si, um assumir-se sujeito e objeto desse processo, a autora ainda enfatiza, “[...] vendo-me no passado, vejo-me, de certa forma, como objeto – como “outrem” – mas, ainda mais do que o historiador, que conta o passado sempre do ponto de vista do presente” (p. 39), deixando desvelada nessa sua fala a importância fundamental de que seja o próprio professor que narre sua história vivida, percebida como vivida e entrelaçada, esquecida, e/ou silenciada na memória.

A opção pela metodologia da pesquisa-formação me trouxe essa possibilidade de vivenciar o conhecedor que investiga seu próprio conhecimento e experiência, e a beleza do aprender e do surpreender-se ainda, com o novo, descoberto, no já conhecido. Viver esse movimento, com o olhar de hoje, além de entrelaçar sentidos e estabelecer novas compreensões de fatos vividos e não compreendidos no tempo vivido, veio confirmar as considerações de Pineau (2006) quando defendia a importância do pesquisador fazer inicialmente sua própria história. Na verdade esse experienciar revelava uma nova condição de aprendizagem, novos sentidos e um novo tom à compreensão do pensar, do perceber-se na constituição da formação e experiências, inclusive veio dar eco à reflexão de Novoa (2000, p.17) a partir da questão, colocada por Laborit (2000, p. 17): “Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?” E dando realce ao entrelaçamento da pessoa e do profissional ao ser e ao ensinar, reafirma,

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa

maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoa.

Aqui, o abraço da ciência à narrativa aplaudiu a ciranda que cirandou, cheia de vida e beleza, fazendo ressoar o cantar dessa canção, abrindo-se à multiplicidade de temas que foram tematizados no entendimento de que “tematizar e questionar são tentativas de se falar e dizer, no nível e por meio do discurso de uma língua”, afirma Leão (2005, p. 16). E, nesta ciranda, a língua era o cantar da canção que investigava o processo inclusivo de formação contínua de professor, entoando verso na compreensão do conhecimento de si; e, nesse sentido, o cantar metodológico assumiu de forma co-participativa, o caminhar investigativo, no qual, as professoras, enquanto conhecedoras de si, investigaram seu próprio conhecimento e sua própria experiência.

Essa perspectiva esteve sempre no desafio que, aos poucos, foi se instalando no grupo significado na coragem em buscar e compreender o que foi silenciado pela imparcialidade, neutralidade, e pelo rigor do conhecimento científico. A chave desse processo foi o revelar-se na compreensão de que “o ser humano é um ser que se interpreta e, para essa auto-interpretação, utiliza formas narrativas”. (LARROSA, 2004, p.12). Nesse experienciar, as professoras deixaram de ser o objeto a ser analisado, conhecido, e assumiram o seu lugar, enquanto autor de sua narrativa, desvelando seu próprio modo de ser como testemunho da sua presença no mundo e, refletindo sobre o próprio conhecimento entrelaçado nos diferentes lugares, tempos, sentidos e significados, constituídos e constituintes da teia da vida, desafiadas e encantadas com o sentido do acorde entoado por Larrosa, (2004, p. 15.)

La vida humana es, en su misma esencia, tiempo. Por eso vivir la vida es, esencialmente, vivir el tiempo de la vida. Pero el tiempo de la vida, el tiempo en el que se articula el yo de la autoconciencia, no es un tiempo abstrato, una sucesión lineal, un mero marco objetivo, exterior, en el que las cosas suceden unas detrás de otras. El tiempo de la vida es relato.²³

Para mim, compreender o sentido desse acorde foi a relevância maior em ter iniciado essa pesquisa-formação pela narrativa, principalmente pela possibilidade gerada pelo tom em narrar, indo além da forma prosaica da linguagem, da lógica, da objetividade, pois, como a música e a arte, a narração interliga o conhecimento, o sentir e transcende a temporalidade, os

²³ A vida humana é, em sua essência, tempo. Por isso viver a vida é, essencialmente, viver o tempo da vida. Mas o tempo da vida, o tempo no qual se articula o eu da autoconsciência, não é um tempo abstrato, uma sucessão linear, um mero marco objetivo, exterior, no qual as coisas sucedem umas atrás de outras. O tempo da vida é relato. (2004, p. 15).

limites, aparentemente intransponíveis do tempo, além de que, a narração de si na revelação do ser, articulando “o eu e a autoconsciência”, é mediada pela linguagem a qual revela o sentido da história, “não de um tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de “agoras” (BENJAMIN, 1996, p.229). Nessa significação, a narrativa do tempo de agora vem encharcada dos sentidos e significados, dos diferentes “agoras”, vividos nos diferentes momentos da história de formação e experiência. E, nesse movimento, se revela na possibilidade de que o professor seja, de fato, o investigador a investigar seu próprio conhecimento, e sintonizar a “metodologia onde a pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da formação”, como esclarece Nóvoa (2004, p.17), articulando o sentido do ser pessoa e do ser profissional. Josso (2006, p.27), dando relevância a essa perspectiva metodológica, fundamenta:

Trabalhar sobre os relatos de “histórias de vida” no campo das ciências humanas e na interpretação interativa com seus autores é uma revolução metodológica que constitui um dos signos de emergências de dois paradigmas: “paradigma de um conhecimento fundamentado sobre a subjetividade explicitada, ou seja, consciente de si mesma, e o paradigma de um conhecimento experiencial que valoriza a reflexividade produzida a partir de vivências singulares”

A autora enfatiza ainda, que a originalidade dessa metodologia consiste no fato de que nas narrativas, os professores consigam “atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos” (2004, p. 25). Na presente pesquisa essa originalidade foi mediada pelos acordos da epistemologia do educar que, sob a trama transdisciplinar da pesquisa-formação, possibilitou o caráter articulador da interdisciplinaridade fundada no processo aprendente, numa práxis pedagógica, em que o ensinar deu lugar ao fazer-aprender. E esse movimento revelou-se no encantamento da constituição da atitude aprendente em que os professores, de forma própria e apropriada, mediante narração de suas histórias de formação e experiência, navegaram nas suas lembranças, nos diferentes momentos, sentidos e significados vividos, e, no resgate do conhecimento de si, foram afinando a articulação do sentido do ser pessoa e do ser profissional, num revelar-se do seu “ser-no-mundo-com”, se redescobrimo abertos ao aprender, ao significar e ao ressignificar, o sentido do seu lugar no conhecimento narrado.

A beleza harmônica dessa ciranda potencializou o cantar no espaço experiencial da pesquisa-formação, e o fundante desse experienciar esteve sempre atrelado à credibilidade do que defende Macedo (2004, p. 252): “pesquisa é muito uma atitude diante da vida, implica em

nutrir o espírito curioso, o sentimento ético-acadêmico de inacabamento, de liberdade para autorizar-se”. Essa compreensão de pesquisa como uma atitude diante da vida, está implícita na significação que referendamos nessa pesquisa: a atitude ética do pesquisador-transdisciplinar, enquanto mediadora da inclusão de si e do outro, reconhecer e potencializar o caráter transdisciplinar da pesquisa-formação, no constituir-se da trama da epistemologia do educar interdisciplinar; como um espaço para a construção de fundamentos epistemológicos que substanciassem uma educação ética, estética, coerente e revestida de uma lógica que nos permitisse compreender o ser humano, tomando-se por base o seu viver, o aprender, o ser e o fazer-aprender a ser, no caminhar de uma atitude fenomenológica livre para viver e conviver com o ser, no seu modo de ser.

Nessa perspectiva, a abordagem experiencial da pesquisa-formação se condicionou a compreender que, para essa pesquisa, o método adequado não poderia ser o que se limitasse a explicação dos fenômenos humanos, mas o que possibilitasse “a compreensão dos mesmos” (GALEFFI, 2004, p.18) e se afirmou na perspectiva da pesquisa qualitativa, num caminhar de forma co-participativa, possibilitando a superação da dualidade sujeito-objeto e da suposta neutralidade da ciência, sem perder o sentido de que “a explicação, claro, é necessária à compreensão intelectual ou objetiva. Mas é insuficiente para a compreensão humana” (MORIN, 2003, p. 93). Então, no pretender dessa pesquisa-formação, o compreender se firmou na significação que Masini (1989, p. 63) puxou dos fundamentos colocados por Heidegger o “compreender deixa de ser visto como um modo de conhecer, para ser visto como um modo de ser [...] o ser que existe como modo de compreender e esta pesquisa, sem separar o sujeito do objeto investigado, foi se efetivando, implicando as professoras co-participantes desta investigação, investigadoras na compreensão dos processos que constituíram as formas de relações, de pensar, de fazer, de ser, e do lugar que as experiências ocuparam na sua formação, como alerta André (1995, p. 17) levando “em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” sendo e se fazendo no compreender da pesquisa qualitativa.

Nesse caminhar metodológico, a escuta, a dialogicidade, a busca da sentido ontológico no movimento de compreensão de si, que as professoras mobilizaram da sua formação e experiência, confirmavam o sentido fenomenológico dessa pesquisa-formação, no revelar da significação do que esclarece a autora: “a gênese da pesquisa qualitativa se substancia na concepção fenomenológica” (p. 18). Todavia, a perspectiva nesse movimento de compreensão de si, era o incluir-se no conhecimento, mobilizando o autorizar-se a produzir conhecimento

com sentido, e isso exigiu a compreensão dos fundamentos colocados por Heidegger (2002, p.58): “entregar-se ao sentido é a essência do pensamento que pensa o sentido. Este significa mais do que simples consciência de alguma coisa. Ainda não pensamos o sentido quando estamos apenas na consciência. Pensar o sentido é muito mais. É a serenidade em face do que é digno de ser pensado”. Isso requereu de todo o grupo a disposição no movimento da escrita narrativa do sentido ontológico de ser, em aprender a pensar, na escuta do pensar, instigado a pensar, a refletir, acreditando que precisávamos aprender a escutar e a aprender com esta escuta, de si, do outro e da/na reflexão que questiona o conhecimento.

Indubitavelmente, o professor precisa dizer, ouvir e revelar o que percebeu, o que significou, o que vem significando na sua formação e o que traz da sua experiência, tendo em vista a importância dos dados sobre a vida, sobre a formação e experiência dos professores para a investigação em educação. A negação desse fato pode ser entendida na fala de Godson (2000, p.70-71): “a explicação mais consensual parece ser a de que os dados sobre as vidas dos professores não se adaptam aos paradigmas de investigação existentes. Se for este o caso, então são os paradigmas que estão errados e não o valor e a qualidade deste tipo de dados” principalmente, quando se trata da educação inclusiva, uma vez que, nela estão contidos todos os “agoras da educação excludente”, como registro da história da educação e da educação especial em/na história de formação do professor. Portanto, entrelaçada neste compreender, a pesquisa-formação, sem pretender atingir a um modelo recheado de verdades absolutas, inflexíveis, geradora da arrogância das certezas, que muitas vezes tem maculado o movimento da formação e da pesquisa em educação, constituiu-se o desafio no espaço experiencial, de subjetividade e intersubjetividade, na tecitura do caminhar metodológico.

4.3 AS PROFESSORAS CO-PARTICIPANTES NA PESQUISA-FORMAÇÃO

Quem poderia cirandar, dando graça e beleza a essa ciranda, senão professoras que na história do seu fazer pedagógico vêm entoando versos significativos, sendo e se fazendo educadoras que tomam o conhecimento como prioridade e têm o sentido do pesquisar, implicado no seu desejo?! Pois é! Foi de lá, das suas histórias que o critério para participação nesta pesquisa foi definido. Foi sim, do encontro de outras cirandas que gerou, nessa ciranda, um encontro de afetos enraizados nas nossas histórias, pois, em algum momento da história da educação especial, já havíamos convivido, como aluna, professora, coordenadora, em

diferentes tempos, lugares e entre-lugares. Decerto, a diversidade das histórias e experiências, deu mais graça e beleza à singularidade desse encontro com as (07) sete professoras formadas em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe/UFS e uma formada pela Faculdade Pio X, hoje todas são professoras e trabalham na rede municipal e/ou estadual de ensino, vinculadas à Educação Especial.

O critério desafiador que definiu serem estas as professoras co-participantes nesta pesquisa foi, de fato, à complexidade do grupo gerada pela diversidade de experiências constituídas no modo existencial de ser, pessoal e profissional. Desse modo, um dos critérios fundamentais era a professora ter vivido os diferentes momentos da Educação Especial e a professora Custódia veio de lá da nascente, esteve presente nos primeiros passos da Educação Especial do Estado de Sergipe, participou dos primeiros grupos de professoras das classes especiais e foi aluna do primeiro curso de especialização. Assim, a professora traz na sua história, não só uma atuação de luta, persistência e respeito pelo seu fazer pedagógico na escola e nos movimentos do sindicato. Na sua fala, se apresenta:

“Sou Custódia Maria Nascimento Matos, 47 anos, há 22 anos professora em Classe de Educação Especial trabalhando com pré-adolescentes e adolescentes com dificuldade em aprendizagem e alguns jovens com distúrbios de comportamento. Uma mulher que não aceita como a sociedade machista é organizada”.

As professoras Irmã e Margarida preencheram outro critério importante. Elas vêm tecendo fios e meadas do processo de transformação que a Educação Especial vem vivenciando, como professoras e ocupando diversos cargos de coordenação em diferentes instâncias com seriedade, compromisso e ainda muita vontade política de significar e ressignificar, questionar e refletir toda experiência e formação vivida. Num olhar pra si se apresentam:

“Sou Maria Irma Rezende Feitosa, Pedagoga com Habilitação em Orientação Educacional/UGF - Universidade Gama Filho/RJ, Pós Graduada em Estimulação Precoce – UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Habilitada em Educação Especial -/UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, nas áreas de Deficiência Auditiva e Visual. Atualmente, professora do Centro de Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais - CAP.;

”Sou Margarida Maria Teles, Baiana/Sergipana, Pedagoga, Pós - Graduação em Psicomotricidade e Adicional em Educação de Pessoas Surdas, INES-RJ, Proficiência em LIBRAS-Língua Brasileira de Sinais, MEC/UFS-SE. Atualmente, Coordenadora do Centro de

Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais - CAP. Iniciei informalmente no exercício da profissão do Magistério, como Auxiliar de Classe aos quatorze anos. Seis anos após, já era professora concursada da Rede Estadual, na educação de jovens e adultos turno noturno e bem depois, na Rede Municipal, com alunos de 1ª a 4ª série, diurno. Nessa Rede, aconteceu meu despertar como professora de aluno especial, optando pelo atendimento de pessoas surdas na Sala de Recursos, na EMEI Áurea Zamor de Melo.

Outro critério fundamental era trazer professoras que se integraram à Educação Especial no movimento da discussão da “inclusão”. Nesse sentido, cada professora no seu modo de ser, trouxe a singularidade da sua presença. As professoras Kátia, Sheila e Vanusa trouxeram o olhar, inclusive da psicopedagogia e, além da experiência na rede pública, um trabalho de significação fundante na discussão do processo inclusivo, por coordenarem escolas na rede particular de ensino, que defendem o processo inclusivo. Nessa perspectiva, a professora Vanusa, além de coordenar o setor da Educação Especial da Diretoria Regional de Educação-8/ SEED/Se, ministra aulas em curso de formação de professores em Educação Especial. Na singularidade das suas falas elas se apresentam:

“Sou Kátia Siene Costa Santos, licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe, pós-graduada em psicopedagogia institucional pela Fanese. Atuo como docente na rede pública municipal de ensino em classe de educação especial e como gestora na rede particular em uma escola aberta á inclusão; “Sou Sheila Virgínia da Silva Ludugero, sergipana, 42 anos, nasci e cresci no bairro Getúlio Vargas em Aracaju. Filha de Lucy Lisbôa da Silva e Joel Batista da Silva. Quinta filha de uma família de seis irmãos. Casada e mãe de adolescentes gêmeas, hoje com 17 anos de idade. Estudei na Universidade Federal de Sergipe, onde cursei Pedagogia e me especializei em Orientação Educacional. Integrei-me à primeira turma do Curso de Pós-Graduação desta mesma universidade e fiz o curso “Educação no Mundo Subdesenvolvido”- Área de concentração: Educação de Adultos . Em 1998, na Faculdade Pio X, cursou pós-graduação em Psicopedagogia clínica e institucional. Tenho 24 anos de magistério. Atualmente trabalho na perspectiva da educação inclusiva, coordenando o ensino fundamental de uma escola particular, e ministrando aulas de alfabetização de adultos (EJA) na rede estadual de ensino onde sou professora, há 18 anos;“Sou Vanusa Silva Góes formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe com Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Pio Décimo. Nasci em 24 de setembro de 1971, no Estado do Rio de Janeiro, sendo abraçada pelo estado de Sergipe, através da adoção com seis anos de idade, pelo casal Lígia e Luciano. Atualmente exerço a função técnico-pedagógica, como

responsável pelo setor da Educação Especial da Diretoria Regional de Educação-8/ SEED/Se e professora da Faculdade São Luis de França do curso de especialização em Educação Especial”.

Afinando o desafio da diversidade, defini um outro critério fundante para pesquisa que se propõe a vivenciar a diversidade na formação de professores. Desse modo, além da experiência da formação foi fundante a presença de professoras com deficiência e que tivesse vivido no seu cotidiano com a deficiência. Nessa perspectiva, se fez presente a professora Josivilma, que tem deficiência visual e trouxe na sua história as marcas da exclusão e do que está posto pela inclusão, e a professora Daniella que vem lutando com o mesmo problema, buscando possibilidade para o seu irmão com paralisia cerebral. Das suas falas elas se revelam:

“Eu sou Josivilma Souza Santana, nasci na cidade de Itabaiana no Estado de Sergipe no ano de 1978. Fui criada na cidade de Moita Bonita, meus pais eram de origem humilde, minha mãe era servente de uma escola e meu pai trabalhava na roça. Atualmente, sou licenciada em pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe, fiz meu curso normal na escola Rui Barbosa. Estou me especializando, no momento, em Educação especial pela Faculdade São Luis de França. Sou concursada, tanto pelo Estado quanto pelo Município de Aracaju, onde atuo como professora de educação especial e educação infantil respectivamente.”; “Sou Daniela de Oliveira Alves, formada em Pedagogia pela UFS, pós-graduada em Psicopedagogia clínica e institucional, e em Educação Inclusiva pela Faculdade Pio Décimo, funcionária da Secretaria de Educação do Estado de Sergipe desde 2004, trabalhando com crianças portadoras de necessidades especiais desde 2007 no município de Japarutuba – SE e atualmente em Aracaju-SE, lecionando para deficientes auditivos e mentais na Escola de Reabilitação e Educação “Rosa Azul”.

O desejo da busca de novos caminhos mobilizou as professoras a comparecerem no entardecer chuvoso do dia 07/07/2007 para tomarem conhecimento da proposta da pesquisa-formação “Tecendo saberes, dizeres e fazeres em formação de professores: uma perspectiva de educação inclusiva”. Para mim, foi de fundamental importância que o espaço experiencial da pesquisa-formação fizesse ressoar a riqueza dessa diversidade. Decerto que a graça e beleza do movimento dessa ciranda, estiveram muito presentes, na força da presença, e cada fala das professoras fortaleceu minha expectativa na possibilidade do pensar interativo e do conviver na dialogicidade, pensando e refletindo no entendimento desafiador de Leão (2000, p. 25), “pensar é ter a coragem de por em jogo, em todo relacionamento, o espaço de

liberdade das próprias pressuposições e o advento da verdade nos propósitos de ação e compreensão”. E, as professoras no papel de co-participantes, autorizaram-me a revelar a autoria de suas falas.

Iniciei minha fala às professoras, instigando no convite o desejo de que todas fossem desafiadas a pensar, pensando com coragem de por na mesa a questão que mais me mobilizava a essa pesquisa, e que está presente, como marcas do vivido, em todos nós, professores, formados, vivenciando experiências centradas nos paradigmas que deram sustentação ao processo excludente. Como pensar e criar um experienciar inclusivo?! Dizia eu, às professoras, que não acreditava podermos realizar um fazer pedagógico inclusivo, pensando com base na lógica excludente, ao mesmo tempo, que acreditava que esse processo de transformação teria que ter o gosto da experiência e da descoberta desse processo, neste experienciar. Seria um desafio à formação que centrava o poder do conhecimento na lógica do conhecimento de quem ensina, ensinando, explicando, defendendo as diferentes propostas, as quais ao longo da história iam mudando de conceito, de forma, de jeito de saber e fazer. Esse processo, o qual conduzia o fazer, silenciando a realidade, os questionamentos, a diferença, todas já havíamos vivido, assistido, e/ou aplaudido ao longo da história da educação especial, sob as diferentes propostas denominadas nos modelos: médico, médico psicológico, prescritivo ou educacional, ou denominações equivalentes.

No meu discurso acentuava meu desejo do quanto seria importante investigar o que dos sentidos e significados já vividos, ainda se faziam presentes, ao mesmo tempo em que esclarecia que, a perspectiva da pesquisa-formação está na reciprocidade do implicamento, na evidência do que reforça Macedo (2006, p.252), “ensino e pesquisa nutrem-se mutuamente” e, portanto, nosso desafio seria fazer da narração das histórias de formação e experiência um instrumento de pesquisa e de formação. Desse modo, instigadas a um experienciar de flexibilidade e despojamento as professoras assumiram o desafiar-se ao acontecimento que gerava inquietação pela incerteza do próprio acontecer, parecendo certas do que afirma Larrosa (2002, p. 19): “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. Acentuando esse desafiar-se, eu argumentava que o movimento da pesquisa-formação aberto ao caminhar para si na narrativa, dimensiona simultaneamente, sujeito e objeto, e dá realce a superação da disjunção, que na sua fala, Heidegger, sem fazer o verbo delirar, porém dando o real sentido à compreensão, como modo de ser, e não de conhecer, define o ser como conhecedor de si, “o ser que existe como modo de compreender”, afinando

o desafino da pesquisa que, no seu movimento, ao assujeitar o sujeito na objetivação coloca-o como fonte a ser descrita e conhecida pelo sujeito que se assume pesquisador.

4.4 AS TECEDURAS NO MOVIMENTO DA PESQUISA-FORMAÇÃO

*Não queria ser a vida
porém o momento
Muito menos ser o concerto
apenas a canção*
Ederaldo Gentil, *O Ouro e a Madeira*

Poetizando o pretender da pesquisa-formação não queria ser a vida, mas cantar a “canção do viver vivente do aprender aprendente”, entoada pela ciência aberta à narrativa que fizesse brotar com graça e beleza, no tempo de agora, o que de todos, os outros agoras, da vida de formação e experiência ficou percebido, aprendido, silenciado ou esquecido, nesse experienciar, queria com vida entoar a canção do sentido inclusivo em formação contínua de professor. Creio que a razão maior estava no meu instante presente, era como se minha presença se fizesse ressoar no sentido da escrita de Rousseau “...sou palavras, estou feito de palavras, mas as palavras não me dizem, tenho de fazer calar as palavras que não me dizem, tenho de calar, e quando as palavras calam e me encontro na intempérie, pergunto “quem sou?” Larrosa (2006, p.25). E, neste quem sou, estava eu, e nessa presença, o entrelaçamento de sentidos, significados, conflitos, contradições, divergências implicadas no processo de transformação do sentido excludente, no desejo da confirmação do sentido inclusivo da educação,

A razão do entrelaçamento, todavia, que impulsiona as questões “quem sou” e/ou “que conhecimento, que atitudes, em mim se fazem presentes”, de forma silenciosa ou já anunciada, do paradoxo vivido na inclusão e exclusão, da formação e experiência da vida e na vida em formação, não era um privilégio meu. Ecos desse entrelaçamento parecem transversalizar o pensar, o fazer dos professores, de forma que os conceitos parecem se confundir, se perderem e se embaralharem no silêncio do pensar, que se faz ressoar no expressar das perguntas de diversos professores “e agora como é que falo? Deficiente? Portador de deficiência? Pessoa com deficiência? Educação Especial, Educação Inclusiva? E no cotidiano, os(as) professores(as) que não trabalham na área se assustam e pedem desculpas

quando deixam escapar, o que está na história social e conceitual, “excepcional, não, doente ou”! E atrapalhadas vão ficando e vão se confundindo! Um desvelar de que novas palavras, novos acordos, novos nexos de compreensão precisavam ser afinados para que a canção do sentido inclusivo em formação contínua de professor, fosse cantada!

Na escuta do barulho, desse silêncio, a investigação do “processo inclusivo em formação contínua de professor”, requeria de fato o possibilitar da “compreensão de si”, na perspectiva que fosse mobilizado o autorizar-se a seu pensar, no seu modo de ser, de compreender, de aprender, de produzir conhecimento, portando esta investigação só poderia caminhar na especificidade qualitativa da abordagem metodológica da pesquisa-formação, a qual instiga o professor a assumir a atitude do investigador que de forma co-participativa investiga seu próprio conhecimento e experiência, impulsionando a criação e realização do curso “A narração, a escuta e a dialogicidade da formação de professores da educação inclusiva” como campo de investigação em formação contínua de professor, um espaço experiencial fecundante da pesquisa e da formação, e as teceduras que deram sustentação, foram se definindo, inclusive, partindo do pressuposto, de que, no espaço experiencial da pesquisa formação, como esclarece Josso (2006, p.24), a base da lógica, da aprendizagem e do processo de conhecimento é dar articulação, logo, a lógica do professor, das disciplinas não ditam a lógica dos que aprendem, mas, “articulam-se com as lógicas dos que aprendem apoiando-se sobre suas experiências, idéias, suas representações e seus interesses no conhecimento.”

Acreditando que só o poder da articulação, o qual articula diferentes formas de pensar de saber e de ser, abre-se a possibilidades inclusivas e se fortalece contra a hegemonia que silencia; nesse sentido, às teceduras foram se constituindo, abertas à perspectiva da articulação, sendo e se fazendo como base de sustentação do movimento co-participativo fecundante do fazer investigativo, deixando que o instante presente puxe “os agoras” de diferentes momentos e realidades. Descompromissado com a cronologia do tempo, o processo metodológico da pesquisa-formação movimentou-se, com flexibilidade, desfiando e fiando fios, meadas, cujo acontecer se fez na ordem do entrelaçamento e implicamento das três teceduras: a narração na escuta e compreensão de si; a dialogicidade na multiplicidade de vozes e a escrita narrativa do sentido existencial de ser.

Assim, num caminhar, desafiando-se ao acontecimento, sem modelos prontos que o delimitasse aberto, pois, à multiplicidade de referências, o curso “A narração, a escuta e a dialogicidade em formação de professores da educação inclusiva” foi se transformando no

campo da investigação em formação contínua de professor, enquanto um espaço experiencial inclusivo. A realização desse curso foi efetivada em parceria institucional, Universidade Federal de Sergipe, Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Estadual de Educação; o espaço experiencial escolhido pelas professoras foi o Centro de Apoio Pedagógico, da rede municipal, tendo em vista a disponibilidade e funcionalidade do acesso para todas as professoras.

O curso desenvolvido foi configurado no caráter de curso de extensão²⁴, e ao final, as professoras receberam o certificado pela Pró-reitoria de Extensão da UFS; inicialmente havia previsão de uma carga horária de 80 horas, porém que em virtude da elasticidade sofrida pela especificidade da questão, o curso foi concluído com 120 horas, efetivado em 30 encontros de 4 horas, de forma co-participativa com 08 (oito) professoras da rede pública de ensino, municipal e estadual que trabalham com educação especial. O curso como campo experiencial da pesquisa-formação foi desenvolvido no entrelaçamento das teceduras, em oficinas, tendo a música, a poesia e/ou leituras de textos, trazidos por mim ou pelas professoras, de acordo com a temática ou o movimento do grupo. Nas oficinas, as professoras realizaram: a narração oral e escrita da história de formação e experiência; sua leitura e definição de temas a serem discutidos, e, a escrita narrativa do sentido existencial de ser, sua posterior leitura e avaliação da experiência vivida.

Nessa dinâmica, lembrando, fazendo história, significando, ressignificando a formação no movimento da pesquisa, para que nada se perdesse no tempo deste fazer, e para que os lapsos de memória não entrassem no cenário e tudo ficasse registrado, a estagiária de pedagogia da UFS, Maria Otilia Farias da Silva, a título de cooperação, filmou todo o processo vivido nesse experienciar. Essa filmagem possibilitou que cada professora recebesse um DVD com sua narrativa o qual servisse de apoio à escrita, lembrando ou acrescentando dados e informações da sua história de formação e experiência. Após a realização do curso e, com base no registro transcrito, e nas imagens gravadas, aprofundei a análise, apoiada no referencial produzido, e nas análises que, ao longo desse processo, fomos desenvolvendo a partir das narrativas e discussões.

²⁴ Ver APÊNDICE A, p. 181.

4.4.1 Com a palavra, voz e vez as professoras: um entoar aprender-aprendente

O movimento da pesquisa-formação já se desvela um caminho, a vir se fazer fecundante de uma investigação, que desafia o investigador a interrogar o conhecimento, e a aprendizagem, no conhecimento de si, implicando na compreensão de que o investigador, mesmo de forma co-participativa, tenha sua pergunta ao iniciar-se na pesquisa. E aqui, esta pergunta tinha uma força maior, considerando a pretensão em investigar o processo inclusivo em formação de professor o qual busca o autorizar-se à escrita narrativa do sentido existencial de ser, e o questionar-se sobre o sentido ontológico, requisita o aprofundar da pergunta “escrever existe por si mesmo?” e Lispector faz ressoar na sua resposta, a força da significação da sua pergunta. “Não. Escrever é apenas o reflexo de uma coisa que pergunta”. Eu pensei! Minha pergunta vinha do meu desejo; desejo de vir à tona meus significados, meus questionamentos, minhas dúvidas, minhas experiências, minhas leituras, meus olhares, em formação de professor na perspectiva inclusiva, que na discussão com o conhecimento e na prática vivenciada foram se construindo, fazendo-me, mediante o meu desejo, buscar parceria, e o movimento da pesquisa-formação traria essa possibilidade, enquanto um espaço experiencial, que fizesse puxar não só o desejo, mobilizador da sua pergunta, mas também o tecer fios e meadas do sentido dessa compreensão.

Essa possibilidade, criada na perspectiva da pesquisa-formação, emerge do método (auto) biográfico ou histórias de vida, equivalente nessa pesquisa às histórias de formação e experiência, cuja essência deste método implica nas palavras de Finger (1988, p. 11), que, através das histórias de vida a qual “cada participante procurará refletir sobre o seu próprio processo de formação e tomada de consciência das estratégias, dos espaços e dos momentos que para ele foram formadores ao longo da vida.” Desse modo, assumindo o papel do pesquisador desapegado do status do dono do saber, me desafiando a “ouvir o que o sujeito tem a dizer sobre ele mesmo: ou o que ele acredita que seja importante sobre sua vida”, como coloca Glat (1989, p.30), mobilizei no espaço experiencial o curso “ a narração, a escuta e a dialogicidade em formação de professores da educação inclusiva”.

Nesse processo de abertura ao desejo mobilizador de perguntas, de sentido, o curso foi iniciado com a oficina, “Brincando com sonhos”, uma forma de criar a possibilidade do encontro, consigo própria e com o grupo, e as professoras, nesse movimento de retorno a si, pinçaram sonhos, silenciosamente guardados nas bolas de sopro que, como em revoada,

bailavam no ar, fazendo flutuar o que as professoras diziam de si, e estas, deixando-se levar pela leveza desse bailar, capturavam pela cor uma bola, nela, a surpresa do desconhecido. A cada professora cabia estourar a bola e ler o que a escrita revelava e, ao mesmo tempo em que lia o sonho da outra professora, iam se apresentando, revelando inclusive, como se viam neste sonho, seja no sonhar com: a “realização profissional” da professora Vanusa; o “equilíbrio na realização profissional” da professora Josivilma; a “busca do viver bem, em harmonia, com felicidade e equilíbrio” da professora Sheila; o “respeito ao ser humano” da professora Irmã; a “qualidade de vida e crescimento acadêmico, sem ansiedade” da professora Margarida; a “compreensão do sentido inclusivo na educação” da professora Kátia; a “compreensão da inclusão na educação” da professora Daniela e o “desejo do incluir-se no mundo dos alunos com deficiência e vice versa” da professora Custódia.

A sintonia desse encontro foi emergindo do direito de sonhar, de acreditar, de desacreditar, de duvidar, de ouvir o que o professor tem a dizer e a se perguntar sobre si mesmo, de estar na vida vivendo, ouvindo, concordando, inclusive, com o que afirma Tardif (2001, p. 113) que, “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”. Acredito que o que deu eco a essa a sintonia, fluiu do abre alas da ciência à efervescência do barulho do silêncio, do que as professoras guardavam em si. Esse revelar, inicialmente, pareceu estar no lugar do desejo, mas o evoluir da discussão fez as professoras refletindo, puxarem o que estava tão silenciado, que elas mesmas se surpreendiam, com o que estava sendo desvelando do vivido, nas experiências cotidianas do movimento inclusivo na escola.

Neste sentido, a prof^a Irma que acompanhava os alunos com perda visual total ou parcial, na escola, declarava com segurança que eles apenas não tinham a visão, mas respeitadas as suas condições, eles eram normais e não criavam nenhum tumulto na escola, mas agora ela questionava a inclusão que a escola vem fazendo, e, surpreendida com suas próprias reflexões, que pareciam ressoar do silêncio de si, ela dizia: *“No seu entendimento a escola consentia “deixavam sem reclamar” que os alunos com deficiência, que tivessem o professor, que, se responsabilizasse pelo seu ensino, ficassem na escola. Mas será que eles estavam ali, na escola, interagindo como aluno da e na escola, de fato e de direito? E, se perguntava, “ISTO É INCLUSÃO? Ofegante, com os olhos abertos, revelando o surpreendente da reflexão!*

Ao seu lado, a professora Custódia sem conter o ressoar do barulho do seu silêncio, ampliando a discussão levantada pela prof^a Irma, acrescenta: *“os meus, por serem deficientes*

mentais, ou apresentarem distúrbios de comportamento, a escola deixa claro o incômodo, portanto o desejo é que eles todos saiam da escola” revelando assim a negação da escola que por conveniência fica mascarada. Ainda nesse diálogo a prof^a Irma conclui *“que a escola não está se propondo só ta cedendo o espaço”*; esquentando a discussão, a prof^a Custódia acrescenta: *“eles são colegas entre eles mesmos, os alunos de outras turmas não são colegas deles, não são amigos não formam amizades, não há uma troca do aluno do ensino regular com o aluno do ensino especial”*. Foi quando coloquei, questionando: na sua fala uma coisa está visível: a escola não está preocupada com estas questões, ela quer ceder o espaço mas o garoto revela-se capaz de uma aprendizagem? Com toda segurança a professora responde: sim, não tenho dúvida! E a prof^a Vanusa parecendo sintetizar a discussão pontua *“a escola não sabe o que faz!*

Assim, a efervescência do barulho do silêncio de si, parecia que ia potencializando o desejo do revelar-se, e a prof^a Sheila declara: *“pra mim inclusão é uma realidade. Inclusão pra mim é flexibilidade”* explicado o que lhe mostrou que inclusão é realidade ela acrescenta *“a própria linha metodológica que optei desde universitária”* e concluindo, explica: *“essa linha sócio interacionista que é mais flexível que pode abarcar as diferenças”* mas, pontua que tem muita gente segregada acrescentando ainda: *“pra mim inclusão é visibilidade! Enxergue, olhe direito que você vai ver, que a inclusão está espalhada”* chamando atenção para questões que requerem o preparo do professor *“o nível baixo de assimilação de conteúdo, de estímulo, de acomodação, de desejo de aprender, de autoria de pensamento”*.

Num movimento de busca do conhecimento de si, a prof^a Kátia num movimento corporal, que parecia impulsionado pela força do sentido da sua fala, num tom que revelava surpresa e indignação, colocou: *“todo mundo diz que sou boa professora de educação inclusiva porque tenho 14 anos que trabalho na área. Mas agora eu penso: faço a inclusão que a professora “referência” acredita, “mas quero saber onde estou na inclusão que faço? Em que de fato acredito? Após a fala da professoras Kátia eu havia perguntado se ela queria então se perguntar “o que há de mim na inclusão que faço? A prof^a Custódia fechando essa discussão chama atenção para os pacotes do governo que tem como objetivo a padronização do ensino aprendizagem chamando a atenção inclusive para o imobilismo que estes programas geram no fazer dos professores, “tirando o direito dele de produzir seu próprio trabalho” protestando, dá relevância à pluralidade de problemas enfrentados e a desvalorização do professor. Concluído, a prof^a Irma acentua a diversidade de situações e a*

exigência de se pensar a educação por essa diversidade dando realce à fala da prof^a Vanusa, “sem pensar pela diversidade não tem inclusão”.

As questões levantadas pelas professoras na discussão, revelaram que, de fato, é preciso paz, é preciso ter tempo e dar-se tempo, para poder aprender, não só a escutar as professoras, mas aprender com esta escuta, sentindo e entendendo o cantar de louvor ao Cio da terra²⁵ “*Afagar a terra. Conhecer os desejos da terra. Cio da terra, a propícia estação E fecundar o chão*” e com ética, escutar as histórias de formação e experiência, para então, fecundar o chão do processo inclusivo, pois, elas abarcam sentidos, significados reveladores singulares do processo de subjetivação, que vai se fazendo e refazendo na historicidade do viver a vida. Dando dimensão, a esta questão, na interdisciplinaridade, Fazenda (2005, p.118) se questiona sobre sua importância para formação de pesquisadores, esclarecendo, em seguida que,

A resposta pode ser em parte explicitada pela afirmação de que as questões da interdisciplinaridade precisam ser trabalhadas numa dimensão diferenciada de conhecimento - daquele conhecimento que não se explica apenas no nível da reflexão, mas sobretudo no da ação. Assim sendo vai exigir do pesquisador um envolvimento tão profundo com seu trabalho que o conduzirá ao encontro de uma estética e uma ética próprias, singulares. Somente quando o pesquisador encontra sua estética e sua ética ele ingressa numa dimensão interdisciplinar.

Envolvida na profundidade desse encontro e movida pelo desejo desse florescer no processo inclusivo, desafiei as professoras a interrogarem não só o conhecimento e a aprendizagem, vividos na formação e experiência, mas também, a interrogarem-se nesse conhecimento, e sobre o sentido ontológico, constituído no seu modo existencial de ser, que se faz presente na sua presença, e, imbuída a aprender com esta escuta, assumir neste movimento investigativo a metodologia caminhar na perspectiva da epistemologia do educar interdisciplinar, na pretensão de um experienciar-se em formação inclusiva, na propositura defendida por Galeffi (2003, p.78) “uma construção pedagógica interdisciplinar fundada no processo aprendente, isto é, no saber fazer-aprender, e não mais no processo ensinante de conteúdo generalista e repetitivo”. E isso não se ensina, pelo contrário, exige um experienciar-se, um fazer aprender a ser; e a “Oficina Brincando com Sonhos” foi o iniciar desta caminhada metodológica. Nela quebrou-se o silêncio de si e em si; sua discussão havia mexido com todo o grupo, que nutria e dava evidências de abertura e disposição para,

²⁵ Música Cio da Terra, de autoria de Chico Buarque e Milton Nascimento.

caminhar na fecundação do processo inclusivo em formação contínua de professor, um caminhar a se fazer caminhando entrelaçado e implicado no movimento das três teceduras:

a) A narração na escuta e compreensão de si

O encontro com as professoras revelou-se um nascedouro de perguntas, de dúvidas, de questionamentos. Nele, os sentidos e significados que fluíam da e na discussão, pareciam revelar a importância da pesquisa-formação ter como base, o sentido já colocado por Galeffi (2004), um método que brote da investigação cujo princípio é interrogar o conhecimento daquele que revela seu conhecer, sua experiência, e, creio que nessa perspectiva a voz da nascente é aquele conhecedor que revela de si, no sentido afirmado por Finger (1988). A esse conhecedor de si, cabe refletir sobre o seu próprio processo de formação; e foi no desafiar-se do processo aprendente, que afinei a compreensão da sutileza desse movimento, na discussão de Schuback (2006, p.15), a respeito da perplexidade da presença, esclarecendo que,

Palavras e pensamento são criadores por se instalarem como nascente. Na nascente, porém, não é possível viver. Só é possível viver desde a nascente. Isto significa que pertence a toda obra de pensamento um inacabamento vital, o em aberto mais generoso, que entrega a cada um a tarefa de sempre de novo pensar juntamente com a obra, o que o fundo de ser, o que a “relação de vida e destino” nos dá a pensar.

A sutileza dessa compreensão que fortaleceu a significação da busca do autorizar-se no processo inclusivo em formação de professor, pra mim ela referenda o entendimento de que só o conhecedor de si, tem a capacidade criadora, em fazer a narração de si, e que, no movimento do viver vivente, a essência está em tecer fios e meadas, puxados desde a nascente, e a perspectiva metodológica dando vida a esse movimento, dá realce, inclusive, ao movimento da subjetividade. A estranheza das professoras estava nesse realce, assim como na dúvida a respeito da importância de suas narrativas. Onde iriam chegar, e como? Esta estranheza instigou a escutar, a beleza do tom literário, de Barthes (1978, p. 21) “A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa [...] a literatura não diz que sabe alguma coisa [...] mas que ela sabe algo das coisas, que sabe muito sobre os homens” e assim chegamos ao filme *Colcha de Retalhos*;²⁶ a leitura individual e

²⁶ Filme que retrata o entrelaçamento de histórias de vida na construção de uma colcha que tem como tema “Onde mora o amor”.

paralela, do romance a *Língua Absolvida*²⁷, para numa abordagem auto-biográfica, ouvir e sentir o quanto a literatura sabe e nos revela sob o sentimento e o viver do homem.

No caminhar metodológico vivenciado no espaço experiencial da pesquisa-formação, a essência estava em experienciar no curso, “a narração, a escuta e a dialogicidade em formação de professores da educação inclusiva”, o vivenciar de uma experiência com o saber do “sentido ou do sem sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou uma comunidade humana particular” como coloca Larrosa (2002, p.19). Nesse compreender, a singularidade da experiência está no que, ficou em mim, do acontecimento vivido, razão pela qual o autor afirma que “o saber da experiência é um particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal”; logo, um saber que precisa ter o sabor da descoberta, o surpreendente do desconhecido, o qual fora silenciado, sentindo e compreendendo as palavras de Heidegger; “fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma[...] quer dizer deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela” (LARROSA, 2002, p.25).

A beleza desse intertexto ressoa do imbricamento da subjetividade e objetividade, vivenciado na naturalidade do fazer uma experiência que o/a toca, que pulsa em si, e nela, você se revela neste entrelaçamento em que o ato objetivo expressa a singularidade, a subjetividade humana de ser, realça o sentido de que no conhecimento não tecemos rendas, mas tecemos dizeres, saberes, fazeres, metaforicamente; um constituir-se, em rendas do conhecer, do saber e do fazer saber. Esta significação fortaleceu a compreensão de que, só o sentido, que dá sentido à vida pode dar vida a uma experiência que nos faça tombar, algo que nos aconteça, e, isso requereu criar espaços narrativos, dialógicos, reflexivos, que desse eco aos sentidos e significados, que por ventura, o processo de formação de professor tenha silenciado. Na afinação dessa perspectiva, o movimento metodológico abriu a escuta, atenciosa à beleza do sentido narrativo, desvelado por Bosi (1994, p. 90): “a arte de narrar é uma relação alma, olho e mão: assim transforma o narrador sua matéria, a vida humana”. Então, querendo afinar esta relação e ainda fazer vibrar dela o sentido ontológico, por que não navegar no saber literário da música, da poesia, do romance, e, puxar de si, o sabor do sentido, que, na sua presença, revela de si!

²⁷ Livro de autoria de Elias Canetti, Prêmio Nobel de Literatura de 1981, em que ele narra sua infância e adolescência na Bulgária, seu país de origem, e em outros países da Europa para onde foi obrigado a se deslocar.

Nesse propósito, trouxe para o movimento metodológico, o filme “Colcha de Retalho”, que trata do conflito da protagonista “Finn”, entre escrever sua tese e pensar na proposta de casamento, motivo pelo qual, ela se refugia na casa da avó e tias, onde vai conviver com o entrelaçamento das histórias de vida, retratado na construção de uma colcha, que tem como tema “Onde mora o amor”. O desenrolar do filme girou em torno da narrativa das histórias de vida de cada personagem e da objetivação, por meio de um retalho, do silêncio, que mais lhe revelava e dizia de si. Nesse processo de construção, os personagens seguiam na dinâmica da narração e discussão, fluindo e superando os conflitos, as dores, os prazeres, as angústias, os sonhos, revelando o lado humano de ser, posto no esquecimento, aberto agora à escuta e negociação, nesse movimento, que foi finalizado com estética e beleza, não só a colcha de retalhos “onde mora o amor” como Finn, concluiu sua tese que teve suas folhas perdidas numa ventania.

O filme foi muito significativo para o grupo e impulsionou falas reveladoras de si. A iniciar sua análise, a prof^a Custódia trouxe no seu intertexto as discussões feitas na graduação a respeito de Simone de Beauvoir nas aulas da prof^a Núbia Marques. A partir desse fato, pontuou no filme *“como a mulher fica agregada a sua condição de mulher-mãe, frágil, dependente e não corre atrás dos seus sonhos. Muitos professores não deixam a condição profissional ser plena, pelo aprisionamento do emocional”*, deixando claro que estudar essa questão era um desejo antigo e evidencia o movimento da personagem Sofia, ao casar; *“ela saiu de uma prisão para outra porque queria libertar-se”*. A prof^a Kátia, na sua análise, estabeleceu uma relação com o processo inclusivo, revelando *“eu compreendo que a construção da colcha foi um viver a diversidade”* acrescentando que, na sua percepção *“a temática “onde mora o amor” foi desenvolvida obedecendo o sentido do amor na história de cada personagem”* e, exemplifica *“as rosas amarelas que a personagem Constance recorta e que o grupo inicialmente não concordou, pois, ia de encontro com as normas. Rosas são rosas, vermelhas, brancas, mas na discussão, foi aceita”* mas, a prof^a, continuando chamou atenção que *“elas projetam na colcha a marca do amor, mas não se autorizam a voltar e rever”*.

A prof^a Margarida trouxe para sua análise a questão da construção e desconstrução, colocando *“nos construímos a partir de nossa experiência... o sentido do amor era diferente para cada personagem”*; destacando ainda no filme a importância da narração para o auto-conhecimento acrescenta: *“a narração foi uma atribuição de respeito ao outro e à medida que ia acontecendo, os problemas e frustrações foram se resolvendo, eles iam se entendendo”*.

melhor; cada vez que a vida vai sendo colocada, para fora parece que a vida vai se resolvendo". A prof^a Sheila destacou *"a importância da história e do momento da produção do trabalho coletivo"*, e acrescentou que: *"Finn" para escrever sua tese volta para a sua história, para se ver. O que significa beber da fonte familiar*". A prof^a Irma faz uma reflexão a respeito da exclusão de "Constance" do grupo, evidenciando a diversidade que a prof^a Kátia colora, acrescentando que *"a Constance, ela, fugia da sintonia do grupo. Era viúva e estava tendo um caso com o artista"*. Na sua reflexão, a prof^a Irma vai estabelecendo relação com a exclusão da sala de aula, *"quando é dito ao aluno que não é o momento de falar"*. Com os olhos parados no tempo, parecendo sentir a dor do efeito da sua fala, coloca: *"no dia-a-dia não fazemos este exercício de repensar e se vê para compreender-se e compreender o outro"*.

A discussão trouxe no intertexto das professoras, as observações e as diferentes experiências vividas na formação e no seu fazer pedagógico, e, na minha percepção, em cada observação, em cada fala, as professoras estavam dando eco ao que mais significava e revelava de si. Mas, a subjetividade desse saber precisava ter o sabor da descoberta. Nesse sentido, foram desenvolvidas oficinas com várias temáticas e propósitos, dependendo da evolução e do movimento em tecer as teceduras. Acreditando que a narração, como a música e a arte, interliga o conhecimento, o sentir, e faz transcender os limites do aqui e do agora, voltei ao tempo e puxei da memória a canção "Caçador de mim"²⁸, e com ela, as lembranças, do vivido na minha vida, que hoje, me faz cantar *"Por tanto amor, por tanta emoção a vida me fez assim. Doce ou atroz, manso ou feroz. Eu caçador de mim"* e sob essa musicalidade, no experienciar da **tecedura "a narração na escuta e compreensão de si"**, vivenciamos na **oficina 01, "Eu caçador de mim"**. O movimento do viver-vivente puxou da nascente a pergunta: "quem sou". E as professoras, desafiadas à caçadoras de si, narraram os sentidos, e significados, que, entrelaçados no tempo presente, remexeram a história de aprendizagem, conhecimento, e experiência que vem referendando o seu fazer, ser-professor de alunos com deficiência.

O experienciar, nessa tecedura, revelou importantes transformações, inicialmente evidenciadas nas atitudes das professoras, que ao narrar a sua história de formação e experiência, como o narrador que investiga sua narração, assumiram ser sujeito e objeto dessa investigação, destituindo, nesse movimento, o caráter disjuntivo tão presente no fazer pesquisa. No desdobramento dessa atitude, narrando e refletindo, as professoras desvelaram o

²⁸ Música e letra de autoria de Sérgio Magrão e Luis Carlos Sá, interpretada por Milton Nascimento.

que foi tomado pra si, no constituir-se da percepção do “quem sou”, e deram ecos a todas as vozes que ficaram em si, das diferentes áreas do conhecimento e experiências vividas, inclusive o silêncio que tem a voz da significação da palavra ou a brincadeira, o romance, a música, que tem a voz do prazer, do sentir vivido-aprendido da história de formação e experiência. O fundante desse desdobramento foi desvelar que a presença no “quem sou”, do sentido e significado dos diferentes tempos, lugares e momentos da história da exclusão vivida na formação e na vida em formação, só poderia ser compreendida pelo caráter transdisciplinar, considerando que só ele esclarece esse estado de transcendência vivido, neste experienciar, interligando o conhecimento, o sentir, e, transcendendo a temporalidade, e os limites, aparentemente intransponíveis do tempo.

Vivenciamos até aqui, no exercitar-se do poder da fala, da escuta e compreensão de si, um momento muito importante e revelador da pesquisa-formação, em que as professoras começaram a perceber que não podiam mais pensar na exclusão ou inclusão, enquanto um conteúdo conceitual, a experiência vivenciada havia instigado as professoras a pensar pela significação da essência existencial, sendo e se vendo, vivendo e convivendo na relação e interação das histórias reveladas. Esse momento funcionou como nascente, impulsionando e permanecendo na vida e com vida, este caminhar metodológico o qual se fez presente na **oficina 02 “A leitura da escrita da narrativa”**, geradora da discussão e análise das situações que na **oficina 03 “O encontrar-se em situações de exclusão e inclusão: um interdiálogo consigo e com os outros”**, quando as professoras pontuaram a relação exclusão x inclusão, vividas na formação e experiência. Então, seguimos todas, atentas e desafiadas a aprender com as discussões geradas, dessa e nessa escuta.

b) A dialogicidade na multiplicidade de vozes

A pesquisa-formação na sua própria especificidade possibilita no seu espaço experiencial, um lugar em que o professor experiencia-se, ser, ator e autor desse processo, o qual reflete o movimento da formação e em formação, e na dinâmica desse experienciar, cria a possibilidade de o professor fortalecer e ampliar seu conhecimento; nesse sentido, Finger e Nóvoa (1988, p.11) dão realce à articulação do conhecimento, destacando que este modelo de investigação, “tem como preocupação central assegurar a ligação entre os conteúdos teóricos e uma intervenção concreta no domínio da formação”. Na busca dessa afinação, como pesquisadora, destaco duas metáforas, que enredou o movimento do processo nessa pesquisa-

formação; a significação da “ciranda” aberta a todos, a entrarem na roda e puxar versos, entoando e alimentando o seu cirandar e, o sentido do “tecer” significando a tecedura, no tear, aberto à multiplicidade, entrelaçando sentidos e significados no possibilitar da compreensão do conhecimento e do conhecimento de si. Indubitavelmente, uma tese que quer fazer pulsar a vida narrada no jeito humano de ser, relacionar-se à arte e também ao livro de homem, no aprofundar do conhecimento, sem, contudo visar ao absolutismo do saber, mas, ao argumento do dizer literário de Raquel de Queiroz, (2007, p. 160)

Livro de homem que leu tudo e sabe tudo e então compõe a sua obra reunindo todas aquelas sabedorias, costuradas com fio de seda; mas a gente sente logo que aquilo vem da cabeça inventiva, não dos flancos criadores do homem; e em arte a gente não quer astúcias intelectuais, mas vida pulsando, embora sem saber como pulsar e como pulsa.

O movimento na tecedura “a narração na escuta e compreensão de si” havia gerado o campo de autoria, onde todas as professoras exercitaram-se, no poder da narrativa, o poder de ser autor no exercício de sua autonomia, uma vez que, da sua história de formação e experiência só o próprio autor tem a amplitude, significação e entrelaçamento do seu conhecimento e aprendizagem. Acredito que tenha sido esse possibilitar que foi criando no seu exercício, a liberdade do revelar-se no seu pulsar, pulsando com vida, apesar de não saber identificar ainda, o sentido que lhe fazia presente na sua presença, mas, a tomada de conhecimento de si, e da formação, sendo e se fazendo implicada no paradoxo da “exclusão x inclusão”, ao mesmo tempo em que assustou, ampliou a perspectiva do pensar dialético implicado no movimento contraditório desse paradoxo, mudamos as perguntas, cujo teor deu uma direção à busca do sentido: o que, desta lógica excludente, silenciada, porém vivida e naturalmente aprendida, ficou em cada um de nós? O que o movimento inclusivo na família, na escola, no trabalho, exige ser excluído, silenciosamente, para que a inclusão seja vista, como inclusiva, e mascare a exclusão? Que sentido se faz presente no nosso movimento sendo e se fazendo professora?

Estas questões acentuaram o pulsar com vida desta pesquisa-formação, inclusive, porque o movimento da compreensão de si, que possibilitou o autorizar-se, implicava na busca da compreensão do sentido, que lhe representasse no movimento do ser-sendo e se fazendo professora, mas, faltava uma reflexão na amplitude do paradoxo “exclusão x inclusão”, porque esse movimento exigia novas formas de pensar, de se ver e fazer, no processo inclusivo em formação de professores, que se apresentava ainda muito confuso, frente, possivelmente, à problemática dos espaços silenciados, esquecidos, despercebido e/ou

camuflados no constituir-se do processo em formação vivenciado. O revelar desta questão criou a possibilidade das professoras fortalecerem e ampliarem os conhecimentos, e o experienciar foi se fazendo no movimento da tecedura “a dialogicidade na multiplicidade de vozes” articulando o conhecimento e o sentido implicado com o fazer-aprender mobilizando nesse sentido, as professoras a pensarem, a escutarem, a dialogar, a entrelaçarem os sentidos e significados de suas vidas vividas com os sentidos do conhecimento trazidos pelo grupo.

Meu desejo, investigando na pesquisa-formação, um movimento da aprendizagem, conhecimento e experiência, no sentido inverso das estratégias excludentes do conhecimento hegemônico, parecia estar ouvindo a fala de Edler (2004, p.160) “precisamos fazer da nossa prática o celeiro de novas teorias ou reforçamento das existentes. Precisamos confirmar que alguns princípios na aprendizagem são universais” e as professoras parecendo confirmar o “desejo e a busca”, no caráter universal, acentuado pela autora, afinavam a busca do desejo em compreender-se, no seu modo de fazer e ser. Então, para nutrir esse processo na pesquisa-formação, desenvolvemos oficinas de acordo com a temática ou o movimento do grupo, e a ciranda evoluiu seu cirandar, cirandando cheia de graça e de tom, com textos, filmes, músicas e poesias que fizeram aflorar o sentido que mais dizia de si. Num movimento paralelo, as professoras desenvolveram a leitura do livro, *A Língua Absolvida*, e leituras de artigos de professores que traziam a escrita autobiográfica assim como, outras leituras que fundamentaram as discussões, ao mesmo tempo em que foram afinando, individualmente, a escrita e reescrita da narrativa, na tentativa de afinar a compreensão de si, no seu sendo e se fazendo professora.

Iniciamos a tecedura “**a dialogicidade na multiplicidade de vozes**” com a **oficina 04: “Fios e meadas do jeito singular de ser”** sob a literatura musicada de Patativa do Assaré²⁹, que, na sua condição destituída da academia, cantou a vida na vida social da vida, e entoando a música *Vaca Estrela e Boi Fubá*, no seu primeiro verso, pedia licença para, cantando revelar de si, “*Seu doutor, me dê licença pra minha história contar. Hoje eu tô na terra estranha é bem triste o meu penar. Eu fui muito feliz vivendo no meu lugar*” e, as professoras, se permitindo a escuta sensível, cantaram, e entrelaçadas no sentido musicado e na discussão da singularidade do olhar, foram trazendo na discussão, o que a lembrança trazia de si, e nesse

²⁹ Pseudônimo dado a Antônio Gonçalves da Silva, poeta popular, compositor, cantador, violeiro e improvisador brasileiro que, com muita criatividade, retratou aspectos culturais importantes do povo marginalizado e oprimido do sertão nordestino.

sentido foram desvelando a diferença de si, no olhar do que puxava do conhecimento à experiência vivida.

O experienciar-se no pensar, sendo e se vendo, na globalidade da existência, havia despertado nas professoras a percepção em si, do movimento da exclusão e inclusão, e a oficina 05, **“O paradoxo do mundo globalizado”** realizada mediante discussão, tendo como base o filme “Babel”, criou uma efervescência no movimento do pensar das professoras que perceberam o descompasso entre, a objetividade da tecnologia e a exclusão do “valor humano”, mesmo daquele cidadão o qual tinha o capital para gerenciar o conforto material na vida. Creio que a retratação dessa exclusão, mais evidente na mulher e nas adolescentes com deficiência auditiva, tenha mobilizado as professoras, na percepção do sentido, que vinha direcionando suas falas, suas observações, suas atitudes, e elas ainda não tinham reconhecido. Sem dúvida, a percepção do sentido em si, foi impulsionado pela problemática do filme, entretanto, ainda precisei aproveitar o movimento, instigando a cada uma voltar a si, e se vê, procurando o sentido que lhe representasse.

Na oficina 06, **“A experiência fala e revela do autor!”** As discussões entrelaçadas tomando por base o , filme Babel já haviam iniciado o desfiar da resistência no perceber-se, e, a dialogicidade na discussão da narrativa da ciência e dos paradoxos da autoconsciência deu evolução ao movimento de si, e as professoras foram objetivando, o sentido, que lhe revelava, da sua inquietação do ser professora, no seu fazer pedagógico. Começando a sintonizar neste perceber-se, as professoras foram se colocando: a prof^a Irma pontuou “o valor do seu humano”; prof^a Vanusa pontuou a “autoria”; prof^a Kátia “o que há de mim no que faço?” Prof^a Josivilma, “afirmação da capacidade do ser com deficiência”; prof^a Daniela a “autonomia”; prof^a Margarida, “possibilidades”; prof^a Sheila “flexibilidade” e prof^a Custódia, “A domesticação da mulher”.

O vivenciar nessa tecedura, instigando e instigadas na efervescência da dialogicidade e da multiplicidade, foi favorecedor para que esse experienciar fosse se fazendo cada vez mais no movimento de autonomia, e uma, a razão estava, acredito, na teia que ia se constituindo a partir da nascente, e no assumir-se co-participante de uma pesquisa-formação a qual pressupunha que o conhecimento não é algo acabado, pelo contrário, é tecido num processo de inacabamento, de significação e ressignificação, cujo referencial teórico de uma pesquisa dá suporte às discussões, porém não define nem seu alcance nem seus limites, como esclarece André (1986, p.18),

mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo. O quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance.

A essência do caminhar, na tecedura, “a dialogicidade na multiplicidade de vozes” fluiu da possibilidade epistemológica da relação inter e transdisciplinar, em ir além, de uma compreensão dos conceitos racionais, que explicam, determinam, e convencem. E, possibilitar entrelaçar no processo de construção do conhecimento a presença, “como testemunho do mundo”, a presença na “significação da sua existência” estava, pois, na articulação “conhecimento, sentidos e significados das professoras” e isso requeria ampliar, nutrindo e fortalecendo, o conhecimento e a experiência. Então, assumindo os limites e os alcances sem pretender esgotar o conhecimento, mas afinar a compreensão na multiplicidade de vozes, em que, a voz das professoras fossem uma dessas vozes, assim vivenciamos:

Na oficina 07, **“Os fundamentos epistemológicos no movimento da aprendizagem”**, a discussão foi gerada a partir do que vinha sendo vivenciado na pesquisa-formação; a possibilidade epistemológica da relação inter e transdisciplinar, na verdade, fizemos um ensaio da compreensão da epistemologia do educar, esclarecendo no vivenciado o caráter do sentido da aprendizagem e a importância de outros nexos de compreensão que dessem suporte à formação e à compreensão na e pela multiplicidade. Decerto, foi um ensaio dialógico que ampliou a compreensão do sentido ontológico e da atitude, na busca da construção do movimento da professora em se fazer presente na sua presença, numa relação destituída da predominância hegemônica do conhecimento.

A oficina 08, **“Desfiando e fiando a experiência, aprendizagem e conhecimento”** criou a possibilidade da discussão, com base nos sentidos gerados no grupo, onde, cada professora tentava trazer a discussão sobre a deficiência, as diferenças, as propostas da educação inclusiva, partindo do vivenciado sendo e se fazendo presente, não mais falando sobre uma proposta abstrata, mas, nos limites de possibilidades e sob o ângulo da significação que lhe fazia presente.

Nas oficinas 09 e 10, **“Afinando o entrelaçar de sentidos e conhecimentos: paradigma da complexidade e/ou da simplicidade?”**, iniciamos a oficina com a música

“*Daquilo que eu sei*”³⁰, que no seu refrão inicial canta: “*Daquilo que sei, nem tudo me deu clareza, nem tudo foi permitido, nem tudo me deu certeza*”. Na dinâmica gerada nesta oficina, as professoras escreveram uma síntese que retratava o sentido do seu ser professora e retiravam de uma caixa citações de autores que elas foram estabelecendo relação e analisando na perspectiva do paradigma da complexidade ou simplicidade, desencadeando a discussão e afinando o entrelaçamento dos sentidos e conhecimentos decorrentes.

No movimento da tecedura, “a dialogicidade na multiplicidade de vozes” a efervescência da dialogicidade e polifonia, germinou novas formas de pensar, novas atitudes, novas compreensões, novas formas de se vê, de ser e fazer e, essa nova relação, mediada pelo constituir-se na compreensão e interpretação de si, foi fundante no desvelar dos sentidos das professoras, que inclusive, já estava tão revelado que cada sentido representava o espaço de autoria. De fato, os sentidos se entrelaçavam na dialogicidade, mantendo, no entanto, a relação de singularidade. Este movimento, todavia, estava visível na fala, porém, a escrita que em paralelo ia sendo reorganizada individualmente, ainda vinha se fazendo linear, objetiva e impessoal, contudo, seguimos afinando a compreensão de si, na perspectiva de desvendar uma possibilidade de autoria na escrita, desvinculada das amarras das normas da impessoalidade do silenciamento.

c) A escrita narrativa do sentido existencial de ser

Nesse vivenciar eu já não sabia quem estava aprendendo mais; se as professoras com o experienciar-se na pesquisa-formação ou eu, com o que, elas revelavam de si, nesse movimento. A metodologia havia criado não só uma efervescência no grupo, mas, também, um assumir-se autor, e de fato ator, atuando como co-participante, e nesse sentido as professoras na escuta de si, e, na multiplicidade de vozes, foram então, vivenciando outras forma de escutar, de pensar, de conhecer, de compreender-se, de dialogar na, e pela complexidade, interligando emoção, vida, saberes, fazeres, dizeres e no vivenciar desse processo, fomos confirmando com Mélich (2001, p. 270) “que o mundo humano é um mundo interpretado e, portanto, um mundo em perpétuo vir a ser, sem verdades fixas às quais ele possa se agarrar, um universo sem pontos de apoio”.

Daí porque fui regando o vivenciar desse jardim não só de leituras, de palavras, de histórias, da emoção da poesia, do afeto encharcado de sentidos e de significados, mas também de uma escuta interativa junto a cada professora, nutrindo de forma prospectiva, a

³⁰ Música de autoria do cantor e compositor Ivan Lins

tecedura da busca da compreensão do sentido ontológico de ser, o sentido vivido na afinação da aprendizagem sendo e se fazendo aprendente de si. Nesse sentido, quem senão o professor, sob os acordes da ética e da estética, usar do poder da palavra para, na escuta da narração de si, desvelando o que tomou do conhecimento para si, e como se fez presente neste conhecimento, e agora trazer esta intertextualidade para escrita narrativa!

Na ficina 13, **Poetizar o viver, o aprender, o ser!** Quem senão Cecília Meireles na sutileza dos seus versos, encantar

*Fazes a tua palavra perfeita.
Dize somente coisas eternas.
Vive em todos os tempos.
Pela tua voz.*
(CÂNTICO Cecília Meireles)

Instigando o gosto das palavras e fecundar na oficina 13 **Poetizar o viver, o aprender, o ser!** a poesia mobilizou os mais diversos sentidos e puxou das professoras, as músicas, os contos, as situações e as poesias, que mais tocavam sua sensibilidade e falavam de si. Nesta oficina, discutimos a respeito da produção do texto (orientação em anexo), decidimos os encontros individuais e as professoras escolheram os artigos de outras professoras as quais tinham vivenciado um experienciar na perspectiva da pesquisa-formação.

Ampliando esse fazer metodológico, a oficina 14: **Aprender aprendendo no movimento autobiográfico** entrelaçou nessa discussão, estudos fundantes que deram fundamentos teóricos e práticos à pesquisa-formação, aprofundando a significação de aprendizagem e, ainda nela, as professoras não só comentaram os artigos que estavam lendo, retratando este experienciar, como falou do seu experienciar na escrita, articulando sentidos, significados, fundamentos, dúvidas e inseguranças.

Na oficina 15 – **Mãos dadas** o poetizar de Drummond

*Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros[...]
O tempo é a minha matéria,
o tempo presente,
os homens presentes,
a vida presente*
(Mãos dadas – Drummond)

Nesse momento do curso essa poesia desencadeou uma catarse nas professoras, creio que “*o tempo presente, os homens presentes, a vida presente*” ampliaram o sentido do

presente; foi como se o tempo do curso, que ia se esgotando não desse mais tempo pra elas estarem presentes, querendo alongar o estado nutriente das discussões. Então a professora Irma sugeriu que o próximo encontro fosse mais próximo, mais informal, pois a perspectiva agora era de ir finalizando os encontros e isso requeria um ambiente mais relaxado. Esse nosso encontro teria que ter uma despedida comemorativa!

Nas oficinas **16, O café dialógico: Socializando a produção de texto** e Oficina **17, Café dialógico: Avaliação**, a afetividade, o envolvimento, o se dar, o encontrar-se, o assumir, a seriedade da co-participação definiu que o encontro respirasse com a vida das minhas plantas, o aconchego das minhas almofadas e uns tira gostos especiais. Por isso realizamos os dois encontros no meu apartamento. Ah! Foram dois encontros muito importantes e com gosto de quero mais. Parecia que ninguém queria acabar! Até porque, elas não estariam comentando apenas um texto produzido, mas o texto que revelava de si. Nesse momento, elas avaliaram como foi para si ter vivenciado uma experiência com o saber do sentido, mais ainda, da descoberta do sentido do que lhes acontece, e a sensação mais pulsante revelada a possibilidade da inclusão de si, sendo e se fazendo atores e autores, as professoras navegando nas vidas em formação. Creio que tenha sido a razão pela qual elas falavam com vida, revelando o prazer que esse movimento e as descobertas deram-lhes sentido à vida não só em formação. O interessante foi que elas descobriram que tinham sido visgadas pelo sentido de incompletude da vida e da narração com vida e isso parecia fazer brotar falas e mais falas!

Chegamos ao final do experienciar da pesquisa-formação. As professoras encantadas e surpreendidas com a descoberta, não só do sentido ontológico, mas com a compreensão da sua razão de ser. Esse encantamento foi se afinando numa relação individual; numa escuta interativa eu ouvia e questionava sobre os fios que ficavam soltos, ou duvidosos para elas, e para a compreensão do texto. Resistindo a pensar, todavia pensando e repensando no modo existencial de ser, com dúvidas e mergulhando cada uma, ao seu modo, e na profundidade possível, as professoras foram quebrando a resistência da impessoalidade e como uma roseira cheia de botões de rosas, com o cuidar do tempo, protegiam suas pétalas, elas pareciam despertar e dar vida ao narrador que estava dentro de si, silenciado por vários narradores sem vida ou sem saber que tinha vida, e, que, a vida nasce do sentido que se dá à vida! E, com graça e prazer, revelaram o narrado da compreensão do sentido ontológico de ser. E eu, encantada com o encanto das professoras tecendo, harmonizando os tons, os fora de tons, os desafinos, sigo em busca da compreensão do entoar dessa canção!

5 O MOVIMENTO INCLUSIVO EM/NA FORMAÇÃO: SENTIDOS E SIGNIFICADOS

*A arte de pensar
é dada por um modo extraordinário
de sentir e escutar
o silêncio do sentido,
nos discursos das realizações.
Emanuel Carneiro Leão*

O jardim era do tempo e o perfume era da essência silenciada de si, essência com vida da vida de si! As rosas! Que na diversidade das cores, exalavam essa essência perfumada, eram as professoras, e, por não serem simplesmente rosas, exalavam o perfume e foram se vendo e se reconhecendo neste perfume, cada uma no seu tom, no seu tempo, do seu modo e do seu jeito, puxando do tempo as lembranças, narraram de si. Nesse caminhar, foram assumindo ser investigadoras do seu próprio conhecimento e de si próprias nesse conhecimento. Inicialmente, sem acreditar na importância que poderiam ter suas histórias de formação e experiência para a pesquisa, talvez pelas marcas da descrença social, no que têm a dizer de si, pareciam refletir o sentido social do imaginário de Rosa (2001, p.31) quando traz a fala de Riobaldo “[...] *Eu quase nada sei. Mas desconfio de muita coisa. O senhor concedendo, eu digo: pra pensar longe: sou cão de mestre [...]*”. E a abertura da escuta no espaço experiencial da pesquisa-formação teve o poder de potencializar o barulho do silêncio o qual estava pulsante em si, e as professoras seguiram instigadas a desvendar o sentido do silêncio e o silêncio do sentido.

E o verbo delira! Só na linguagem metafórica o verbo tem o poder de delirar! E usando do poder dessa conjugação, para mim o grupo de professoras simbolizava uma roseira cheia de botões de rosas. Com o cuidar do tempo, parecendo proteger suas pétalas, elas pareciam despertar e dar vida ao sentido que estava pulsando dentro de si, silenciado por vários narradores, sem vida ou sem saber que tinham vida, e, sem saber que a vida nasce do sentido que se dá à vida! Com graça e prazer, tecendo saberes, dizeres e fazeres da existência que lhes dera significação, enquanto ser-sendo-no-mundo, foram desfiando os credos e fiando os sentidos silenciados os quais pulsavam na latência, enquanto não encontravam corpo para se definirem e se assumirem, mas não morreram, apesar de a ciência teimosamente desconsiderar o conhecimento que dá sentido à vida vivida.

E, no avesso dessa teimosia, o caráter transdisciplinar se constitui a chave para epistemologia do educar fecundar, na possibilidade da articulação interdisciplinar, o desafio epistemológico na pesquisa e na formação, fiando e entrelaçando, numa rede de multiplicidade de sentidos, o sentido do ser professor desvelado na narrativa da significação existencial, o que implicou mais ainda a pesquisa no diálogo com a fenomenologia. Diálogo este, justificado pelo comum pertencimento, entre a escrita narrativa e o fenômeno, no revelar de Resende (1990, p.17), “O fenômeno aparece desde o início como uma “realidade” típica do mundo humano, e o símbolo como uma estrutura de estruturas, reunindo, concentrando e articulando os diversos sentidos, as diversas manifestações de sentido na trama constitutiva do discurso existencial.” O sentido da multiplicidade de sentidos emergiu da intertextualidade gerada da relação dos sentidos das professoras com as leituras de diferentes autores, o que mobilizou o professor a aprender na aprendizagem do seu desabrochar em ser, no seu jeito e sentido de ser.

Fundada nessa perspectiva, ao proceder à análise dos resultados desse processo de formação, em formação, desencadeados na trajetória metodológica dessa pesquisa, fui acompanhando o desabrochar das rosas. Inicialmente, sentindo o fluir desse desabrochar ao analisar o movimento do processo narrativo na escuta e na compreensão de si. Em seguida, ampliando a possibilidade dessa compreensão, analiso o movimento do desabrochar do sentido ontológico desencadeado no processo da dialogicidade e multiplicidade de vozes e, por fim, a gênese desse sentido, no constituir-se do autorizar-se no processo de escrita e reescrita dos textos elaborados pelas professoras, atrizes e autoras co-participantes desse processo.

5.1 A NARRAÇÃO NA ESCUTA E COMPREENSÃO DE SI: O DESVELAR DO CARÁTER TRANSDISCIPLINAR

Pensando longe, com os olhos parecendo perdidos no tempo, lendo as linhas traçadas na memória do tempo, às vezes de um tempo não muito longe, as professoras, usando da capacidade de transcender e ir a qualquer lugar e trazer os seus “agoras”, foram fazendo a narração de si, surpreendendo o grupo. A cada fala um revelar de si, na maioria das vezes entristecido por perceberem o teor de exclusão de si vivido no tempo desde lá, na nascente, lá na família, onde as primeiras palavras, os primeiros entendimentos se iniciaram. Era isso,

talvez, que explicava o olhar perdido e cheio de dor; era o passado se fazendo no presente, no agora. Creio que a reflexão de Souza (2006, p.102-103), diga muito desse olhar perdido no tempo, lembrando o tempo, “Tempo, memória e esquecimento. Uma trilogia para pensar a arte de lembrar, para estruturar um olhar sobre si, para revelar-se. A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências.” Deslocamento este, permitido pela capacidade de transcendência do pensar, inerente ao ser humano e natural na narração de si.

Decerto, foi essa capacidade de transcender que fez as professoras puxarem da nascente, a narração na escuta e compreensão de si, e, à medida que foram narrando suas histórias de formação e experiência, foram desvelando a exclusão vivida desde a infância, seja pela cor, deficiência, condição social, comparação, ou pelo autoritarismo, pelo ensino descontextualizado, pela omissão da escuta, imposição na escolha profissional, pelo vazio entre a formação e a realidade, entre o eu e as exigências da vida, inclusive pela própria esperteza infantil que, por incomodar, foi domesticada, ou ainda, pelas falsas verdades que mascaravam a complexidade do ler e do escrever, instigando a culpa do não saber; o medo do erro, da incapacidade, desconsiderando o que Freire (2003, p.63) com toda sabedoria afirmava:

Acho que deveríamos falar com os alunos sobre todas as implicações de escrever e de ler. Devíamos deixar bem claro que é irresponsável sugerir que ler é algo fácil. Também é ruim não deixar claro que ler é uma espécie de pesquisa. Dessa forma, estudar significa descobrir alguma coisa. E o ato de desvelar traz consigo um certo prazer, um certo momento de felicidade que é criação e recriação.

O processo narrativo foi se revelando como uma experiência que no fazer acontecer, mobilizava as professoras a pensarem, pensando no modo existencial de ser de cada uma delas e, nesse acontecer de escuta e compreensão de si, algo muito importante ia se revelando. À medida que as professoras narravam, iam se surpreendendo com a redescoberta de si na significação de sua existência. E, nesse experienciar, foi cada vez mais sendo evidenciado o entendimento de que, não só nas experiências de vida, mas também nas experiências em formação, retratava a presença do movimento da exclusão e inclusão. Assim, na escuta de si e com o olhar buscando o sentido da realidade pedagógica e de sua atuação nela, a prof^a Irma dá um tom exclamativo “*a gente nunca pára pra se ver!*” E neste agora, fazendo uma analogia com a condição da mulher, puxando o compreendido do filme *Colcha de Retalhos*, ela continua:

o casamento de Sofia lhe abafou é o que acontece na escola. A escola, se vocês prestarem atenção, o aluno chega muito vivo dentro da escola. Eu noto o olhar deles, aquela vivacidade e depois aqueles que conseguem vencer as barreiras da escola, ultrapassam tudo isso, mas a maioria vai embora. Por que? Foi a escola! Ele quer a escola, mas...!

De forma contundente, a prof^a Custódia acrescenta: “*Sofia saiu de uma prisão para outra porque queria libertar-se*” revelando, pela intolerância do assujeitamento da mulher, evidências do sentido que pulsava em si. Na discussão, as professoras deixam implícito o ensurdecimento da escola que, no seu olhar padronizado, vem definindo o dizer, o fazer, e o ser, que muitas vezes entristecido pela negação de si, vai perdendo a vivacidade e a razão da sua permanência na escola, guardando muitas vezes em si a culpabilidade por não saber ultrapassar as barreiras da norma culta da linguagem, dos preconceitos, das exigências e das arbitrariedades. Essa discussão emergiu da escuta da narração e compreensão de si. Foi nesse movimento, escutando a si e as outras professoras, vendo-se e compreendendo-se nessa escuta, que a prof^a Kátia parando e respirando fundo, parecendo ter descoberto algo que ainda estava velado, exclamou: “*fomos todas excluídas*”! Desvelando assim, no movimento excludente, narrado pelas professoras na história de formação e experiência, um estado de comum pertencimento. Nesse sentido, o susto tomou a significação de charneira, no desvelar-se do grupo.

Na medida em que, o desabrochar das rosas foi sendo sentido e analisado, a significação do susto enquanto charneira foi cada vez mais ficando evidente, como explica Josso (2004, p.64): “*momentos ou acontecimentos charneira são aqueles que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um divisor de águas*” e, nesse entendimento, o susto deu visibilidade ao sentido da exclusão vivida no modo existencial de cada professora, e a charneira simbolizou o entre lugar, o entre meios. A sutileza dessa questão ficou retratada no movimento das professoras em desfiar, no perceber-se imune à exclusão material e simbólica vivida no processo de inclusão no conhecimento hegemônico. Na sua significação, a charneira delimitou o divisor de águas; as professoras começavam a deixar de perceber a “*inclusão*” como um conteúdo conceitual e suas decorrentes estratégias, e passavam a percebê-la na significação da essência da existência revelada na narrativa da história de formação e experiência.

Dando sinais da compreensão desse desafio em formação, a prof^a Margarida trouxe à tona o processo vivido no cotidiano da pessoa que tem, no seu modo ser, o percurso do processo inclusivo vivido. Dessa forma, pergunta a prof^a Josivilma que tem deficiência visual:

como foi seu processo de inclusão? A escola acolhia, adaptava ou existia um mediador que fazia o papel da escola? Olhando atenta e pensando sobre o vivido, ela responde:

[...] inclusão mesmo eu me sentia quando a instituição, UFS, ou outras escolas, me favoreciam conhecimento; as pessoas que estavam do meu lado seriam mediadoras; quando a instituição não estava me dando isso, essas pessoas seriam suporte. Era uma inclusão, mas não é a que a gente ta falando aqui.

Nesse diálogo, a professora deixa evidente o quanto no movimento cotidiano da sua experiência, a inclusão implicava na intencionalidade de, olhando a deficiência como algo que por razões próprias lhe colocava fora do processo, podia ser ou não incluída, gerando para os alunos com deficiência, a condição de ficar na dependência do poder concedido, condição esta que na sua experiência Josivilma estava relatando como vivida, enquanto pessoa com deficiência visual, ela ficava nas instituições de ensino por onde estudou a mercê desse poder, aguardando, esperando, sem usar do direito de qualquer cidadã, o que a instituição ou/e o outro permitisse, facilitasse. Nessa perspectiva a inclusão em vez de gerar autonomia gera dependência, negando, dessa forma, o que anuncia Mantoan (1997, p. 36), “o fim último da Educação Inclusiva é a autonomia moral e intelectual de pessoas com deficiência.”

Daí, porque o sentido inclusivo em formação tomou proporções dentro do perceber-se no modo existencial de ser e, no espaço experiencial da pesquisa-formação, a grande revelação no movimento da tecedura “a narração na escuta e compreensão de si” foi o processo vivido ao revelar-se incluído, presente na sua narrativa. O surpreendente, também, nesse movimento foi o desvelar do caráter transdisciplinar da narrativa, implicado no poder humano em narrar e revelar a subjetividade do ser, fazendo com que as professoras fossem, aos poucos, rompendo os lacres do que tinha sido silenciado pela ocultação, do pensar na globalidade da significação existencial. E, nesse desvelar, um outro movimento foi sendo vivido e revelado, ou seja, as professoras estavam, de fato, vivenciando uma experiência com o sabor do sentido que lhes toca e lhes significa; um caminhar com sentido refletindo sobre o processo inclusivo em formação, ultrapassando os limites do tempo, dos lugares, distanciando-se, dessa forma, do relato linear dos fatos ocorridos. Nesse processo, a narração fez com que as professoras fossem revelando-se e percebendo-se na teia da complexidade da realidade vivida, destacando a evidência na pesquisa e na formação, o sentido do que Ludke e André (1986, p.5) argumentam:

O conceito de causalidade, que apontava para a busca de um fluxo linear entre variáveis independentes e dependentes, também não responde mais à percepção do pesquisador atual, atenta à complexidade da teia quase inextrincável de variáveis [...] o que ocorre em educação é, em, geral, a múltipla ação de inúmeras variáveis agindo e interagindo ao mesmo tempo. Ao tentar isolar algumas dessas variáveis, está se optando, necessariamente, por uma redução do enfoque do estudo a uma parte do fenômeno. Isso pode ser útil para fins de análises específicas, mas não resolve o problema da compreensão geral do fenômeno em sua dinâmica complexidade.

A essência do possibilitar transdisciplinar estava na flexibilidade de uma nova lógica, aberta à inclusão de si, e o fio da meada desse processo de transformação foi puxado pela presença retratada no modo existencial de ser, nesse exercitar-se do pensar na globalidade da vida de formação e experiência. Destarte, as professoras pensando desde a nascente, foram aprofundando a possibilidade, não só da inclusão de si no seu atuar, mas também, como co-participante da pesquisa-formação sendo e se fazendo atrizes e autoras. Nesse experienciar, foram ouvindo a si próprias e na escuta às outras professoras, foram desabrochando o sentido do aprender, e aprender no movimento dessa escuta. Uma outra questão interessante revelada nesse movimento e de grande importância para a formação inclusiva, foi o fato de que as professoras nesse mergulho de si, trouxeram para o movimento da pesquisa-formação, não só a história oficial, mas também sua história vivida e entrelaçada na história oficial, desvelando inclusive, o barulho do silêncio o qual, nesta história vivida, foi silenciado.

Nesse movimento de si e em si, ficou evidente o quanto na narrativa oral, a professora foi revelando sua identidade na diferenciação de ser e de perceber-se, no que das diferentes realidades, relações e acontecimentos vividos e sentidos, ficou em si e lhe revela. Isso ficou visível porque, apesar do co-pertencimento de uma formação transversalizada pelo autoritarismo, pelo silenciamento e pelo modelo padrão, que tenta perfilar o pensar, cada professora revelou uma forma singular de dar significação ao que tirou para si, do vivido na experiência da formação e da vida em formação. O perceber-se na diferenciação de ser foi uma descoberta e uma revelação fantástica para as professoras compreenderem que não existe um perfil padrão que defina o ser professor; existe uma diferenciação de ser retratada e retratando o ser sendo, vivido na sua história, na sua experiência, no seu modo de ser no mundo e, para o movimento de busca dessa pesquisa-formação, o sentido dessa diferenciação de ser seria o nutriente em busca da compreensão do sentido ontológico, o qual lhe revela no ser-sendo e se fazendo professora.

A tecedura “a narração na escuta e compreensão de si”, consagrou o encontrar-se, o revelar-se, o incluir-se aberto com respeito à escuta de si e das outras professoras. E, nesse espaço, foi se confirmando o co-pertencimento em formação e na vida, retratado no sentido do silenciamento da exclusão vivida, ao mesmo tempo em que criou efervescência na narrativa oral, fecundando cada vez mais a ampliação na compreensão si; havia puxado da memória as lembranças com sentido e sem sentido as quais pareciam soltas, todavia, na presença do agora, tomavam proporções na significação em formação. Nesses momentos, outras linguagens se entrelaçavam à linguagem verbal, ou melhor, fluía da morada do ser, na essência do sentido da fala de Heidegger (2002), a linguagem, seja escrita, verbal, gestual, Braille, e da emoção, é a morada do ser.

A ciranda havia achado a chave e agora poderia mostrar a Drummond como a linguagem que ressoava da morada do ser poderia ser vista na emoção do tom da voz, no movimento corporal e no olhar faiscando de brilho da prof^a Sheila, ao trazer um acontecimento parecendo sem sentido, contudo encharcado do sentido da emoção, quando alimentando o prazer no sorriso, ela narrava: “*no segundo grau o estagiário da UFS era bom porque ele tinha uma linguagem mais simples e estabelecia uma relação dialógica com o grupo, a gente interagia na discussão*”. Continuando, ela realçou o encantamento na sua experiência de aprendizagem, que apesar de gerada em um universo autoritário, revelava o prazer na lembrança do estado poético de suas professoras³¹, ao trazerem a “poesia” para a situação de ensino, e, um sorriso carregado de lembranças e afeto floriu sua fala e o semblante da Prof^a Kátia, confirmando o acontecimento. No entanto, em seguida, ofuscando o brilho do seu sorriso, a prof^a Sheila colocava que, “*com os professores era diferente, eles explicavam numa linguagem mais elaborada ou técnica ou ausente de si e nós apenas ouvíamos*” e, nesse caso, a interação era vista pelo silêncio, no não discordar simbolizando o concordar.

A beleza dessa efervescência a qual revelava de si na diversidade da linguagem, fluiu na espontaneidade da oralidade, mobilizando inclusive, os sentidos e significados que muitas vezes estavam camuflados fazendo desse atuar um momento fundante para a pesquisa-formação. Tanto que o DVD produzido com essa narrativa, serviu de suporte para a narrativa escrita; Entretanto, apesar dessa transferência, as professoras trazendo na linguagem escrita as marcas contundentes do formalismo, das normas e das regras normativas da escrita, mantiveram a impessoalidade, e, no perceber-se da prof^a Margarida, era “*como se fosse o outro contando para mim sua história*”. Mas, mesmo assim, essa primeira escrita narrativa

³¹ Professora Conceição Ouro e professora Leônia

representou um marco significativo para a pesquisa-formação; foi a grande referência do registro do pensamento narrado. Essa compreensão nasce do sentido e da importância que Bakhtin (2000, p. 329) dá ao texto quando afirma: “onde não há texto não há objeto de estudo e de pensamento.” Então, como revelar e compreender o pensamento que diz de si, mantendo a escrita na impessoalidade?

Indiscutivelmente, o caráter transdisciplinar no experienciar da pesquisa-formação realçou a essência autobiográfica da narrativa por possibilitar que as professoras navegassem na história e dela trouxessem a experiência vivida em formação e na vida em formação. E sem pedir licença, foram se autorizando a se ver, surpreender e a se descobrirem no processo de formação na inclusão do 3º excluído: ela própria, desvelando na dimensão do paradoxo “exclusão x inclusão” vivido, o teor do constiur-se na significação da existência. Foi como ser, no mundo dessa existência que as professoras puxaram os fios e meadas para narrarem. Isso posto, só poderia ser com base nessa intertextualidade que a escrita narrativa poderia ser nutrida, para realçar a vida do narrador com vida, e o eixo da questão consistia em que cada professora, por si, desvendasse o sentido ontológico do ser-professora para melhor compreender sua significação no processo inclusivo em formação de professores.

5.2 A DIALOGICIDADE NA MULTIPLICIDADE DE VOZES: DESFIANDO E FIANDO SENTIDOS.

O abre alas da ciência à narrativa legitimou no espaço experiencial da pesquisa-formação, a atuação das professoras como co-participantes do processo pesquisa-formação, revelando-se, nessa perspectiva, sendo e se fazendo autoras de uma história inédita que se entrelaçavam a outras vozes, a outras histórias, a outros acontecimentos, porém narravam, refletindo sobre sua história de formação e experiência, e, sob este ângulo, a autoria só competia a elas próprias, as donas da história. Entrelaçada nessa perspectiva, na tecedura “a dialogicidade na multiplicidade de vozes” ampliou a possibilidade na compreensão do conhecimento de si, especificamente na compreensão do sentido que mais revela de si. Vivendo e convivendo nesse movimento com as professoras, para mim, na significação do revelado, nas palavras que diziam de si, já estava evidente que o sentido ontológico orquestrava o olhar, que lhes fazia presente em todo o movimento, atitude e fala. Todavia, apesar das transformações evidenciadas na narração de si, as professoras não tinham

conseguido ultrapassar a resistência em perceberem que sentido dava sentido a seu saber-fazer ser professora.

A visibilidade dessa resistência esteve sempre presente embora de forma mais contundente, na escrita narrativa do que na oralidade. Nesse sentido, deu evidência à ausência na formação de professores, daquilo que nos lembra Larrosa (2006, p.22-23), “talvez homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos”, assim como parecia ter desconhecido, também, o que esclarece Almeida (2006, p. 288) com base na fala de Schrodinger, “tudo o que sabemos, sabemos por nossa própria experiência”. Essa compreensão deu realce à importância nessa escuta de si, ao entrelaçamento de todos os acontecimentos vividos, vistos e experienciados na história de formação e experiência criando a perspectiva da possibilidade em diminuir o perigo do encapsulamento dos credos os quais normatizam, universalizam, padronizam, formatando um conhecimento desencarnado, evidente aqui, no silêncio das professoras em se reconhecerem, no sentido que lhes evidencia, mantendo na impessoalidade da escrita, um não se fazendo presente, como se estivessem, de fato, se vendo como expectadoras de si.

O curioso foi perceber que, apesar de as professoras não se reconhecerem no olhar em que lhes fazia presente na sua presença, demonstraram uma profunda capacidade em análise e síntese, ao assistirem ao filme *Colcha de Retalhos*. O filme possibilitou às professoras a observação e análise concernente, ao caráter autobiográfico, ao movimento da escrita da tese da protagonista, pois elas revelaram não só a compreensão do entrelaçamento das histórias de vida, mas também o papel da escuta, da atenção e do diálogo no processo de transformação da compreensão de si, revelado pelas personagens. Assim como, também perceberam e tomaram como referência para si, vendo-se no sentido que se fazia presente e que havia sido silenciado, abafado ou distorcido. Entretanto, apesar desse afinamento da consciência revelada na análise, síntese e intertexto criado, não houve uma transferência para a compreensão do sentido que lhe representava como professora. A análise já apontava o fio da meada do sentido ontológico, mas, ainda assim, elas não se viam na análise que faziam, apenas analisavam o filme. Porém, esteve muito presente na escrita e reescrita da produção da narrativa conclusiva.

Na verdade, o sentido da busca desta investigação que estava implicado na compreensão de si, era o incluir-se no conhecimento, mobilizando o autorizar-se a produzir conhecimento com sentido. A esse respeito Heidegger (2002, p. 58) dá a luz e afina o tom quando afirma que, entregar-se ao sentido “é a essência do pensamento que pensa o sentido. Este significa mais do que simples consciência de alguma coisa. Ainda não pensamos o sentido quando

estamos apenas na consciência. Pensar o sentido é muito mais. É a serenidade em face do que é digno de ser pensado”. Daí, o porquê da epistemologia do educar dar sustentação ao desenrolar das teceduras; Na verdade, à medida que ela traz a transdisciplinaridade como trama da interdisciplinaridade, faz emergir o sentido que é digno de ser pensado, e essa articulação na dialogicidade e multiplicidade de vozes fecundou a essência do pensamento o qual pensa o sentido. E isso requereu de o todo grupo de professoras, a disposição em aprender a pensar, na escuta do pensar, instigadas a pensar, a refletir, experienciando-se em aprender a escutar e a aprender com esta escuta de si, do outro, da/na reflexão de textos que fundamentaram o movimento da pesquisa, da formação, e especificamente a questão da educação inclusiva, vivendo e sentindo a poesia, a música, as quais falando da existência humana questionam as condições que a desumaniza.

E a ciranda cirandou sob os acordes da epistemologia do educar, desafiada e com medo dos desafinos, cantou sua canção no seu tom e jeito de ser e fazer; na entonação do saber-fazer-aprender-a-ser com sentido, potencializando a compreensão transdisciplinar dos sentidos do ser-no-mundo-com, fundante na realização de um trabalho interdisciplinar. Desse modo, a ciranda instigando a aprendência abriu-se à multiplicidade de tons e acordes, e, mediando o desfiar dos credos do conhecimento, das normas, do encapsulamento do ser, trouxe a música, a poesia, filmes, textos teóricos e outras histórias de vida, vendo o lado humano de ser o qual se encontrava nelas e por trás delas, fez as professoras desafiarem-se a reconhecerem os sentidos que lhes faziam presentes na sua presença

Assim, considerando as professoras como botões de rosas, fui regando o jardim do tempo e vendo florescer pela linguagem, o caráter dialógico da interação e, sob a multiplicidade de vozes, na essência do ressoar de Bakhtin, que Souza (1994, p 99-100) atentamente ressalta:

A categoria básica da concepção da linguagem em Bakhtin é a interação verbal cuja realidade fundamental é seu caráter dialógico. Para ele toda enunciação é um diálogo; faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Não há enunciado isolado, todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão: um enunciado é apenas um Elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no interior dessa cadeia.

Na perspectiva bakhtiniana, as relações dialógicas que perfilam o acontecimento da linguagem, são relações de sentidos que se definem no processo da interação verbal. Portanto, a linguagem que cabe nesta interação não pode ser entendida, como um produto pronto e

acabado, mas como algo que está se constituindo continuamente na comunicação verbal. É a linguagem humana, na relação com a ação humana, rica em sentimentos, histórias e diversidades que se expressam nas diferentes vozes, em diferentes entonações, valores e avaliações. Assim, aberta às surpresas que poderiam vir no acontecimento gerado na dialogicidade e multiplicidade de vozes, trouxe a leitura do artigo a Singularidade do Olhar³² em que havia mergulhado nos diferentes, “agoras” das diferentes realidades vividas, revelando a gênese do meu sentido, sendo e me fazendo professora, inclusive refletindo a história de formação na educação especial. Acredito que este estado de comum pertencimento, fertilizou a naturalidade do movimento o qual revelou o quanto, de fato, temos um modo particular de contar quem somos e, tudo que sabemos é puxado da nossa experiência, e pensar o sentido, pensando no que é digno de ser pensado, estava lá no retorno à morada, e foi de lá que o sentido do olhar revelado no que as professoras narravam, foi dando sinais do sentido que lhes representavam e que elas ainda não conseguiam reconhecer.

Nesse movimento, a prof^a Daniela relatou o que dizem as professoras da sua escola a seu respeito, “*Meu olhar é muito simples e que trato as crianças com muita naturalidade*”, ao mesmo tempo, foi falando da sua experiência e esclarecendo a razão pela qual as professoras faziam esse julgamento, revelando que no seu movimento profissional buscava alternativas, criando espaços, e, explicando sua posição dizia: “*se a garota tem um potencial na pintura abstrata por que ficar presa à coordenação motora? Então vou atrás do potencial dela*”. A discussão gerada realçou a percepção da prof^a, em olhar e ver a potencialidade da garota e não a deficiência, desfiando nesse olhar, com que se tem cristalizado no cotidiano, a respeito, não só da incapacidade, da “deficiência”, mas do imobilismo no pensar e criar alternativas, que as professoras Daniela e Josivilma traziam do movimento inicial da sua prática: “*as professoras mais velhas desestimulam as professoras que estão iniciando*”. Esclarecendo, a prof^a Daniela coloca que para ela “*trabalho é vida e que ela não se assusta com as dificuldades*”; em concordância, a prof^a Josivilma deixa claro que “*faço minhas escolhas de forma independente, sem dependência do olhar de aprovação do outro. As professoras contam os anos como fardo.*” Deixando claro que há sentido de si, no sentido do que fazem!

Isso posto, no espaço experiencial da pesquisa-formação, a dialogicidade na multiplicidade de vozes ia fecundando a possibilidade da afinação da compreensão de si; e esse processo foi fazendo florir o entendimento de que gênese do sentido que lhe faz presente na sua presença está, não só no conhecer, mas no compreender assumido como modo

³² Artigo publicado na revista FACED nº 10, 2006, de autoria de Iara Maria Campelo Lima.

existencial, o ser como existir no dizer de Heidegger (2005). Na afinação desse processo, a gênese da simplicidade do olhar da prof^a Daniela estava na compreensão do vivido no cotidiano, e a prof^a, aos poucos, emocionada, porém firme, foi narrando e revelando:

Esse olhar simples se dá por uma história de vida a gente busca transformar uma dificuldade em possibilidades. A gente buscava sempre ver em Lucas, meu irmão, as possibilidades dele se tornar mais independente. Tirar aquele olhar de coitadinho de pena quando eu via o olhar de pena do outro eu tinha raiva. Quando alguém dizia: ele está doente? Eu dizia não ele não tá com gripe nem catapora, eu era bem ríspida com as pessoas devido esses olhares que são muitos. Meu irmão é tão simples, tão natural, tão alegre, com certeza ele é uma exceção dos outros deficientes. Ele tem uma vida social bem agitada ele sai, porque a gente tem um olhar de simplicidade que ele pode ser independente. Aquele olhar de cuidar, não de podar!

Na verdade, a prof^a Daniela estava revelando o que vem ficando em si, do vivido na experiência com seu irmão, com muita habilidade com a pintura inclusive, pinta lindamente com os pés, uma forma de realizar seu desejo de pintar e não ficar preso à deficiência física gerada por uma paralisia cerebral o qual deixou seqüelas nas suas mãos. Em decorrência, assina, pinta, usa o computador com os dedos dos pés. Nesse sentido, a participação da prof^a Daniela nesta pesquisa trouxe este realce fundante na compreensão da deficiência, indo além do conhecer pelo lido e dito, vindo do vivido; o compreender a deficiência vivendo no seu cotidiano, estando e lutando na superação das questões impostas nas relações pelos limites do olhar do outro. Vivendo e convivendo com seu irmão ela se revolta com o olhar preconceituoso, e cada vez mais firme, ela afirmava:

O olhar preconceituoso são mensagens negativas. A criança percebe e se torna insegura ela não se sente confiante, desafiada. A deficiência dele é física e ele se limitava muito quando estava no meio social, corria pouco com medo de cair, ele tem vergonha da mãozinha dele, as pessoas olham com tanto preconceito que ele sente, ele tem vergonha. Ele quer namorar, ele quer que as pessoas olhem naturalmente. As crianças são mais naturais, mas, os adultos são implacáveis. As pessoas precisam entender que quem não pode fazer com a mão faz com o pé.

A discussão havia partido do poder do olhar que nos faz ver, sentir e ir além do olhar que tecido na historicidade do viver vem entrelaçado numa rede de interioridades vividas, sentidas e imaginadas, trazendo, desse modo, uma história, uma lembrança, uma dúvida, uma presença que declara e vela seu verdadeiro sentido e, num enovelamento de mistérios a diversidade do olhar. E no envolvimento de si na discussão, a prof^a Daniela esclarece, dando realce ao poder do vivido na singularidade do seu olhar, acrescenta “*este olhar de valorização*

que tenho com meus alunos é devido a minha experiência pessoal”, puxando fios e meadas do revelar da teia que vai se entrelaçando e aprofundando o alcance da compreensão de si na amplitude da diversidade do olhar. E, nesse sentido, parecendo pensar alto, a prof^a Vanusa coloca; “em função da diversidade ia ser complicado a gente julgar o olhar do outro porque dentro da questão do olhar vem toda uma questão de princípio, de valores, da educação de um modo geral”, e chamando a atenção do grupo, enfatizando a historicidade da construção do olhar, acrescenta: “O olhar tem a ver com a vida de cada um. Alguém pode olhar com pena e ao julgarmos aquele olhar, também estamos sendo preconceituosas.”

Ia ficando evidente a importância do vivenciar no exercício da dialogicidade o pensar pensando e se vendo na amplitude das contradições, das relações, da diversidade que transversaliza o paradoxo “exclusão x inclusão”. É nesse sentido que a fala da prof^a Vanusa toma proporções, porque ela estava pontuando uma questão fundante para o processo inclusivo: a reversibilidade ao julgar o olhar do outro, chamando a atenção para a constituição histórica do olhar preconceituoso. Claro, o processo inclusivo nunca será inclusivo se mantiver o olhar que predetermina. Dando realce à discussão, a prof^a Margarida evidencia a fortaleza do movimento sócio-histórico vivido, e referindo-se ao ser humano em geral coloca que às vezes, “é o sentimento dele que está refletido no outro, o que ele pensa de si”, e, como a história vivida pela pessoa com deficiência foi sempre marcada pela discriminação, pelo preconceito, faz sentido o que a professora chama atenção “às vezes não é o outro que olha assim”, dando evidencia de que muitas vezes é a interpretação que cada um faz, com base nas experiências negativas vividas; evidenciando dessa forma que, quando “a gente vê alguém se aproximar, já imagina e tem a expectativa do olhar que a gente reprova, vejo isso na deficiência, está na sua história e acha que todo mundo vai lhe ver daquela forma”

O experienciar da dialogicidade vivido na multiplicidade de vozes foi, de fato, mobilizando a compreensão da professora, subjetivamente entrelaçada à sua história e experiência na sua condição de ser, num respeito mútuo. Escutando e dialogando os diferentes saberes, dizeres e fazeres, as professoras foram revelando a fluidez das verdades que já não se equilibravam na certeza pela própria incerteza do real, que na sua liquidez começava a se desfiar pelos diferentes “agoras”, pelas diferentes experiências das quais fluíam cada vez mais, os pontos e contra pontos do barulho do silêncio. Nessa efervescência, a prof^a Irma pensando nos seus alunos com deficiência visual, pinça a história do seu olhar e no retorno a nascente inicia, “lembrei do olhar de meu pai, de censura, aquele olhar que a gente já entendia o que ele estava querendo dizer e lembrei do olhar que analisa de cima a baixo

revelando o preconceito social.” Então, parecendo pensar alto e já encontrando as respostas na sua reflexão, ela coloca:

Recebemos crianças aqui totalmente cegas, então, esse olhar, na maioria das vezes, é passado por nós na descrição desse mundo externo para essa criança, depois ela vai conceituando as questões. Mas, nunca houve essa preocupação, e daqui pra frente vou sentar e discutir com eles essa questão. Porque quando ele cresce já vai formando seus conceitos, já tem uma percepção mais aguçada; ele observa se estou bem ou não, independente dessa visão. Mas quando criança como é que fica esse olhar? Como está sendo colocado aqui, como sendo o feedback de toda uma vida!

Tecendo no presente fios e meadas da formação parecendo querer explicar a si própria o porquê de nunca ter pensado a respeito de como a pessoa com deficiência se vê na história desse olhar, ela continua: *“esse olhar meu toda vida foi preconceituoso, me veio na lembrança, na minha formação, tudo era dito, sobre sua deficiência a gente foi formada para trabalhar em cima da deficiência daquele aluno”*. Interessante foi que, ao parar e pensar no instante presente, ela observa, no revelar da sua relação com seus alunos, o movimento do seu olhar: *“bem, esse olhar vai se modificando embora ainda carregue muito preconceito, hoje já tenho este outro olhar, percebi na minha ação com o cego que eu o trato como se não fosse cego”*. Explicando, revela uma potencialidade que, apesar da deficiência, é mais afinada neles do que em quem tem a visão sem problemas *“o cego dá outra resposta além do olhar da visão. Tanto que às vezes ele chega pra mim e diz: a senhora hoje não está bem! Ele não precisou olhar na minha fisionomia pra ver se eu estava bem, assim como, professora hoje você tá linda.”*

Aqui, foi ganhando visibilidade o encapsulamento colocado por Reeves (2002), pelo movimento gerado no encontro entre o sentido aprendido e a reflexão; sem dúvida, é um movimento de perdas e ganhos, principalmente de ganhos, na coragem e na disposição do revelar-se. Assim posso, a partir de Bosi (1994), afirmar que lembrar, reviver, buscar a compreensão do sentido vivido trazido pela memória é, ao mesmo tempo, fiar novos sentidos. Nesse movimento, reafirmar sua defesa de que puxar fios e meadas da memória é muito trabalhoso até porque há uma resistência natural em não se soltar do que ficou em si, do que foi acreditado, por tanto tempo. A esse respeito, Capra (*apud* REY, 2003) vem justificar inclusive, a dificuldade dos autores em romper com o paradigma dominante, deixando claro que a razão pela qual floresce esta dificuldade, está em seu enraizamento, tanto nas formas de produzir conhecimento como nas formas de pensar, construídas, a partir dele.

Esta dificuldade foi vista inclusive, no conflito vivido no encontro entre o sentido aprendido e sua reflexão; situação curiosamente geradora de desafios no movimento presente. A esse respeito, em um tom reflexivo, narrando e refletindo sobre este movimento, a prof^a Kátia, parecendo querer compreender o que se passava do revelado e chamando a atenção para o quanto a gente centra o olhar ou a possibilidade a partir da deficiência, que ela chama de diferença, narra sua percepção na primeira experiência com alunos com deficiência, “*quando entrei na sala, eu não vi o aluno, eu via a diferença, olhei no olho dele e vi que aquele aluno tinha alguma coisa de diferente dos outros que estavam naquela sala; a fisionomia dele já me fez ver que ele tinha uma diferença*”. Com um tom parecendo questionar a si própria, olhando sua atitude a partir do olhar de agora, e se surpreendendo com sua atitude, ainda acrescentou “*a partir do momento que comecei a trabalhar ainda permaneci com o olhar na diferença, eu olhava e já ia vendo o que o menino podia fazer, se for paralisia cerebral, se for autismo...!*”

A professora estava, dessa forma, mostrando sua resistência histórica, enquanto professora de alunos com deficiência, em reconhecer sua capacidade e vê-lo como pessoa e não por meio da deficiência, ou mediante a diferença como ela se referia, possivelmente, seguindo a confusão que permeia a educação especial entre os dois conceitos. É importante considerar que, na verdade, a resistência configurava-se no que a teoria do real fundamentava, como ela mesma criticava a si própria, “*parecia que estava escrito o que é que ele pode fazer e ele me mostrou o contrário*” Continuando, admirada com a situação ela acrescentou: “*o meu olhar começou a ser mudado a partir do momento que eles mostraram que eram capazes de me surpreender naquilo que eles faziam além daquilo que eu queria. Aí eu comecei a ter um outro olhar*”. Discutindo as possibilidades, a prof^a Vanusa chama atenção, “*a gente não pode subestimar a capacidade, mas tem que vê a questão da diferença e limitação*”

A discussão foi gerada em defesa de que a pessoa com deficiência não poderia ser generalizada como deficiente e a tese em defesa desta questão girou em torno da compreensão de que se a hegemonia representa o mais forte e suas verdades se tornam válidas para todos, esse encapsulamento é, de fato, perigoso. Essa verdade fica em cada um como sua, a ponto de ser difícil apartar-se dela e o que é pior, muitas vezes gera, a deficiência, vista a cada momento no olhar determinista da escola, da sociedade, da família que exclui, simplesmente, por estar mascarado, pela deficiência que não sabe que tem. Imobilizados de si, não se vêem e muito menos vêem aqueles que constroem, de forma não padronizada, seus significados do mundo, das coisas e da vida, e, também, por não acreditar na capacidade de construção e

produção desse sujeito. O fundante dessa questão é que a pessoa com deficiência seja vista como pessoa, isso não significa ignorá-la, negá-la ou fazer de conta que não existe a deficiência, pelo contrário, é preciso que ela seja vista, estudada, pesquisada e respeitada, mas ao mesmo tempo não é possível deixar que as limitações ultrapassem sua capacidade de pensar, de fazer, de ser.

Desafiando as certezas da incapacidade e/ou as dúvidas da capacidade, a prof^a Josevilma fala do lugar da pessoa com deficiência visual que vivenciou todo processo de exigência. Cobrada, para mostrar que era capaz de algo, a senha da sua vida foi sempre superar a descrença das pessoas, inclusive do seu pai. Nessa perspectiva, hoje na condição de professora, ela se coloca: *“dizem que o olhar é o espelho da alma”*. Revelando sua reflexão a esse respeito, ela esclarece: *“realmente o olhar mostra tudo, ele pode ser transformador, modificador, pode levar quem está ao seu lado pra o alto, mas também fazer cair,”* mostrando a importância do respeito à diversidade do olhar, principalmente porque o olhar não é uma coisa solta, ele lhe revela, ele diz muito de si, acrescenta, *“quando olhamos pra algo olhamos com o olhar que temos da nossa história e o outro também vai olhar de outra forma”*, atenta ao caráter da reversibilidade que a prof^a Vanusa chamou atenção.

As professoras pareciam querer mostrar ao grupo o quanto elas seriam preconceituosas também, se além de prejudicar o olhar, esquecesse que na história de todos estão as marcas das verdades absolutas, dos perfis padronizados e que, sob essa condição, pensar no processo inclusivo, requer uma transformação histórica que venha da vontade, do sentido próprio do movimento de todos, sem medo de errar. Tecendo, no seu ritmo, os fios da sua história e experiência, olhando para si e fazendo refletir na sua fala o vivido, coloca: *‘já pensou se a Educação Especial ainda estivesse como começou?’* Pontuando a transformação da educação especial e os ganhos, inclusive para sua própria condição, retoma a discussão a respeito da deficiência colocando, *“olho pra meu aluno pela possibilidade, claro que ele tem limites”*. Retomando a discussão da prof^a Irma aborda *“o não olhar da escola”*, relatando o caso de um aluno; *“ele tem problema visual já sofreu duas cirurgias”* e, posicionando-se a favor da possibilidade, mas dando evidências da importância da condição humana, ela acrescenta como a escola vê o outro: *“olhando esse menino que parece que ele não tem nada”*

Na verdade, a prof^a Josivilma estava, com o olhar de hoje, vendo e assistindo ainda o descomprometimento com que ela foi olhada. A mãe correndo, lutando pela saúde e pela educação, querendo convencer a escola da sua possibilidade. Então, de forma contundente e decidida ela afirma: *“eu não quero olhar para o meu aluno com olhar que muitas pessoas já*

me olharam porque o olhar mata. Tem gente que me olhou de forma maravilhosa, mas tem gente que me bota lá pra baixo. O olhar é singular, mas o olhar mata!”. A verdade do barulho do silêncio que a prof^a Josivilma revelava, provocou em cada uma do grupo, uma pausa, um instante de reflexão e compreensão do sentido real do possível. O revelado era o experienciado do vivido no cotidiano, na possibilidade do possível, resistindo inclusive, à arbitrariedade do poder da junta médica do estado em tentar não efetivá-la como professora.

A prof^a no seu movimento existencial estava confirmando o que afirma Rezende (1990, p. 42) “[...] a busca da verdade parte como reconhecimento de que há sentido na existência, na história, no mundo. Mais ainda, do reconhecimento de que há sentido, sentidos, e mais sentidos.” Ela estava, então, desvelando no real do acontecimento, a verdade do sentido da possibilidade: *“olho pra meu aluno pela possibilidade, claro que ele tem limite!”* Foi na força da descoberta do saber gerado pelo sabor vivido e sofrido na sua experiência, que ela falava; ela que também havia passado por duas operações e tentado três vezes o vestibular para pedagogia, porque faltou à UFS, naquele momento, oferecer simplesmente um apoio *“uma prova ampliada, por exemplo, simples”* afirmava a professora.

Ainda com o olhar encharcado da significação do convívio familiar, a prof^a Margarida revela o que ficou nela do movimento vivido com seu pai, quando orientando os filhos, incentivava sempre a criar alternativas para resolver as questões dizendo: *“se não é por este caminho tem que ser por outro, mas você tem que encontrar um caminho”*; e na sua interpretação, guardou em si, a significação de possibilidade que se incorporou e cultivava com o prazer do afeto, como algo precioso do seu pai que ficou em si, que parece lhe energizar na relação de ensino com seus alunos, e com veemência ela afirma: *“se aprender é inerente ao ser humano como é que a pessoa não tem capacidade para aprender? Ela pode não aprender no mesmo ritmo, na mesma quantidade, ela pode não ter os mesmos acessos, mas, que ela aprende, ela aprende”*. Puxando a questão que a prof^a Irma havia destacado quando se referia ao aluno com deficiência visual acrescenta, referindo-se ao CAP: *“aqui a gente esquece que eles não têm esse olhar físico, e tem mais, eles realizam trabalhos que a merendeira diz: prof^a Margarida, aqui só tem cego do Paraguai!”*

Na mesma direção, a prof^a Sheila revela o que ficou no seu olhar do movimento familiar, vivido pelas marcas da deficiência no convívio familiar com sua tia, hoje, a pessoa com síndrome de Down mais velha do estado, 56 anos. Ela, com afeto, lembra da sua mãe, não só cuidando, mas orientando inclusive, uma outra tia a cuidar do seu primo mais velho, que por ter epilepsia nunca foi à escola. Ter vivido na família com esta questão num momento

em que a segregação ainda era muito forte, talvez tenha gerado em Sheila este sentimento “*eu tenho uma emocionalidade que é de compaixão, de acolhimento que às vezes me atrapalha*”, mas de forma segura, afirma “*sei que meu olhar guia outros olhares principalmente na relação com os professores, eles dependem do meu olhar como referência*”, e mostrando a seriedade do seu olhar revela o comprometer-se “*eu olho e me comprometo*”.

Em virtude do olhar exclamativo da prof^a Vanusa, a prof^a Sheila segue explicando: “*quando eu olho, cuido e quero que os outros estejam olhando juntos, olhar interagindo, indo além do aparente*”. Pensando como se estivesse falando pra si diz, “*às vezes você não deixa seu coração falar pra não se envolver*”. Explicando o olhar que se compromete tanto na família como na escola, ela coloca ainda: “*o olhar do autista lhe chama à comunicação, o tempo, a pressa, interferem muito nesse olhar, na escuta, na entrega; a gente precisa ter tempo para olhar e ir se comprometendo*”. A prof^a Vanusa atenta a essa questão e curiosa com o sentido do comprometer-se do olhar da prof^a Sheila, claramente revela, “*eu não sei a gênese do meu olhar*” apesar de, mesmo sem ter consciência, já havia revelado desde a sua narrativa.

O interessante foi a prof^a Custódia, aparentemente muito calma e quieta trazia no barulho do seu silêncio, que já ressoava, mas ela ainda não reconhecia o desejo de ruptura, de mudanças, e, dando sinais dessa significação, pinça da sua história o que ficou em si do movimento e do desafio vivido por Verônica, uma garota que ela conheceu andando na rua em direção a casa da sua avó - “*quando criança ela se equilibrava numa perna só, nunca usou prótese, corria, subia nas grades. Hoje, ela tem muleta e prótese, mas não usa quando joga futebol ou handbool, e ainda andava de bicicleta*”. Encantada e vibrando, ela quis trazer da sua convivência o viver de uma garota, cuja deficiência física não representava limites, sorrindo, com prazer, do desafiar-se de Verônica, ela relatava que a garota fazia de tudo “*inclusive dançar atrás do trio elétrico*” e, com pesar, revelava a falta de sensibilidade da escola em insistir com o uso da prótese - “*a diretora conseguiu uma prótese mas ela nunca aceitou. Nunca teve limite os pais não disseram você não pode.*”

Como nessa ciranda só cirandou quem se permitiu numa escuta sensível, se entrelaçar a uma literatura musicada como a de Antônio Gonçalves da Silva, o Patativa do Assaré (1992), “*Seu doutor, me dê licença pra minha história contar. Hoje eu tô na terra estranha é bem triste o meu penar. Eu fui muito feliz vivendo no meu lugar [...]*” as professoras entoaram o seu cantar nordestino de ser, que traz a dor da exclusão e canta a perda do mundo, no silenciar do ser, no mundo vivido. E, instigadas pelo canto musicado por Patativa do Assaré, as

professoras mergulharam no tempo, e de lá trouxeram as lembranças, e a dialogicidade foi se fazendo presente na relação de sentido compreendida na perspectiva bakhtiniana, pois, para Bakhtin as relações dialógicas não se limitam ao diálogo real e específico, elas transcendem a esse limite e atingem, inclusive, o âmbito do discurso das idéias entre vários autores de tempos diferentes, conforme coloca Souza (1994), dando relevância ao caráter transdisciplinar, ultrapassando os limites do tempo e espaço, em aproximação ao presente.

Nesse tom e movimento, a dialogicidade na multiplicidade de vozes brotou do sentido puxado do momento histórico pós 1964, quando a prof^a Custódia, confirmando a fala de Freire (2003, 85) de que, a “neutralidade é a melhor maneira de esconder uma escolha”. Revivendo nas suas lembranças a neutralidade imposta, os limites e a exclusão vivida na formação, pontuou reflexivamente a “*era a teoria da reprodução*”. A prof^a Sheila, falando da formação e da problemática dos professores, chamou a atenção do quanto nesse contexto político se limitava e silenciava com rigor o ensino: “*ali era só a reprodução e os professores mostravam o que mais se apaixonava do autor, o que mais sabiam dele, mas não o pensar de forma autônoma, porque também no Brasil daquela época não se permitia o pensar crítico*” e nessa fala dá evidências do aprendido, vivido pelos professores na/pela neutralidade.

Puxando os fragmentos da formação, a prof^a Custódia, nos fleches lembrados, revelava a reprovação de uma professora pelo uso que fazia da formação, limitando a leitura de alguns autores, inclusive “*Giroux era proibido*” e, recordando das discussões dizia: “a gente só tem que reproduzi” pensando em Althusser e sintetizava afirmando, “*a gente é usada*”. A partir desta reflexão, chama a atenção para que a proposta da educação inclusiva não corresse o risco de ser apenas como se “*mexesse nas coisas pra dizer que mudou tudo*” e, de forma contundente, a prof^a Custódia acentuava, “*tudo é uma questão de política, a política do que interessa, e nós, sociedade, reproduzimos*”. De forma pensativa, se vendo nas normas do ontem da sua formação, a prof^a Sheila, parecendo estar dizendo só pra si, pausadamente afirma: “*eu lembro tanto*”!

Interessante! Se pudesse fazer uma interpretação da pausa e da postura da prof^a Sheila, que no seu olhar perdido, mas parecendo reencontrar-se no tempo, lembrava tanto! Ou da energia que impulsionava o movimento da prof^a Custódia, a qual ficando em pé e com um sorriso de prazer, protestava a manipulação política da formação! Eu me perguntaria por que algo que ficou tão forte, guardado em si, na história das professoras, é revelado como fio solto, parecendo faltar uma maior articulação para ser compreendido! E o que me deu força nesta interrogativa, foi inclusive, perceber que o sabor do sentido que se fazia presente nas

professoras, estava ali implicado no seu revelar. Seria o poder da neutralidade, que barrava a escolha e também o conhecimento do sentido de si? Estaria a neutralidade então, atrelada ao saber que fragmentado, dissocia o pensar, e assim, dissocia o ser do seu pensar?

A teia ia se ampliando e os fios tecidos vinham da memória do tempo, parecendo escutar Soares (2001, p.47) “Para que o trabalho do pensamento se realize é preciso que a experiência fale de si para poder voltar-se sobre si e compreender-se.” Assim, das lembranças de si, as professoras brotavam e revelam a duplicidade vivida na formação, que seguindo o ritual da formação da educação especial, vivenciaram todo o processo da especificidade da formação regular e da formação especial. Desse modo, a prof^a Irma conectada com o que as professoras haviam colocado, ampliou a discussão, puxando da experiência vivida, as lembranças do sentido especial da sua formação e, revelando a exclusão de si pelo poder do conhecimento da medicina sobre a educação, que na sua especificidade assegurava, inclusive, o caráter da segregação na área, afirma: *“a medicina, ela, confirmava a deficiência. Chegava pra gente a determinação daquele aluno como deficiente, a gente assimilava isso e educava aquele aluno na sala de aula, naquela deficiência.”* E a prof^a Custódia, da sua experiência afirmava: *“e previa o tempo de vida daquela criança”* e de “aprendizagem”, acrescentou a prof^a Margarida.

Retomando, inclusive a fala da prof^a Margariada, a respeito da crença na possibilidade a prof^a Irma insistia em esclarecer e, da voz da experiência vivida e sentindo ainda o que viveu, de forma contundente, explicou que *“a ciência pelo olhar da medicina, vinha e tirava esse direito da gente de acreditar na possibilidade desse aluno. Era a fala do doutor!”* e mostrando o poder da sua fala, que fala de si, e nesse movimento vinha revelando o desejo do compreender-se e compreender o conhecimento vivido, *“isso eu digo porque minha formação dentro de Educação Especial foi dentro dessa visão médica psicológica que caminhou por muito tempo.”*. Dando sinais de um novo movimento, revela a mudança do seu olhar hoje: *“não vejo a pessoa com deficiência, pela deficiência e eu fui vendo essas possibilidades e me comprometendo”* e parecendo ler as linhas do tempo, como se nelas estivessem contidas a escrita do seu pensamento, revela *“a medicina determinava pela visão médica, a psicologia, pela visão psicossométrica, media o potencial e a educação, sob o determinado das duas áreas, ficava de fora, assim como de fora, ficava o professor”*. E, demonstrando surpreender-se com sua reflexão, dando impulso ao seu corpo, num fôlego só, concluiu: *“Logo a Educação Especial era tão excluída quanto o professor.”!*

O grupo de professoras ficara em silêncio e atentamente olhando para ela, parecia continuar escutando e compreendendo em si, pelo que refletia em si, a reflexão da professora ao desvelar a exclusão da educação especial no valor menor que lhe era atribuído no modo interdisciplinar a qual era articulado pela diversidade da área que abarcava a Educação Especial.

Na verdade, a palavra forte era do médico e da psicologia. À educação especial, cabia seguir o comando que favorecia inclusive, para justificar e esperar, muitas vezes, o insucesso da educação. Ilustrando a situação, a professora acrescenta: *“a família vinha do médico e dizia ao professor ‘olhe o Doutor disse’ e era como se estivesse dizendo ao professor você não tem autonomia”*. A prof^a Kátia trazendo a posição da professora, na escala do status gerado pela especialização, possivelmente generalizando, coloca; *“agora ainda tem o psicopedagogo para dizer ao professor o que fazer”*. A abertura da pesquisa-formação nesse caminhar, já havia criado o espaço de autonomia, e o desvelar trazido pela reflexão, foi dando credibilidade às professoras; cada vez mais elas foram fortalecendo os vínculos com a escuta e a reflexão do grupo, para si e para o grupo, e nessa participação articulada, elas foram se sentindo confiantes e trouxeram experiências do cotidiano que agora elas percebiam como novas alternativas intuídas pela possibilidade.

Percebendo a importância desse processo na formação e ao mesmo tempo denunciando as condições precárias das escolas, que dificultam e criam barreiras à atuação de qualquer professor, em qualquer nível ou modalidade de ensino, ela traz para discussão a sua atitude com um adolescente que estava perdendo a visão, o reverso da atitude que tinha o professor frente às determinações médicas, revelando que apesar dos limites e a certeza da perda da visão dada pelo médico, que desarrumou completamente a cabeça do adolescente, conta a professora que *“até hoje ele não está cego”* e que a ela coube mostrar as possibilidades que ele tinha da visão e como poderiam trabalhar: *“mostrei o sistema braile e perguntei se ele gostaria de conhecer este sistema, mas não disse a ele que esse sistema é porque ele ia ficar cego, eu disse que seria a oportunidade de escrever de outra forma além da escrita ampliada a tinta”*. Acrescentando que na avaliação da mãe, o garoto mudou, ele passou a gostar e se interessar em ir vir ao CAP concluiu a prof^a Irmã, *“e eu não fiquei centrada na deficiência”*.

Na atitude da prof^a Irma estava claro, para mim, o respeito ao ser humano. Era esse o barulho de si, porém ela ainda não o reconhecia, ou talvez não desse o devido valor ao que pulsava em si, mas dando evidencia do sentido próprio da sua alternativa, afirma para o grupo que atentamente lhe ouvia, que hoje, ele lida com esses dois sistemas e que *“o braile chegou*

pra ele de forma suave não; de fato, é uma outra forma de escrita, na cabeça dele ele sabe que o sistema braile é porque ele pode ficar cego.”

Endossando seu relato e falando enquanto uma pessoa com deficiência visual que viveu todo esse processo, inclusive pelo próprio glaucoma, a prof^a Josevilma revela: *“quando o médico me operou ele disse que eu ia ficar melhor e realmente diminuiu o grau da cegueira, mas quando fui buscar o atestado pra passar na perícia ele questionou se eu de fato podia mesmo estar em sala de aula”*. A professora dessa forma, mostra na sua própria experiência, o descrédito do médico com a pessoa deficiente visual, todavia com a firmeza de que procura e sabe por que procura, ela diz: *“respondi a ele que já estava como professora do município de Aracaju.”*

A prof^a Josivilma já havia convivido com a previsibilidade da incapacidade na sua relação com seu pai, na escola, com os médicos nas perícias e agora, com o próprio médico, que a operou. Ter vencido todas essas barreiras autorizava-a, no seu jeito manso de ser, com firmeza afirmar: *“deficiência não me coloca em estado de deficiência, mas, em estado de atenção”*, ensinando a todas o que aprendeu no seu movimento de vida e gerando atenção total do grupo, que já vinha exercitando-se na flexibilidade do pensar, na escuta de si e do outro, afinando cada vez mais o processo inclusivo. Nesse movimento, o perfume da rosa estava no fluir da reflexão do ser investigador, que se investiga em formação, seu próprio conhecimento e o que ficou em si do conhecimento vivido.

Para mim, esse exercitar-se retratava a constatação do que vinha procurando entender. As professoras, nesse movimento, estavam desfiando o processo disjuntivo, sujeito e objeto, fiando um novo movimento, sendo e se fazendo sujeito e objeto ao narrar, refletir e sintetizar, no movimento aprendente, o aprendido e a dinâmica desse experienciar estava criando a possibilidade de que o professor fortalecesse e ampliasse o conhecimento na articulação com os sentidos e significados puxados da história de formação e experiência, visto e refletido, sob o olhar do presente. Vivenciando esse processo inclusivo, a prof^a Kátia colocava *“agora eu sei o que é escutar, aqui quando a professora fala, fala tanto de mim que já me leva a outro pensar, o escutar já mobiliza uma outra fala”*. Revelando nessa percepção o movimento prospectivo do processo inclusivo. E nesse sentido, a escuta tomou a significação da “escuta interativa” enquanto uma escuta que mobilizava uma nova compreensão.

Nessa perspectiva, a articulação inter e transdisciplinar nutrindo a tecedura “a dialogicidade e multiplicidade de vozes” fizeram aflorar o reconhecimento do sentido ontológico, que já vinha se fazendo presente na sua presença, e, nesse desvelar, refletindo,

desafiando os credos e fiando sentido, as leituras desenvolvidas dos diferentes autores, as músicas, as poesias que lhes foram significativas, mais a tematização das barreiras que separam a humanidade, no filme Babel, instigaram as professoras a se reconhecerem no sentido de si, que já se fazia presente nessa articulação. A razão maior desse reconhecer-se foi que a discussão sobre o filme, instigou as professoras, em se vêem refletidas no evidente esquecimento do ser humano, que o filme passava em sua mensagem. A semelhança entre a globalidade do real e a tematização do filme foi de fato, o fio da meada que acelerou o movimento do reconhecimento do sentido que lhes fazia presente na sua presença.

Decerto, o descompasso entre o avanço tecnológico e o desconsiderar humano de ser, principalmente concernente à experiência de uma adolescente com deficiência auditiva que dispunha de instrumentos técnicos os quais estabeleciam a comunicação, mas só mantinha laços interativos superficiais inclusive com seu pai, tocou profundamente as professoras. Esse despertar de si pode ser compreendido na explicação de Finger (1988. p.82) “ [...] uma informação não tem significado em si, para podermos compreendê-la temos de lhe atribuir um significado, de a integrar num saber que outro [...]”, e foi nesse movimento que as professoras reconheceram em si, o sentido que vinha lhes fazendo presente, e a prof^a Irma refletindo sobre o filme, com o olhar perdido no tempo, reconhece em si o sentido que a fez presente e a mobilizou, em toda sua história de formação, revelando: é “o valor do ser humano!” completando que ele “*depende dos seus valores recebidos na sua formação familiar. A escola que prioriza o ser humano contribui para uma sociedade mais justa e humana*” e, reportando-se à realidade, desvelando o movimento inverso vivido na sua formação acrescenta:

em muitos momentos da nossa formação a gente teve muitas discussões mas muito fragmentadas aqui a gente foi na infância, no nosso campo de trabalho, na escola. A gente teve muita gente boa passando e discutindo muita coisa. Aí chegamos a um ponto que esse professor mais antigo diz: “já estou cansado.” Mas é porque estas discussões não passaram de textos fragmentados ela não vem construindo este individuo mexendo com esse individuo na formação dele.

A prof^a Margarida com base nas leituras faz uma reflexão sobre o processo de formação de um “*programa de educação inclusiva que tem como objetivo compartilhar, complementar, cooperar e ser solidário nas escolas*”. Fazendo uma análise desse programa que tem o formador e tantos outros formadores, ela critica, “*ai sensibilizam, você fica mais solidário, mais cooperativo*”. Na sua análise “*é um teatro interativo em que as pessoas participam*”.

Contudo, a prof^a não só critica e, nesse movimento, sugere de forma alternativa a importância de que se *“trabalhe o professor para que ele descubra uma forma do sujeito pensar, construir, com deficiência ou sem deficiência, porque sensível, solidário, isso é inerente ao ser humano. É preciso saber o que o sujeito quer, como ele aprende, o que o sujeito pensa”*, referindo-se aqui ao processo contínuo de formação de professor. Prosseguindo na sua argumentação acrescenta,

o que falta é entender que educação não passa só pela sensibilização, compaixão, é muito mais complexo. Ou se forma, compreendendo como é o ser humano, como é o processo que o ser humano passa para adquirir o conhecimento seja ele com deficiência ou não. Caso contrário, não ver o aluno, ver a deficiência, ver o óculos e não a pessoa. O professor não teve esta formação!

A dialogicidade e a multiplicidade de vozes na sua polifonia mediaram o desvelar dos sentidos das professoras, que na fala, no diálogo já estava assumido; e o autorizar-se começava a tomar corpo na própria intertextualidade gerada no espaço experiencial da pesquisa-formação, visível na discussão iniciada pela prof^a Margarida quando comenta que, *“aqui ninguém briga pra se impor, todo mundo fala, todo mundo escuta; interessante, não há stress é como se todo mundo soubesse sua hora, tivesse sua vez.”*. Nesse comentário, fica implícito a compreensão do processo democrático, no vivenciar de uma práxis, onde foi destituída a figura da centralização do poder, seja do pesquisador ou do professor o qual coordena a formação. De fato, nesse processo vivenciado as professoras não precisaram disputar o poder da fala, o espaço da narrativa por si, delimitou o espaço da fala e da autoria. A prof^a Margarida como todas as outras atuou como autora de sua história e desvelou da compreensão de si, o sentido ontológico, o qual emergiu da essência de sua historicidade narrada, efetivando nessa abertura de si, a inclusão de si, na articulação interdisciplinar, na pesquisa e na formação. Sentindo o sabor de si, neste vivenciar, a prof^a Kátia lhe responde *“essa inclusão não é especificamente do aluno com necessidade especial, ela caracteriza a inclusão do ser humano como um todo, enquanto ser, enquanto pessoa, enquanto diferente na sua totalidade porque todos nos somos diferentes”*.

Confiante nesse processo inclusivo em formação, a prof^a Irma exclama: *“Vivendo numa sociedade e numa família excludente, não vamos ter as respostas de imediato, mas quanto mais ampliar essas discussões vai haver esse despertar e isso é que é fundamental, aonde vamos chegar um dia, não sei!”* A riqueza nesse experienciar por si, já dizia a todas nós, que de fato não havia mais espaço para a formação que se baseasse na lógica do ensinar e na

passividade do entender pela explicação, nem num movimento de pesquisa que dualize o sujeito e objeto, o pensar e o fazer. Desse modo, as professoras, sendo o sujeito que reflete em si como sendo o objeto pesquisado, foram desvelando o sentido que lhes faziam presente, no seu ser-sendo e se fazendo professora, e a gênese desses sentidos estava lá, na sua história de formação e experiência. Foi de lá da nascente, que a prof^a Margarida havia puxado sua busca incessante no sentido da “possibilidade” conforme defendeu na definição do seu sentido *“por que as pessoas acham que a aprendizagem só pode acontecer segundo a sua ótica? Porque não deixar que o outro mostre os seus caminhos?”*

Nesse movimento, a prof^a Vanusa coloca: *“chegar a minha autoria é descobrir o sentido da vida”*, resgatando o sentido colocado desde sua narrativa oral e a prof^a Josivilma retratou a questão que mais lhe incomodava, *“o descrédito na pessoa com deficiência”* e que, no início do curso por essa razão, havia colocado como meta, provar a médica da junta médica, principalmente, que era capaz. Mas no movimento vivido nesse espaço experiencial da pesquisa-formação, redefiniu-se e passou a querer provar a si própria que era capaz, e se revelando, revela seu sentido; *“Afirmação da capacidade do ser com deficiência”*, deixando implícito, no sentido revelado, a importância das pessoas não ficarem presas à percepção das partes e, a partir delas, generalizar o todo, desse modo afirmar o fundante desta questão *“não ver o ser humano apenas, por sua deficiência, e sim afirmar e entender que ele pode ser capaz de realizar qualquer atividade, basta apenas acreditar nas potencialidades”*.

Como as professoras haviam tecido da nascente os sentidos revelados, parecia que a sintonia da ciranda vinha daí, parecia que daí brotava um acordo comum e, nessa sintonia a prof^a Kátia instigada com o que dela existe na inclusão que ela fazia e faz, definiu seu sentido, revelando: *“a implicação de si no fazer é a descoberta de um olhar que implicará na alteridade do meu ser, uma busca de saber o quanto posso ser e fazer, ou melhor, o quanto faço”*. Sem sair desse tom, a prof^a Sheila fazendo ressoar o sentido que na sua história mais lhe revela e tem sentido coloca: *“flexibilidade é um dos valores que considero de suma importância no séc. XXI. O ser humano precisa viver possibilidades, viver o inacabado, conviver com a incompletude do ser. É a flexibilidade que possibilita novos olhares e uma atitude proativa e acolhedora”*, e, na incompletude dessa trilogia, a prof^a Daniela anuncia a “autonomia” como sendo o sentido que mais diz de si, e que foi aprendido na relação com seu irmão, esclarecendo que *“autonomia foi algo que estava dormindo dentro de mim, que não foi despertado na formação e, ao deparar-me com a realidade da sala de aula, fui alfinetada para o novo, e, conseqüentemente, buscar minha autonomia profissional e pessoal”*.

Sem sair da sintonia da ciranda, mas mudando de tom, parecendo querer romper com as amarras do silêncio, das normas e das regras que a incomodavam, e porque não dizer, revoltava-a desde a infância, como deixava claro em toda sua participação na pesquisa, a prof^a Custódia se revelava, “*rompendo certezas que aprisionam a professora na mãe, mulher...*” expressando na radicalidade do seu movimento, seu sentido. Decerto a abertura do espaço experiencial da pesquisa-formação à escuta da narração das histórias de formação e experiência já havia, com ética, definido o espaço do falante, e cada professora foi se firmando como autora e vivenciando na tecedura, a dialogicidade e multiplicidade de vozes, instigando e instigadas, nessa efervescência, a nutrir o florescer do sentido ontológico de ser e, agora, cada professora ao falar, falava num tom de segurança, assumindo-se na sua presença o sentido que lhe revelava, e era visível o respeito que elas tinham pelo sentido revelado por cada professora, parecendo refletir.

Foi de fato um acontecimento singular, parecendo revelar o que Moita (1988, p.127) traz do que referencia, de Pineau, a respeito da intimidade, “como um lugar potencial de eco-formação e a experiência amorosa como a fusão do encontro onde cada um tem a impressão de se perder e de se encontrar encontrando o outro”. Esta singularidade está refletida na aprendizagem da prof^a Kátia a respeito da escuta interativa, quando realçou nessa dimensão o movimento prospectivo do processo inclusivo em formação, revelando tendo por base o experienciado que a escuta interativa por si mobilizava outro movimento. E nesse sentido, algo novo e interessante parecia, de fato, tomar corpo no encontro gerado, e a razão estava no sentido da relação singular e plural, que foi se fazendo nesse processo, em que os sentidos na multiplicidade do encontro, ao mesmo tempo em que eram significativos para a compreensão do processo, era comum a todas, mas cada professora se mantinha representada na sua unidade, o sentido revelado. Desvelando nesse relato o que esclarece Galeffi (2004, p. 8) “todo múltiplo é uno em seu próprio ser. Todo uno é múltiplo enquanto é outro-de-si: possibilidade de seu próprio ser.” Esse acontecimento surpreendente revelou a grandeza e a beleza do encontro de cada professora!

O jardim, no entanto, que tanto floriu pelo discurso existencial das rosas, timidamente se retraía, silenciava! Não pela presença forte do cansaço das palavras que para elas não tinham mais sentido, e já vinham sendo desfiadas. Na verdade, novos sentidos já estavam sendo tecidos num processo de interligação e conexão o qual fez brotar no movimento subjetivo e intersubjetivo, a presença de si no conhecimento interdisciplinarmente articulado. Nessa intertextualidade, o revelar-se, no sentido ontológico de ser, criou um espaço de si, de

mais significação e instigou mais o desafiar-se e revelar-se na autoria de si, o que favoreceu ainda mais, segurança, autonomia e o poder de si, no falar, no argumentar e no valor de si, inclusive porque sua história de formação e experiência, não era só mais uma história, era, uma referência que vinha dando sustentação objetiva e subjetiva à pesquisa-formação, e os sentidos e significados revelados tinham o tom e o sabor próprio de ser-sendo elas próprias, as rosas, que se reconheciam pelo perfume exalado de si. E nesse momento, estavam sendo objeto de uma pesquisa da qual elas eram co-participantes!

No retraimento do silêncio de si, observado na escrita narrativa das professoras, parecia revelar, vivendo e compreendendo, o sentido atribuído por Lispector (1999, p.23) ao revelar sua experiência maior, “entendi então que eu já tinha sido os outros e isso era fácil. Minha experiência maior seria ser o outro dos outros: e o outro dos outros era eu”, e isso ficou visível no caminhar que, lentamente elas desenvolviam na escrita narrativa, que, em paralelo, foram reorganizando individualmente. Agora, um outro desafio estava posto. Elas teriam que superar o anonimato de si, e se fazer revelar na escrita narrativa, não mais como o outro parecendo olhar para si, como era a sensação do grupo, porém rompendo as amarras da escrita linear, objetiva, impessoal e ausente de si.

Sabia que seria difícil, mas, se a linguagem oral não escondeu por muito tempo o sentido ontológico, presente no modo existencial de ser, velado, inclusive no olhar da narradora, a probabilidade era de que as palavras não pudessem escondê-lo, tanto de si, e atenta, ao dito e ao não dito do pensamento de Barros (2006, p. 69) “as palavras me escondem sem cuidado”, segui instigada a desafiar o papel da escuta interativa no movimento da escrita narrativa, de forma que no aprofundar do retorno a si, as professoras fossem em busca da compreensão da gênese do sentido ontológico de ser; que, não estaria, no entrelaçar da teia que estava intimidando as professoras a fazer fluir uma escrita narrativa a qual trouxesse o sabor do saber vivido, ou o seu dissabor, se transformou num grande desafio e curiosidade.

5.3 A ESCRITA NARRATIVA DO SENTIDO EXISTENCIAL DE SER

Na pesquisa-formação, a essência do processo inclusivo em formação contínua de professores na pretensão da autonomia e autoria, implicava-se na encarnação do sentido, e o nutriente desse processo esteve sempre na narrativa e na dialogicidade, no sabor do sentido que revelava de si. Dessa forma, uma pitada especial do sal, como diz Barthes (1978, p.21), “Na ordem

do saber, para que as coisas se tornem o que são, o que foram, é necessário esse ingrediente, o sal das palavras. É esse gosto das palavras que faz o saber profundo, fecundo”. Então, por que estragar as palavras se elas têm o poder de dar sentido ao que somos, ao que pensamos, ao que desejamos, a como nos expressamos, nos revelamos!? Quem teria o poder de desvelar tal verdade se não as palavras!? Por que encapsulá-las negando ou metamorfoseando sua significação!? Lispector (1999, p. 24), nas suas reflexões pontuava: “o pior de mentir é criar falsa verdade [...] se a mentira fosse apenas a negação da verdade, então este seria um dos modos (negativos) de dizer a verdade”. Mas, para que as falsas verdades não fossem intencionalmente criadas e defendidas, ou até mesmo para que elas fossem desvendadas, precisava brotar da referência do vivido, refletida e refletindo no discurso existencial, o teor do discurso fenomenológico, como bem pontua Rezende (1990, p. 18)

O discurso fenomenológico pretende corresponder à encarnação do sentido em seus diversos lugares de manifestação, através da história. Uma palavra, uma frase, uma definição, nunca poderão dizer o que há de dizer. Temos necessariamente de recorrer ao discurso para nos aproximarmos o mais possível da densidade semântica do fenômeno humano.

Nos fundamentos do discurso da fenomenologia, Rezende (1990) vai deixando claro que a compreensão é a busca da fenomenologia, e que a própria questão da semântica do discurso humano, que na significação da essência existencial se revela, toma a significação do inesgotável, do inacabado, do modo humano de ser. Portanto, se a fenomenologia caminha na essência do movimento da existência humana de ser, então o sentido não pode se revelar na compreensão do sentido pleno, acabado, encerrado, fechado. E, nesse sentido, a compreensão estará sempre aberta às possibilidades, ao inesgotável do acontecimento. Nessa especificidade, o autor esclarece que a questão é, “das relações entre o sentido pleno e suas diversas outras manifestações” (p. 27). Essa flexibilidade do acontecer, possibilitou na relação interativa com cada professora, um movimento prospectivo, impulsionando a escrita e a reescrita da narrativa do sentido ontológico de ser.

O eixo dessa questão esteve sempre no sentido do que pode ser compreendido sob o olhar fenomenológico de Heidegger (2005), o qual potencializa a dimensão da essência existencial de ser, não como uma coisa, não como um conteúdo ausente de si, mas como um modo de existir, existindo na significação existencial de ser. Nesse sentido, duas questões se tornaram fundantes: a compreensão no modo de ser da presença e a interpretação que, por basear-se na compreensão, criou possibilidades projetadas no compreender. Nesse movimento, a relação prospectiva nutriu-se e criou mobilidade, fecundando o movimento da

escrita narrativa do sentido existencial de ser. A atitude fenomenológica nessa relação esteve sempre fundada, epistemologicamente, no fazer aprender, e a credibilidade dessa possibilidade, na pesquisa e na formação, alimentou minha disposição, ao que denominei de relação prospectiva, a uma escuta dialógica, instigando as professoras a olharem-se e verem-se nesse olhar. E, a relação dessa escuta nutrida pela interpretação, que toma o conhecimento do que se compreendeu, impulsionava outro movimento em si, e, na escrita de si.

O sal das palavras que deu gosto ao sabor na relação prospectiva esteve sempre no teor literário do romance, da música e da poesia que mobilizavam os sentidos e significados, os sonhos e as fantasias, silenciados numa escrita que descrevia a história de formação e experiência pelo tempo marcado pelo relógio da escolaridade, pelo tempo do tempo. Os fatos descritos pareciam sem o sal do sabor do saber de si; a escrita trazia as marcas das estratégias do discurso constituído, desencarnado e sem sujeito; o narrador estava ali, mas faltava na narração o espaço que revelasse a encarnação do sentido. Afinal, no processo inclusivo em formação, para que os professores se façam presentes na teia interdisciplinar do conhecimento, é fundante que a sua articulação nesse conhecimento seja pelo sentido próprio. E, nesse sentido as professoras precisaram escutar e compreender o teor das palavras de Benjamin (1994, p. 203) ao referir-se ao leitor narrador: “Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação.” Dando substância à narrativa sem desmerecer o valor da informação, mas sem se limitar a ela, o autor acrescenta,

A informação só tem valor no momento que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de desenvolver. [...] Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (p. 204-205)

Inicialmente, as professoras apresentaram resistência, principalmente porque já vinham reescrevendo sozinhas e não sabiam como sair da escrita convencional, impregnada pela informação a qual transmite o “puro em si” da coisa narrada, e trazer para a narrativa o vivido, o sentido, o curtido das suas experiências colocadas, tão natural, na oralidade. No entanto, resistindo a pensar, mas pensando, repensando e escrevendo nas linhas e entrelinhas do modo existencial de ser, com dúvidas, porém mergulhando cada uma ao seu modo, no seu tempo e

na profundidade possível, as professoras foram se vendo e quebrando a resistência da impessoalidade. Tanto que o processo vivido na relação prospectiva realizou-se em vários encontros individuais além dos encontros coletivos. A leitura dos textos completos (ANEXO B, p.195), com alma e sensibilidade, permitirá ao leitor sentir o perfume das rosas que agora vem da escrita narrativa. Num iniciar poetizante, as professoras fizeram o verbo delirar!

Cada professora encontrou no modelo de aprendizagem vivido, uma dificuldade específica para justificar o lento movimento da escrita narrativa. Desse modo, a essência da relação prospectiva na mediação da busca da compreensão do sentido ontológico, esteve em fazer fluir a compreensão e interpretação de si, mobilizada pela música, pela poesia, pelos contos e até por objetos, como o baú que a prof^a Margarida trouxe para falar de si. E esta pitada de sal ajudou a brotar um encantamento em si, e na relação gerada. Nesse sentido, a prof^a Irma foi instigada a pensar em se ver numa música ou poesia a qual a revelasse, escolhendo então a composição de Gonzaguinha, “O **Que é o que é**”, cujo refrão repetia “**Viver e não ter a vergonha de ser feliz...**”. Brotou da nascente “*lembranças da infância que estavam tão guardadas e “esquecidas”. Será que estavam esquecidas ou eu não queria lembrá-las? O curso fez-me esse movimento em que fui entrando em mim mesma*”. E no desabrochar dessa autoria a professora puxou da nascente o que lembrava sua significação

Eu sei que no meu ambiente familiar a criança não tinha vez. O adulto era ouvido, porque meu pai delegava aos mais velhos (irmãos) esse poder. Meu pai tinha seu saber adquirido na escola da vida, pois estudou somente a 1^a série, mas era autoritário, rígido na educação com os filhos, ou seja com as filhas mulheres. A figura de minha mãe se faz presente na minha formação, embora “frágil” diante de meu pai, mas com muita sabedoria porque com sua doçura, seus gestos mansos, seu diálogo ia quebrando dentro de nós as mágoas e os ressentimentos das atitudes dele, fazendo com que o vínculo do amor fosse preservado entre nós. Que mulher! Tantas vezes silenciada, mas nunca deixou de acreditar nos seus sonhos que era formar seus filhos a serem independentes. Ela insistia com as filhas “vocês têm que estudar para conquistar a independência”, naquela época eu não entendia, mas a força sutil da sua presença ficou em mim.

A prof^a Irma na sua narrativa traz o pensar, pensando na complexidade da divergência, do conflito familiar, de uma luta desigual entre o poder dominador do seu pai e o poder que, no silêncio, sua mãe ia se mantendo. Traz na pessoa de sua mãe a referência existencial enquanto a essência que nutria, mesmo sem saber por que, o sentido ontológico que foi crescendo na significação da busca do seu ser-professora. Na verdade, ele nasce do movimento reagente à dor que, na nascente, seu pai constrói em sua relação autoritária com a mulher na sua família. Nesse sentido, a escrita impessoal silenciava essa dor que enquanto dor

doía mexer na imposição do silenciamento o qual domesticava o ser criança, filha e esposa. Trazendo a intertextualidade com as discussões aqui geradas, e os diferentes “agoras” vivenciados na história passada ela coloca.

Minha mãe, com seus sonhos de jovem casa-se aos 19 anos, naquela época o casamento significava segurança e status. Reportando-me ao filme “Colcha de Retalho” em que Sofia ao casar-se, vai perdendo o brilho da sua juventude, assim também, minha mãe ao casar-se vai perdendo seu brilho, sendo moldada aos padrões de meu pai, agindo conforme as diretrizes dele. Apesar desse ambiente repressor, conduz o casamento com sabedoria e equilíbrio, resgatando e projetando seus sonhos nas filhas a se tornarem “mulheres independentes”.

Movida pelo desejo da mãe, ela prossegue os estudos na Escola Normal, muito mais pela facilidade que dizia ver no curso, do que pelo desejo de ser professora, suas lembranças retratam algo significativo pela analogia com um local de referência afetiva que na sua fala revelava: “*Nesse curso, estudo novas disciplinas, mas sigo lentamente como as águas calmas de um riacho que existia no terreno de meu pai em Itabi e que sentada ficava a jogar pedrinhas naquelas águas que seguiam lentamente seu percurso.*” A evolução da escrita do sentido ontológico de ser foi surpreendendo cada vez mais, e a maior curiosidade foi a evidente fortaleza que o sentido foi dando sentido à luta do viver, acrescenta a prof^a: “*Interessante! Foi buscando essas lembranças que vi como fui aprisionada e pode entender porque no meu caminhar procurei “valorizar o ser humano”, no entanto eu procurava era ser valorizada, buscava para o outro esse valor negado, a mim mesma desde criança.*” O fio da meada que gerou a tomada de consciência nasceu do movimento em si, mobilizado na relação dialógica quando a prof^a puxa a experiência na qual se sentiu mais presente na sua presença, e que naquele momento da discussão do filme Babel estava sendo instigada. Era o que faltava para esse despertar. Nesse movimento de si, ela buscou a experiência que mais lhe tocou e mobilizou suas ações e iniciativas na Escola Municipal Anísio Teixeira.

Passo a lecionar a disciplina ciências para alunos adolescentes, turno da noite, trabalhadores com perspectivas que a escola seria o caminho para a realização dos seus sonhos [...]. Pensei, repensei, fiz uma retrospectiva da minha vida e encontrei dentro de mim a professora adormecida. Acordei sim, pois o desejo de fazer naquele momento algo por aqueles alunos foi muito forte. Resgato dentro de mim esta professora, passo a exercer o exercício do magistério com prazer e segurança, através do diálogo, da escuta e do respeito ao outro, juntos entrelaçamos nossas vidas e construímos nossa história.

Na reflexão dessa experiência, enquanto investigadora que investiga seu próprio conhecimento, a prof^a Irma se reconhece, reconhecendo e assumindo o sentido ontológico de ser, e, feliz, surpresa com o experienciado na profundidade de um suspiro que por si só revela de si, com o brilho no olhar e o corpo parecendo ganhar força de si, erguendo-se ela falava parecendo ter se encontrado: “*passsei a vida na escola e só agora nesse curso vim me ver e me fazer autora. Olha só!*” Interessante que a reação ao assujeitamento da mulher foi constante na reflexão da prof^a Custódia e revelada como o sentido que lhe movia, enquanto sentido ontológico de ser, parecia ter ela vivido a experiência da prof^a Irma. Foi muito curioso como a prof^a Custódia se viu na última frase do texto de Larrosa, “sê tu mesmo a pergunta”, se fazendo representar nas perguntas lança várias perguntas, e dando evidência à presença da pergunta em sua vida ela narra,

Desde a adolescência, constantemente procurei respostas para mim mesma, procurando-me autoconhecer, auto-avaliar, e, neste momento, o curso de formação trazendo as lembranças, mexeu com a minha vida, aflorando o sentido da minha inquietação como professora, mulher, convivendo com outras professoras: por que a mulher profissional se esconde tanto, atrás da esposa, da mãe...?

A prof^a Custódia na sua narrativa revela um movimento próprio da sua aprendizagem e conhecimento para além da formação, marcada pelo tempo escolar e, ao mesmo tempo em que a circularidade da pergunta lhe faz quieta no movimento motivo pelo qual, talvez ela tanto se inquiete com a passividade das professoras que como mulher se esconde, ela rompe com a linearidade do pensar, tanto na narrativa oral como na escrita. A relevância desta questão está no movimento de independência na construção do conhecimento que ela vem tecendo fora da escola, ao mesmo tempo se articulando no movimento dela e, inclusive se evidenciando nele. Justamente, por tudo que lê de literatura e pela intertextualidade que desenvolve se fazendo presente nessas leituras.

Estou sempre vivendo, lendo novas histórias, mas, há um bom tempo que não leio um romance. E o que chegou as minhas mãos, através do curso, “Língua Absolvida: História de uma juventude”, de Elias Canetti, em doses, quase, homeopáticas fez com que revivesse a leitura que sempre foi um prazer na minha adolescência. Com ela aprendi, viajando muito por meio dos personagens, narrativas, descrições das ambientações e dos perfis de personalidade, compreendendo, às vezes ponderando, relacionando com a minha história e com quem eu convivi e convivo. Acredito que isso foi fazendo com que, cada vez mais eu me sentisse atraída pela mente humana, pelo comportamento humano, na posição individual e social, levando-me a refletir, pensar, procurar, respostas para tudo que me aflige.

A literatura para ela tem sido lazer, diversão, como também um processo de aprendizagem que impulsiona novos conhecimentos, novas buscas, principalmente porque a prof^a traz no seu modo de ler a essência da leitura, articulando o conhecimento na compreensão do seu modo de ser. A frase por ela retirada do texto “sê tu mesmo a pergunta” ao pé da letra significa, ela própria que, na busca da compreensão de si, faz esse movimento pela literatura. Assim, ela vem diversificando a leitura e a situação. Uma fonte de prazer e aprender!. É que ela apresenta de forma muito própria o sabor do ler e do aprender com o que lê. Na sua análise do filme “O amor nos tempos do cólera” foi uma revelação do tempo de si, do vivenciado no instante presente, encharcado de outras significações:

não percebi o tempo passar, nem tive cansaço. Ao sair da sala de exibição foi é fui perceber que teve a duração de 2h30min. Como falava um crítico de cinema: se você não tem vontade de que o filme termine logo ou não fica olhando o relógio, é porque vale a pena assistir a película. Nesta noite me senti feliz, leve; achei a Lua linda, especialmente muitíssimo iluminada, mas como eu sou racional fiquei pensando que toda aquela luz, aquele brilho vindo do claro para a sombra, pertencia ao Sol. E que todo o encanto da Lua era por causa do Sol, mas ao mesmo tempo observo que tudo no mundo tem elo, uma dependência. Então, nesta perspectiva, tudo estaria incluído?

Acentuando o poder de sua intertextualidade na literatura e o poder que ela exerce sobre a compreensão de si, ela continua revelando um lindo movimento no processo inclusivo em formação de professor, e nesse sentido, vão pedaços do narrado,

O filme me fez pensar na vida, a sua história é de se viver um sonho, um objetivo e no outro lado da moeda viver as convenções e corresponder às expectativas impostas pela sociedade, pela família ou os sonhos sonhados pelos outros para uma pessoa. [...] E mais uma vez é no mundo da literatura que me encontro na leitura de Simone de Beauvoir quando ela aprofunda esta discussão revelando a condição da mulher como o 2º sexo, a mulher objeto, como a submissão, [...] No livro “Estefânia” Núbia Marques (1985) explica melhor minha posição. A personagem principal é Estefânia uma assistente Social que fora torturada pela ditadura militar, por lutar contra a miséria social causada pelas políticas públicas imediatista. Estefânia tinha vida sexual ativa com o namorado, mas escondia de todos, mesmo ela sabendo que o mesmo comentava com amigos e ela não concordava com a atitude dele, mas continuavam encontrando-se clandestinamente. É a mulher sendo aviltada na sua vida afetiva, sexual, emocional, no direito de participar da sociedade ativamente. Ela não se envergonhava e nem temia em conquistar o direito de decidir, pensar, escolher, nem temia em romper com convenções, mas aquela mulher intelectualmente liberada continuava numa relação submissa com o namorado, aceitando suas condições.

A beleza da escrita narrativa do sentido ontológico de ser, está no desvendar do autorizar-se pela compreensão e interpretação na tecedura dos fios, fiados e entrelaçados desde lá na nascente, confirmando com Bosi (1994) que puxar fios e meadas da leitura exige muito trabalho, e a escrita do sentido ontológico exige mais ainda, porém fui no autorizar-se. Inclusive na relação prospectiva, a prof^a trabalhou muito na escrita e reescrita para entrelaçar, tecer os possíveis fios que foram puxados da sua história de formação, até porque a razão da sua inquietação não estava em identificar o esconder-se das professoras, mas o que este mobilizava da relação vivida no contexto familiar.

Presto muita atenção à questão e observo alguns fatos comuns ao universo feminino. A mulher sempre é cobrada como o fiel da balança na criação dos filhos, pode trabalhar fora de casa, mas continua com as obrigações domésticas (tarefas, de um modo geral, consideradas inferiores), portanto, não está na esfera do homem. Com sua sexualidade historicamente negada, o que vem prevalecendo é a procriação. Não é reconhecida socialmente, economicamente como uma profissional, somente quando há interesse para governantes e empresas dizerem que são “politicamente corretos”. Continua restrita a sua atuação profissional, social em algumas áreas do universo masculino. Fazendo-se algumas exceções por permissão ou conquista da luta da mulher. Algumas (que são muitas) não se vêem como um ser humano como o homem o é também. E como tal têm direitos, devem ter atitude/opinião e romper com algumas convenções onde é somente a fêmea para ser doméstica, ser só sentimentos, ser silenciada, ser abnegada. Há sim, quando eu falo que nós somos professoras/domésticas ao observar alguns comportamentos, que são inconscientes, na sala dos professores, como diálogos sobre horário para ir para servir o almoço da família, o aluno não quer estudar... Então percebem a dimensão, a função primordial da educação que é de formar opinião de forma autônoma.

Na narrativa da prof^a, fica visível o pulsar pulsante da profundidade da revolta na constituição da educação da mulher e de como sua busca de leituras, as quais ajudaram a desvendar a compreensão do sentido que lhe faz presente, está neste pulsar. O mais curioso foi compreender o quanto esta revolta aprisionou de si, vivenciar movimentos desafiantes revelado na fala como sendo um grande desejo fazer coisas alternativas que gerem mudanças.

A dificuldade aparente da prof^a Margarida fez-me exercer o papel de escriba no computador de forma que favorecesse a ela perceber a fluidez do seu discurso oral, e um objeto carregado de significação veio da resposta à minha pergunta a respeito do que vinha à sua lembrança de prazeroso, do gostoso, do vivido na infância. Surgiu, então, o baú, onde ela guardava o que mais gostava, sem dúvida, lugar do afeto de si. Apesar de a prof^a ter simbolizado o baú como guardando segredos da formação os quais agora seriam desvelados, na sua imagem o baú vinha carregado de afeto como ela mesma descreveu,

lugar onde eram guardados os bens mais preciosos ainda hoje retidos em minha memória, aquilo que, por algum motivo, tem ou teve sentido em minha vida, tais como: os tesouros, os enxovais, os brinquedos, as histórias, os segredos inconfessáveis, enfim, lembranças guardadas, escondidas, esquecidas.....positivas ou não, que desencadearam comportamentos que direta ou indiretamente permeiam as minhas relações. Contudo, só começo a ter consciência dessa influência quando inicio o encontro comigo mesma no exercício da escuta e da narrativa.

A professora vai retratando na linguagem metáfora a sutileza do que de si ficou aprisionado no baú, lugar onde ela guardava seus afetos, de forma bem singular uma maneira de fazer esquecer a exclusão vivida pela discriminação familiar no movimento de comparação com a potencialidade de sua irmã e pelo determinismo dos seus pais: *“cabe a lembrança de que minha formação tenha iniciado antes mesmo da minha concepção, no baú dos desejos dos meus pais, que se tivessem filhas seriam Professoras.”* Daí porque ela revela .

Abrir este baú, ou seja, contar a história da minha formação, foi reviver as emoções de uma infância adormecida, de uma “margarida” em botão que desabrochou em uma professora que se revela implicada em reverter situações, encontrando caminhos para cada atitude excludente vivenciada, seja como vítima ou algoz, ao longo da minha história.[...] Nesse sentido, compreendo a minha busca, a busca da compreensão do sentido que tenho realçado como mais presente no meu fazer pedagógico “criar possibilidades”, contanto, que o aluno aprendesse e não se sentisse excluído ou rejeitado.

A prof^a Margarida, na sutileza da linguagem metafórica transforma a exclusão vivida em busca de possibilidades. Na verdade, havia passado a vida na escola e na escola da vida criando estratégias de sobrevivência; era uma *“criança esperta, curiosa e inquieta, não conseguia sentar na sala; as aulas eram monótonas, as de matemática tinha a ‘sabatina’, momento em que a gente levava ‘bolo de régua ou palmatória’ quando errava.”*. Dessa forma, a escrita narrativa do sentido ontológico de ser afirma a prof^a: *“Tem sido um encontro comigo mesma. Apesar de ser “eu”, é como se estivesse de fora me olhando. O curioso é que neste olhar, encontro, neste “eu” uma pessoas que viveu mais momentos de exclusão do que de inclusão, até então, desconhecidos.”*

A escrita na vida da prof^a Sheila já se fazia presente desde sua a adolescência, como ela mesma afirma: *“costumava escrever quando as emoções brotavam confusas. Escrevia para nomear os sentimentos, as sensações, organizar as emoções, buscar a razão, buscar os porquês. Ao final, conseguia estabelecer novas conexões e entrelaçar sentimentos e realizar descobertas.”* Tanto que a exclusão desvelada do vivido na escola tomou a significação de

conto que sua irmã, usando do imaginário brincava, talvez para diminuir a dor da lembrança. Na verdade, a prof^a Sheila havia sido agredida porque a escola não respeitou o seu tempo de pensar enquanto aluna. Essa questão se configura até hoje como um grande problema no ensino: a divergência entre o tempo de pensar aceito pela escola e o tempo do aluno, como tempo absoluto de verdade. O descompasso na sabatina, por exemplo, gerou, para ela, a agressão da escola, *“Lembro da indignação do meu pai ao saber que o beliscão e os gritos da professora foram porque eu vomitei na sala. A professora saiu furiosa para pegar o material de limpeza. Limpou a sala, mas não me limpou. Nem tocou em mim. Fiquei congelada de medo”* revela a professora se perguntando:

Por que essa história marcou toda a minha família? [...] Não vivia a exclusão em casa, por isso estranhei o ambiente hostil e excludente da minha segunda escola. Fiquei doente, abatida, com medo de ir para escola. A minha dor foi atingindo os corações dos meus irmãos. Sentia-me incluída com os meus irmãos. Sentia-me segura em casa. Essa agressão que sofri em sala de aula, de fato, marcou toda a família até porque meu pai tinha clareza do que queria como educação para os seus filhos. Nunca desautorizou professor, mas nunca aceitou intolerância, pois tinha vivido na pele e na alma, o preconceito, a exclusão.

A prof^a Sheila vai se reconhecendo, refletindo e refletida no movimento existencial de ser, vivida e entrelaçada numa relação de diálogo e respeito, como ela mesma revela no movimento de retorno a si, *“recordo como era comum em minha família momentos de diálogos e orientações sobre problemas que enfrentávamos em nosso cotidiano. Tínhamos orientações explícitas de enfrentar situações de discriminação ou agressão de forma digna, coerente e corajosa”*. Nesse sentido, busca entender o sentido da flexibilidade presente no seu ser e fazer de professora revelando:

Acredito que nesses momentos eram lançadas as sementes da flexibilidade em minha vida, pois meus pais sempre apontavam uma saída, elaboravam justificativas baseadas em suas próprias biografias para que pudéssemos regular nossa auto-estima, aguçar nossa percepção de mundo e aprimorar nossa criticidade diante de um mundo desigual e de uma escola que insistia em não despertar para o valor do ser humano e para a sua responsabilidade de formá-lo numa perspectiva crítica e autoral. [...]. Recordo como minha mãe falava que sempre há uma solução para os problemas e que é preciso ponderação, parar e pensar um pouco antes de se lançar a resolver conflitos.[...] Ser flexível exige um constante exercitar do equilíbrio para vivenciar situações que a priori nos parece inconcebíveis.

No seu sentido ontológico está a presença muito forte da referência familiar, principalmente no equilíbrio da sua mãe ao *“duvidar das certezas ditas incontestáveis e que*

estamos implicados em tudo que fazemos” e, como lembra do seu pai, marcado pelas lembranças do que viveu e sofreu nos absurdos de 1964, “podemos modificar aquilo que, a nossa primeira vista, não nos agrada ou que não é adequado e justo para todos. Saber apresentar sua defesa, responder à agressão com sabedoria, conseguir que o outro lhe escute e assim expor seu ponto de vista. Se o outro for capaz de refletir sobre o que fez ou disse, já é um bom indício de que há possibilidades de mudanças.”

A inflexibilidade e o desrespeito da escola ao movimento do descompasso entre o tempo tomado como absoluto da escola e o tempo de pensar, de ser, de fazer, dos alunos é antigo e perdura apesar de a escola se dizer moderna e inclusiva. Na verdade, isso sempre retratou o aluno estar incluído no tempo, nos padrões e no regulamento definidos e exigidos pela escola. A escola esteve sempre baseada na lógica da equação aristotélica de identidade, daí, estar fora dos seus padrões. A probabilidade sempre foi de ficar excluído da escola, no entanto, viver e conviver nessa significação implica no pensar, no fazer excludente, o que inibe muita gente a se perguntar e estar aberta à escuta de si, vendo-se na inclusão que faz. A prof^a Kátia levantou este questionamento, desafiando a si própria no início da pesquisa e, a partir de então, essa passou a ser uma questão de todas as professoras, principalmente pelo pertencimento no movimento excludente na família, na escola e na sociedade.

Nesse movimento, a encarnação do sentido foi sendo processada pelas professoras com base na interpretação da compreensão do vivido. O sentido da exclusão ou inclusão gerado não se prendeu a uma significação conceitual, mas à significação existencial de ser. Tanto a exclusão de si ao ser incluído na família, na escola, como o resgate do que foi excluído de si, que elas fizeram fluir na escrita narrativa do sentido ontológico de ser, foram nutridos na essência da significação existencial e, desse modo, no florescer do sentido próprio, elas vêm revelando um movimento reativo a essa lógica da igualdade aristotélica. E esse movimento, potencializou o sentido da busca do sentido da prof^a Kátia que ao refletir sobre “o que há de mim na inclusão que faço” puxou o fio da meada na busca dessa compreensão, inclusive da compreensão da história do sentido desta questão, revelando: *“me inquietava tanto, até porque não conseguia romper com a curiosidade que desacelerava meu desejo, “de me ver” no que faço, enfrentar situações sem ter medo de dizer quem sou, sem ter medo de dizer: é assim que vou fazer porque é assim que acredito.*

Certamente, a prof^a encantada pelo desejo de ser professora desde cedo, só agora passava a compreender o porquê de tanta insegurança, o porquê de não ter a coragem de se dizer e se revelar. Foi no experienciar do espaço da pesquisa-formação, buscando avidamente

um novo movimento que no retorno a si, pode se ver e compreender-se. Daí, o fio da meada foi o encontro de si na escola, “*e lá estava eu feliz, ansiosa, já sabia ler e escrever. Porém, a professora não levou em consideração meu conhecimento, minhas habilidades, tanto que ela exigia que eu soletrasse as palavras. Por que soletrar se eu já sabia ler?*” Fazendo uma análise da atitude da sua professora, ela identifica, possivelmente pela evidência da valorização dos conteúdos, que a mesma foi formada sob a influência da educação bancária, “*educação que primava pelos conteúdos e que não valorizava a subjetividade dos sujeitos*” coloca a professora revelando seu desencontro com a escola.

retroceder na aprendizagem, me fazer de não leitora; silenciava-me, e meu silenciamento era o preço para ficar incluída na sala. Na verdade, eu estava sendo excluída de mim, de meus conhecimentos para ficar na sala. Comecei a me desinteressar pelos estudos, passei de uma aluna inteligente para uma aluna esforçada. Eu era o patinho feio e jamais havia percebido que dentro de mim havia um belo cisne porque a escola, ao priorizar o sentimento do patinho feio, excluía o cisne. Quantos cisnes ficaram perdidos e nunca se acharão? Quantos patinhos feios escola gerou?

A prof^a Vanusa inicia sua escrita narrativa do sentido de si, revelado na busca da sua autoria em um tom reflexivo, puxando de si, lá da nascente, um filosofar sobre o nascer, nascido em outro lar, não aquele que ela vem tecendo na significação da sua existência. E da essência dessa compreensão, são essas suas palavras: “*Nascer é ser escolhido para vivenciar uma escola cheia de lições que tentamos aprender com muitas dificuldades, que é a vida. É enfrentar barreiras sem mesmo estar preparada para elas; e como é difícil tais barreiras, por isso me debruço nas minhas lembranças*”. Decerto nas suas lembranças estão as marcas da escola, um tanto quanto as marcas vividas pela prof^a Kátia e, desse modo, ela também havia chegado à escola já sabendo ler. Assim, a prof^a Vanusa em suas palavras revela o caráter tradicional da professora ao enfatizar:

Soletrar o texto e ler de cor, eu me aborrecia muito e chegava em casa reclamando, me sentia excluída. [...] Além disso, ainda tinha a bronca que ela me dava dizendo que a leitura das letras do alfabeto que eu fazia era errada, exemplo: “efe” (f); “ele” (l) etc. Não disseram para ela que existem as várias formas de se ler o alfabeto, questão de regionalidade, prova da riqueza cultural do nosso país? Também nessa mesma série, soube qual era o gosto dos bolos da palmatória e levei muitos.

A constância do movimento reagente da professora durante todo seu processo de formação, inclusive ainda na infância, mostra que possivelmente este silenciar não tenha a força da exclusão a qual imobilizou a autoria da escrita, justificada na graduação e, inclusive

na pós-graduação. Dessa forma, entre os ditos e não ditos ela revela “*Por mais que tentemos aceitar as coisas que a vida nos impõe, há um momento onde iremos chegar ou alguma situação que nos leve a isso que nos fará pensar, refletir e aí sim as palavras até então caladas se farão ser ouvidas, oportunidade surgida com o curso.*”.

Na tecedura, a dialogicidade e multiplicidade de vozes, a prof^a Daniela revelou muito do seu movimento ao criar possibilidades para seus alunos com deficiência, a partir do cotidiano vivenciado com seu irmão. Tinha a clareza de que os limites decorrentes da paralisia cerebral haviam impulsionado Everaldo a criar um movimento próprio, inclusive revelando-se como pintor. Na sua possibilidade de ser pintor que pinta com os pés, se realiza e se encontra na arte de pintar. Na verdade, ele desenvolveu esta habilidade com os pés, inclusive no manuseio do computador, rompendo dessa forma, com o processo convencional, e a deficiência que permanecia era decorrente das barreiras criadas pela cegueira social. Na verdade, sua busca de autonomia gerava possibilidades a Everaldo, mas o movimento da autonomia em si própria parecia ainda aprisionada pelo vivido e ainda não compreendido. Revela a professora:

Meu pai: provedor, responsável e preocupado, teve um tom marcante e inesquecível na minha vida escolar, mas que reduzia, comia os espaços da minha autonomia, e eu, silenciada, obediente, na busca da minha formação superior, seguia sozinha, pois ele não me incentivava, achava que estava brincando por já ter tentado o vestibular duas vezes, um para direito e outro para psicologia, sem êxito. Ele acreditava que deveria estudar de forma mais sistemática na busca de um curso que trouxesse um retorno econômico e social. [...] lembro-me com muita felicidade a sensação gostosa de Vitória, pela primeira vez na vida.

Talvez, a questão que se fazia presente na presença da prof^a Daniela fosse o vazio deixado em si quando seu pai “reduzia e comia” os espaços de sua autonomia. Isso lhe gerava dor, principalmente porque a credibilidade em si, sob o olhar do seu pai lhe era negada. Acredito que a busca do sem sentido ficou imobilizada e, apesar de vista e situada na significação do seu existir, o sentido gerado para ela, era sem sentido, o que fez a prof^a Daniela permanecer na escrita narrativa centralizada nas diferentes queixas e na informação que não mergulha o narrador na coisa narrada. Nessa compreensão, o movimento da pesquisa-formação sinalizou à professora um outro espaço paralelo, um espaço terapêutico que mexesse e remexesse na dor.

Esse experienciar na pesquisa-formação, foi deveras curioso e definidor de possibilidades, inclusive no que fica desvelado pelo movimento da prof^a Josivilma, cuja deficiência em si, foi também mobilizadora de sentido. A deficiência visual esteve presente na

sua vida desde criança e por essa razão seus familiares e a escola haviam lhe exigido sempre que fosse comprovada sua capacidade para toda e qualquer situação. Na sua narrativa ficou evidente que o desafio maior para a professora foi sempre provar para os outros sua capacidade. O questionamento feito a esse respeito durante o curso gerou uma reflexão e a professora, assim, esclarece:

Esse perguntar veio para mim como um despertar para minha realidade de vida. Isso funcionou como uma charneira que me levou a refletir sobre essa questão porque tenho que provar para os outros que sou capaz. Na realidade, eu queria afirmar que as pessoas com deficiência têm potencialidades, que elas teriam que serem vistas não só pela sua deficiência, mas também, pelas suas potencialidades. Que nós somos capazes de realizar qualquer atividade.

O despertar desta questão fez a professora sair da defensiva e questionar surpreendida a respeito de que

a certeza dita pela sociedade de que uma pessoa com deficiência não é capaz de realizar qualquer atividade, está tão presa na cabeça das pessoas, que até aquelas que possuam deficiência, se sentem tão vitoriosas quando conseguem provar para os outros que ela é o que é. Isso é muito cruel com o ser humano com deficiência, pois faz com que ele mesmo acredite nisso e tente provar para a sociedade o contrário.

Nessa perspectiva, a prof^a Josivilma navegou na sua história de formação e experiência e, na escrita narrativa do sentido ontológico de ser foi confirmando e reafirmando, desfiando e fiando a capacidade da pessoa com deficiência. Em sua vida estiveram sempre presentes as barreiras de fora, que as pessoas impunham a si. Desde a nascente, seu sentido revelava surpresas e conflitos. Sua mãe, no silêncio e persistência da busca foi sua referência, e ao seu pai coube a referência da ameaça “no início ela teve que lutar até contra meu pai e a família dele, pois ele disse que se ela fosse para Aracaju comigo para me operar, seu casamento com minha mãe estava acabado, e quando ela voltasse ele teria ido embora e levado meus irmãos.” A vida da prof^a Josivilma foi sempre uma corrida de obstáculos em todos os níveis de ensino, conforme expressa suas palavras

Durante toda minha vida eu recorri a mostrar para as pessoas que sou capaz, porque aquelas que passaram por mim diziam em sua maioria que eu era incapaz para fazer algo, não com essas palavras mas de um modo que dava para entender dessa forma, as vezes um olhar diferente, um sorriso irônico, uma piadinha do tipo “ah, coitadinha”. Mas tudo de ruim que me diziam eu não cai, pelo contrario, isso me impulsionou a continuar seguindo com o sonho de ser professora e de me firmar como cidadã que sou.

As professoras também foram percebendo que a força em si, vinha da compreensão e interpretação de si, no modo existencial de ser. Foi esse movimento que impulsionou a escrita e desabrochou em cada professora o saber e o sabor em escrever na forma narrativa de ser. Cada professora se mobilizou de uma forma e uma coisa ficou visível, quem mais permitiu-se a esse acontecimento mais se revelou numa atitude aprendente e mais se soltou no movimento poetizante, inclusive. Foi fascinante sentir que “a paixão do sentido, toma posse de nosso ser e nos faz viajar por dentro do próprio movimento de referir, de remeter, de enviar” (LEÃO, 2005, p 13), mas ao mesmo tempo, foi entristecedor perceber que o silenciar do sentido de si, do conhecimento de si, vivido na lógica excludente da formação de professor, foi quase sempre transformado em mágoa. Mais entristecedor ainda, foi perceber, ouvindo e vendo, que a dor vinha lá da nascente!

Ao mesmo tempo, nesse retorno de si, cada professora narrando de si, foi tecendo e desvelando o sentido ontológico de ser e confirmando o sentido que lhe fez presente no espaço experiencial da pesquisa-formação. O fundante da atitude fenomenológica da busca da compreensão do sentido ontológico de ser, foi puxar da nascente o sentido das professoras, que pulsava em si, e que não poderia ficar só nascente. Ficando lá, o barulho do silêncio pulsante em si, já estava perdendo o som, o seu ressoar já não estava sendo reconhecido e nesse silêncio, é provável que o sentido da busca ficasse perdido. Aí a perda maior não seria do sentido, mas de si; essa perda seria uma perda da vida de si, a qual poderia se estender na vida, assim como o sentido da teia que gera outras teias.

6 A TECEDURA DA TEIA EM FORMAÇÃO ...

*Todos os criadores, músicos, pintores, poetas
acrescentaram beleza ao mundo.
Enriqueceram nossa vida dando-nos
acesso a momentos de felicidade inefável!
E, generalizando, penso que todo ser humano,
em sua esfera de atividade,
pequena ou grande,
pode ser um artesão do oitavo dia.*
Hubert Reeves

“Para não dizer que não falei das flores”, reguei o jardim do tempo, puxando lá da nascente os fios que o tempo daquele instante me faziam sentir, mas, que ainda não tinha o verbo nem o tempo maturado, cheio dos agoras, para tecer o em formação num processo inclusivo. Lá no tempo do mestrado, tinha uma clareza, o sabor do saber que sentia e via no movimento do tempo o qual ia e vinha, e se fazia presente, o limite da especialização que sempre garbosa, imparcial, inclusive, sem se ver no seu tempo, diagnosticava a pessoa com deficiência, priorizando o saber no tempo do conhecimento. Este, cada vez mais dava evidências do desmoronamento das certezas absolutas, só não via quem não queria ver, ou se ver nesse movimento. Pois era a voz da ciência, do conhecimento que, brilhantemente aprendida e ampliada, defendia silenciosamente a compreensão aguda da coisa e não do ser como existir, como no tempo de agora Heidegger (2006) me faz compreender.

Ao longo do tempo, vivendo o tempo da vida e correndo atrás de outros tempos, de outros modos, jeitos, e outras maneiras de pensar o conhecimento, fui compreendendo porque naquela época, eu sentia, mas nem ela sabia que, quem acumula muita informação da coisa, perde o “condão de adivinhar: divinare”. Eu que estudava com dedicação o que vinha dela, como ia saber? Barros (2006, p. 53) sabia divinizar, assim como sabia que “Os sabiás divinam”. Caetano Veloso, que na música já divinava, tendo lá suas questões com o tempo, cantava “ És um senhor tão bonito. Quanto a cara do meu filho. Tempo, tempo, tempo vou te fazer um pedido”. Era a “oração do tempo”, que fortaleceu minha persistência e chegou no tempo do agora, podendo divinizar!

Para mim, ter vivido a canção do viver vivente na pesquisa-formação como aprendente, ainda aprendendo com a história de formação e experiência foi enriquecedor. Portanto, estar agora, escrevendo a conclusão ciente da beleza do inconcluso, da incompletude no movimento da teia que cria possibilidades em gerar outras e mais outras teias, simboliza na magia do encantamento, um grande momento; desses, momentos em que o tempo passa, mas, não leva com ele. Daqui a pouco já é passado, e com ele vai o cansaço, a intensidade do trabalho, as tensões com o tempo do tempo, com o tempo do movimento da pesquisa, entrelaçado, e às vezes se descolando do movimento do meu tempo, saboreando o saber das descobertas no sabor da busca, as dificuldades; muitas coisas o tempo vai distanciando da gente, e aos poucos vão sendo arquivadas na memória do tempo; outras, deixo o tempo levar.

Tem aquelas, no entanto, que no experienciar da coisa que a toca, ficam em você e passam a ser sua daí para frente. Refiro-me ao exaustivo ato da escrita, a gente escreve e reescreve tanto, que cada escrita antes de ser concluída já está na categoria da pré-escrita. A riqueza dessa incompletude na escrita, está nas voltas que se dá e no movimento prospectivo o qual brota destas voltas, gerando e criando novos textos e novas compreensões. Quem dera a educação se contagiasse por esse movimento que ainda me gerou aprender aprendendo com o que eu mesma escrevia de mim, das observações, das interações, das análises, das falas, dos textos produzidos pelas professoras! Esse foi um grande momento de encantamento! E as lembranças de encantamento eu me encarrego de alimentá-las com a memória! Lembranças de encantamento são minhas, ficam vivas e sempre que lembradas, encantam, trazem vida e se reencantam num novo encanto!

Quanto mais ficava ciente da amplitude da pesquisa e do seu movimento, que na sua incompletude parecia que não esgotava a multiplicação de sentidos, eu ia ampliando e aprofundando novas leituras para dar conta da compreensão, a ponto de parecer que não conseguiria poder tecer todos os fios e meadas puxadas. Além do mais, o processo das teceduras andou no mesmo movimento, entre busca, prazeres e não prazeres, sentidos e sem sentidos, as professoras se articulavam como uma teia sem soltar seus fios, pelo contrário, num estado de compartilhamento elas iam se mantendo naturalmente na teia.

A força e a coragem da busca entrelaçada na magia desse encanto, haviam me levado a convidar oito professoras que já davam indícios do encantamento do movimento, na busca da compreensão do que está sendo posto nas escolas, na significação da educação inclusiva e do seu movimento nesse processo. O espírito do movimento no experienciar da pesquisa-formação foi o da procura, e o espaço desse acontecimento, o curso “A narração, a escuta e a

dialogicidade em formação de professores da educação inclusiva”. Nesse sentido, cada professora foi se experienciando enquanto investigadora, desafiando-se neste acontecimento, sem modelos prontos que o delimitasse, aberto à multiplicidade de referências, sendo e se fazendo um espaço experiencial inclusivo. A ordem era o desafiar-se ao acontecimento e a investigação era a busca do processo inclusivo em formação contínua em que as professoras se autorizassem a pensar, a falar, a compreender-se, a aprender a ser e a produzir conhecimento.

A análise foi acontecendo durante todo o processo, inclusive de forma compartilhada, pois as professoras, ao mesmo tempo em que narravam suas histórias de formação e experiência, foram pontuando análises do seu movimento e do movimento do grupo, e a escuta deu o tom nesse processo, fazendo eco do barulho do silêncio que cada professora ia deixando sair num movimento progressivo de si. A análise por mim desenvolvida se estendeu em todo processo e foi cada vez mais sendo tecida, a partir dos fios e meadas que as professoras foram revelando no movimento do processo narrativo, na escuta e na compreensão de si, o movimento do desabrochar do sentido ontológico, desencadeado no processo da dialogicidade e multiplicidade de vozes e, por fim, a gênese desse sentido, no constituir-se do autorizar-se no processo de escrita e reescrita dos textos elaborados pelas professoras, atrizes e autoras co-participantes desse processo. O experienciar na pesquisa-formação teve o sabor e o saber de algo que tombou e transformou as professoras. O resultado desse processo pode ser observado no movimento do pensar, das relações, dos eixos de compreensão, nos processos de formação revelados.

A escuta deu o tom e projetou eco no barulho do silêncio que cada professora tinha em si, e que agora ia deixando fluir no movimento da compreensão de si, no sentido do compreender no dizer de Heidegger (2005, p. 200), “Compreender é o ser existencial do próprio poder-ser da presença de tal maneira que, em si mesmo, esse ser abre e mostra a quantas anda seu próprio ser.” A tônica desta questão está na evidência de um novo processo de formação que as professoras vivenciaram, uma vez que ao narrar, elas teceram fios e meadas, puxados do seu modo existencial de ser, e, nesse sentido, exercitaram o pensar pensando no movimento da complexidade. O fundante desse processo foi que as professoras foram percebendo o conceito da exclusão e inclusão, na significação da essência existencial, desafiando, assim, o pensar linear que garantia a previsibilidade dos limites e alcance do fazer e não fazer, que faziam a respeito da pessoa com deficiência.

O susto ao se perceberem excluídas desde lá na nascente, revelou o momento charneira desse processo, razão pela qual as professoras foram modificando a perspectiva em ver a pessoa, com deficiência ou sem deficiência, em suas diferentes dimensões, e a percepção conceitual da significação foi perdendo o sentido. A linguagem oral foi a potencializadora dessa compreensão de si no limite do revelado, e alimentou o tempo da escuta, insuficiente, porém, para mobilizar na escrita o sentido pessoal presente na oralidade. A resistência histórica no movimento da escrita não acompanhou a fluidez da oralidade.

Apesar de a base comum da formação na família e na escola, ter sido o autoritarismo, o silenciamento de si, cada professora revelou uma forma singular de dar significação ao que tirou para si, do vivido na experiência da vida e na formação. Desvelando, assim, um outro processo de formação muito importante, a percepção de que a diferenciação de ser retrata o modo de ser, constituído na sua história. Fundante para a compreensão da identidade na diferenciação de ser e não na identidade pela deficiência, lembrando Borges (2007) que a partir do viver na deficiência visual a considerava como um estilo de vida. Nesse sentido, o movimento da prof^a Josivilma, na sua condição de deficiência, já deixava claro, no modo de ser, a diferença de si. Inclusive, seu movimento na escrita mostrou sua maneira diferente de ser nesse movimento, tal qual as outras professoras. Cada qual no seu jogo jogado do vaivém da escrita.

O mais curioso foi compreender que essa diferença de si que lhe revelava, significava uma forma singular de denunciar a exclusão de si, mesmo que ainda não fosse claro para professora, esse movimento. Certamente, era uma maneira de ser reagente à exclusão de si silenciada, omitida ou “*guardada no baú*”, na fala da professora Margarida.

A articulação inter e transdisciplinar que alimentou a dialogicidade na multiplicidade de vozes potencializou a escuta interativa, assim chamada por impulsionar, na escuta da outra professora, um novo movimento; na observação da Kátia, “uma escuta em que mobilizava uma outra fala”, assim como revelou, pela intertextualidade experienciada nessas teceduras, movimentos próprios das professoras nas situações de sala de aula. O curioso foi que em cada movimento de si, no grupo ou individual, as professoras já se revelavam no sentido que lhes faziam presentes na sua presença, embora elas não o reconhecessem como tal. As músicas, as poesias e os textos na intertextualidade mobilizada, já davam evidência do sentido ontológico, mas a interpretação do filme Babel, a partir da compreensão de si na significação existencial vivenciada, projetou o desvendar do sentido ontológico de ser, sendo na relação com a formação e com a vida em formação.

Nesse processo, a relação prospectiva gerada no aprofundar da interpretação da compreensão que impulsionasse possibilidades no compreender, como pontua Heidegger (2005), que em paralelo fui desenvolvendo na dialogicidade com cada professora, foi fazendo brotar a escrita narrativa do sentido ontológico de ser. A semântica do discurso, que transversalizava a escrita narrativa do sentido ontológico de ser, fez as professoras irem sentindo e assumindo a incompletude, gerada pela teia que gerava novas teias de significação. O destaque mais interessante no movimento dessa incompletude foi o desvelar que o sentido ontológico estava implicado na diferença de si, e se fazia múltiplo no entrelaçamento dos sentidos e significados, nesse encontro em si, e do outro nos outros, fiando e tecendo aprendizagens, que num movimento aprendente de ser, revelava a naturalidade da relação “todo múltiplo é uno em seu próprio ser” (GALEFFI, 2004, p.8), onde fundo minha compreensão a partir do que interpretei da situação vivenciada.

Uma revelação curiosa e interessante foi à democratização do lugar do falante! As professoras não precisavam disputar o lugar da fala, todas tinham garantida a escuta atenciosa às narrativas. Tanto que esse foi, de fato, um espaço de autonomia em que as professoras se autorizavam a narrar, a refletir e a aprender com esse movimento e, com o outras professoras revelavam e ressoavam na significação da sua história. Agora, o prazer estava no sabor sentido a se ver na escrita narrativa, pois essa escrita não apenas descrevia, nem trazia só informações que poderiam ser encontradas nos livros, essa escrita tinha, o sabor da autoria, e nela ressoava uma multiplicidade de vozes, que vinham transversalizando a vida de formação e a formação da vida, mas dentre elas, lá estava a voz da professora tão potente como defendia Goodson (2000). Ela era uma das vozes dessa multiplicidade, constitutiva da escrita narrativa do sentido ontológico de ser, confirmando nesse desvelar de si, o sentido da identidade na diferenciação de ser-sendo, na historicidade de ser.

Aqui, posso deduzir que só o sabor do saber em se ver, sendo e se fazendo como autora da sua história, narrada e escrita no tempo da experiência de si, explica a ausência do choro que todas diziam esperar. Na minha interpretação, a razão está no fato de que a busca da compreensão do sentido ontológico de ser, seja o resgate de si, e o sentido da luta contra este esquecimento de si, escapava pelos poros, embora elas não tivessem a consciência disso, talvez até porque não quisessem desvelar quem causou e como foi causado este silenciar de si, que as enclausurava no não compreender-se. A escrita narrativa do sentido ontológico de ser, nutrida e alimentada por todo o processo vivido, era uma escrita que brotava de si, no tempo de si, na revelação da autoria de si, além do que, revelava no movimento prospectivo da

interpretação e compreensão de si, a capacidade de transformação, dando vida ao que estava escondido, silenciado ou mascarado de si, embora fosse o sentido que lhe dava significação. Interessante foi à compreensão de que a relação prospectiva vivenciada tinha o movimento da zona de desenvolvimento proximal, que muitas vezes é dita e não compreendida. Na beleza do movimento gerado, ainda sinto o perfume e o encantos das rosas!

Na singularidade do experienciar da pesquisa-formação, algo surpreendente para o processo de aprendizagem em formação e na vida em formação ainda precisava ser, por mim, articulado e compreendido. A flexibilidade revelada na relação prospectiva no processo de interpretação e compreensão que nutriu o movimento da escrita e reescrita, significação e resignificação, acredito ter sido possibilitado pela plasticidade da memória e tomei o como base para este entendimento, os estudos referendados pela perspectiva sócio-histórico-cultural a respeito da complexidade da estrutura psicológica e a concepção holográfica trazida pela física quântica, em defesa, inclusive, de que as informações da memória são interligadas e disseminadas em regiões amplas. Ficando aqui compreendido como o caráter trans inerente à memória rompe com a homogeneidade do tempo, no dizer de Benjamim (1996, p. 08) rompe com a “concepção de um tempo homogêneo e vazio, um tempo cronológico e linear”.

Assim, o caráter transdisciplinar potencializou na pesquisa-formação a compreensão e o vivenciar de um novo tempo, o tempo de si, vivido no acontecimento, nas relações, nos sentidos e sentimentos que se atropelam ao mesmo tempo, no tempo da emoção. Esta reflexão é muito importante porque na relação com a pessoa com deficiência uma questão essencial está no sabor do saber respeitar o tempo! Se for respeitado o tempo que a condição da deficiência requer, uma nova aprendizagem se fará presente: se o tempo de cada pessoa com deficiência for respeitado, a adaptação curricular passará a ser compreendida na sua essência: uma forma de fazer o aluno com deficiência se enquadrar no tempo do tempo, negando seu tempo e criando na significação do fazer e ser, a razão de fortalecer a dependência do outro. As pesquisas apresentadas no estado da arte, inclusive a pesquisa de doutorado de Glat (1989) dão evidências claras da possibilidade e importância em tecer as histórias de vida com pessoas com deficiência, usando do poder da linguagem e da escuta que interliga fios e meada soltos ou perdidos da memória e, nesse sentido, resgatou a memória resgataando o ser na sua história, nas suas alegrias, nos seus sentimentos, renovando a capacidade de pensar, elaborar e reelaborar.

O surpreendente do resultado da pesquisa-formação que investigou o processo inclusivo em formação contínua de professores, está na beleza e significação do desvelar, em ser “um

nascedouro inclusivo autopoietico”. As teceduras, germinaram o processo de escuta e compreensão de si, e, as professoras abertas ao experienciar fizeram fluir o poder que todo ser vivo tem de organização autopoietica, no dizer Maturana (2003, p.56), “o modo, o mecanismo que faz dos seres vivos sistemas autônomos, é a autopoiese, que os caracteriza como tal”. Dessa forma, à medida que foram compreendendo o sentido ontológico de ser, que alimentava a alma e nutria a vida, as professoras pareciam renascer; já haviam se autorizado a narrar, a pensar, a refletir e aprender com o narrado. Agora estavam se autorizando à escrita narrativa e ao afinamento da busca da compreensão de si, revelada na escrita do sentido ontológico de ser; parecia libertá-las da dor da mágoa. É que nesse processo elas transformaram o silêncio que garantia sua exclusão de si, na liberdade de si rompendo, inclusive o que mais as aprisionava na dificuldade do revelar-se na escrita, e se transformaram em autoras de princípios significativos no entrelaçar da teia do processo inclusivo, já projetando a partir de desse texto, um projeto de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- AJURIAGUERRA, J. **Manual de Psiquiatria Infantil**. São Paulo: Masson do Brasil LTDA, 1980.
- ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier. Narrativas de uma ciência da inteireza. In: SOUZA, Elizeu Clementino.(Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- ANDERY, Maria Amália. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 1988.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas-São Paulo: Papyrus, 1995.
- ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H.S; CARVALHO, Janete M; Brzezinski, Iria. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. In: **Educação & Sociedade**, vol.20 n. 68 Campinas, Dez.1999.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**. Imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ASSARÉ, Patativa. [Antônio Gonçalves da Silva]. **Vaca Estrela e Boi Fubá**. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/pexsites/musicanordestina/patatilet.htm>> Acesso em: 18 jun.2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, Manuel de. **Livro Sobre Nada**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2006.
- _____. **Livro das Ignoranças**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2007
- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- BENJAMIN, Walter. **obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- BORGES, Jorge Luis. **Siete noches**. Madrid: Alianza Editorial, 2007.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os planos de benefícios da previdência e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 ago.1991.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BUENO, Belmira Oliveira. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, Belmira Oliveira et al. **A Vida e o Ofício dos Professores: formação contínua, autobiográfica e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

BUENO, José Geraldo S. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

_____. **Educação Especial nas Universidades Brasileiras**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

_____. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e Formação de Professores: generalistas ou especialistas. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo:UNIMEP, v. 3 n.5, p. 7-27, 1999.

CAPRA, Fritjof. **Pertencendo ao universo**. São Paulo: Cultrix, 1991.

_____. **Ponto de Mutação**. São Paulo: Cultrix, 1991.

CARDOSO, Clodoaldo Meneghello. **A Canção da inteireza: visão holística da educação**. São Paulo: SUMMUS, 1995.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. Formação do educador no curso de pedagogia: A educação especial. In: **Caderno CEDES 46**, Campinas, n. 46, p. 29-40, setembro. 1998.

CATANI, Denice Bárbara, et al. (Org.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. 4. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

CHACON, Miguel Cláudio Moriel. Formação de recursos humanos em educação especial: resposta das universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº 1793. In: **Revista Brasileira de Educação Especial** Unesp Marília, v.10, n.3, p.321-336, 2004.

CHAUI, Marilena. **Convite á Filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE. (1994: Salamanca). **Declaração de Salamanca, e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed, Brasília: CORDE, 1997.

COIMBRA, Ivanê Dantas. **Inclusão do Portador de Deficiência Visual na Escola Regular**. Salvador: EDUFBA, 2003

CREMA, Roberto. **Pedagogia iniciática - Educar para Ser**. 2002. Disponível em: <<http://www.cuidardoser.com.br/pedagogia-iniciatica-educar-para-ser.asp>>. Acesso em: 21.mai.2007.

DAMASCENO, Benito; GUERREIRO, Marilisia. Desenvolvimento Neuropsíquico: suas raízes biológicas e sociais. In: **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 24, p. 10-16, mar. 1991

DELORY-MONBERGER, Christiane. Apresentação. In: HESS, Remi. **Produzir sua obra. O momento de tese**. Brasília: Líber Livro, 2005.

DOMINICÉ, Pierre. O Que a vida lhes ensinou. In: FINGER, Matthias e NÓVOA, Antônio. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

EDLER, Rosita Carvalho. **Educação Inclusiva com os Pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. O desafio Metodológico de Formar Professores Pesquisadores na interdisciplinaridade. In: PETEROSS, Helena Gemignani; MENESES, João Gualberto de Carvalho. (Coord.). **Revisitando o saber e o fazer docente**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LORROSA, Jorge; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FINGER, Matthias; NÓVOA, Antônio. Introdução. In: _____. **O método auto-biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

FINGER, Matthias. As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico In: FINGER, Matthias; NÓVOA, Antônio. **O método auto-biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O Caminho se faz caminhando**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez, 2004.

GALEFFI, Dante A. **Filosofar & Educar**: inquietações pensantes. Salvador: Quarteto, 2003. _____. Prefácio. In: MACEDO, Roberto Sidnei **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2004.

_____. **Ensino Médio Noturno**: Aprendendo a ser-com-solidário-uma proposta pedagógica Transdisciplinar. II Encontro de Filosofia da Educação NORTE-NORDESTE, 2004.

_____. **Filosofar e Educar**: perspectivas polilógicas e transdisciplinares. EPENN, 2004.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; MESSIAS, Maria da Glória Martins; GUERRA, Miriam Darlete Seade. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete M. A de (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Atica, 2000.

GLAT, Rosana. **Somos Iguais a Vocês**. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GLAT, Rosana, et al. **Pesquisa em Educação Especial na Pós-Graduação**. Rio de Janeiro: Sete Letras, V III, 1998.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas Educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: **Revista Integração**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Ano 14, n. 24, p. 22-27, 2002.

GLAT, Rosana; SANTOS, Rosângela da Silva; PLETSCHE, Márcia Denise; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima; DUQUE, Maria Auxiliadora Ferreira Tiburcio. O método de História de vida na Pesquisa em Educação Especial. In: **Revista Brasileira de Educação Especial** Unesp Marília, v.10, n.2, p.235-250, 2004.

GODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In. NOVOA, Antônio. **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman (Org.). **Políticas e Práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

GORKI, Máximo. **Três russos e como me tornei um escritor**. 1. ed. Tradução de Klara Gourianova. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2006.

GUATARRI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografia do Desejo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **Ensaio e conferências**. Tradução de Emanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Márcia Sá Cavalcante Schuback. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. **Ser e Tempo**. Universidade São Francisco/São Paulo: Vozes, 2005.

JANNUZZI, Gilberta. **A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais de formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: ZOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto (Org.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**: Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. Campinas, São Paulo: PAPIRUS, 1995.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n 19, p 20-28, jan/abril. 2002. Disponível em: < <http://www.anped.org.br>.> Acesso: em 18 jun 2006.

_____. Notas sobre narrativa e identidade. In: ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto.(Org.) **A Aventura (auto)biográfica**. Teoria & Empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte; Autêntica, 2006.

LEÃO, Emanuel Carneiro. Apresentação. In: HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. 15. ed. Universidade São Francisco/São Paulo: Vozes, 2005.

_____, **Aprendendo a pensar**. v. II, 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

LERBET, Georges. Treansdisciplinaridade e Educação In: MORIN, Edgar (Org) **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

LIMA Iara Maria Campelo. **Observação e análise da interação professor-aluno em classes de Educação Especial**. 1985, 202 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Faculdade de Educação. -UERJ Rio de Janeiro.

_____. Histórias de vida de professores da Educação Especial: do movimento de segregação ao movimento de inclusão. In: XVI EPENN, 2003, São Cristóvão. **Anais**. São Cristóvão: UFS, 2003.

_____. A Singularidade do olhar. In: **Revista da FAGED**. Universidade Federal da Bahia. Salvador: Faculdade de Educação, 1994-v. 10 2006.

LISPECTOR Clarice. **Para não Esquecer**. Rio de Janeiro: ROCCO, 1999.

_____. **Um sopro de vida**. 9. ed. São Paulo: Francisco Alves, 1991.

LUDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (org.). **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2004.

_____. **Chrysallís, Currículo e Complexidade**: a perspectiva crítico-multireferencial e o currículo contemporâneo. Salvador, EDUFBA, 2005.

MACHADO, Ana Maria. **Lá e cá**: algumas notas sobre a nacionalidade na literatura brasileira. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/abl/media/RB-47-Prosa.p.d.f./>> Acesso em 04.mar.2008.

MACHADO, Therezinha. Modelo Educacional: uma opção. In PEREIRA, Olívia et al. **Educação Especial**: atuais desafios. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980, p23-45.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). **Pensando e Fazendo Educação de Qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

_____. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp) In: Dalva E. Gonçalves Rosa (Org). et al. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Por uma escola (de qualidade) para todos. In: _____ (Org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: MODERNA, 2001.

_____. **Ser ou estar, eis a questão**: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

MARIGUELA, Márcio. **Epistemologia da Psicologia**. Piracicaba: Unimep, 1995.

MARQUES, Luciana Pacheco. **O professor de alunos com deficiência mental**: concepções e práticas pedagógicas. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2001.

MASINI, Elcie Salzano. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivany (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athenas, 2003.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxo da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-pedagógico. In: **Revista Brasileira de Educação Especial** Unesp Marília, v.11, n.2, p.255-272, 2005.

MEIRELES, Cecília. **Poesias Completas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MÈLICH, Joan-Carles. A palavra múltipla: por uma educação (po)ética In: LORROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. **A educação do deficiente mental**: construindo um espaço dialógico de elaboração conceitual. 1999. 246f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.

_____. Formação docente continuada: uma exigência frente à proposta da educação inclusiva. In: Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades especiais, 2008, Natal. **Anais**. Natal: UFRN, 2008.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Trans-formação In: NOVOA, Antônio. **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

MORIN, Edgar. Os desafios da complexidade. In: MORIN, Edgar (Org) **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Amor, poesia, sabedoria**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1999.

_____. **Ciência Com consciência**. Rio de Janeiro: BERTRAND BRASIL,1996.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: SULINA, 2005.

_____. **Meus Demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **A cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: BERTRAND BRASIL, 2003..

NAJMANOVICH, Denise. **O Sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Trad. Lucia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: TRIOM, 2005.

NOVAIS, Maria Helena. Diagnóstico da Excepcionalidade: Abordagem Pluridimensional. In: **EDUCAÇÃO ESPECIAL**: atuais desafios. RJ: Interamericana, 1980.

NOVOA, Antônio. **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

_____. “Prefácio” In: JOSSO, Marrie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

NUNES, Leila Regina D’Oliveira de Paula & FERREIRA, Júlio Romero. Deficiência Mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado. Brasília, **Em Aberto**, ano 13, n.60, out./dez. 1993.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. Epistemologia e Produção do Conhecimento em Educação Especial. In: SOBRINHO, Francisco de Paula; NAUJORKS, Maria Inês (Org.). **Pesquisa em Educação Especial**. Bauru, São Paulo: EDUC, 2001.

OLIVERIA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PEREIRA, Marcos Vilela. Nos supostos para pensar formação e auto-formação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: CANDAU, Vera (Org). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PESSOTTI, Isaias. Sobre a Gênese e Evolução Histórica do conceito de Deficiência Mental. In. **Revista Brasileira de Deficiência Mental**. Vol. 16, no 01, Florionópolis: ABDM, 1981.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: ZOUSA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto (Org.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**: Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na Formação**. São Paulo: TRIOM, 2003.

QUEIROZ, Raquel. Um romance Picaresco? Introdução. In: SUASSUNA, Ariano. **Romance d'A Pedra do Reino e o príncipe do sangue do vai-e-volta**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

RANDOM, Michel. Costura: Fundamentos da Transdisciplinaridade. In: FRIAÇA, Amâncio et al. **Educação e Transdisciplinaridade 3**. São Paulo: TRIOM, 2005.

REEVES, Hubert. **Os artesãos do oitavo dia**. Tradução de Maria Leonor F. R. Loreiro. São Paulo: Editora UNESP; Belém, PA: Editora da Universidade estadual do Pará, 2002.

REZENDE, Antônio Muniz de. **Concepção fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez, Autores associados, 1990. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

REY, Fernando González. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thompson, 2003.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROUSSEAU, Jean-Jaques. **Emílio ou da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SACKS, Oliver. **Um Antopólogo em Marte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHUBACK, Márcia Sá Cavalcante . Introdução In: HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Universidade São Francisco/São Paulo: Vozes, 2005.

SANTOS, Boaventura S. **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea)

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Norteador da Política Estadual de Educação Especial**, Aracaju, 2006;

SERPA, Felipe. **Rascunho digital**: diálogos com Felipe Serpa. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Daniel José da. O complexo como uma Episteme Transdisciplinar. In: Educação e Transdisciplinaridade III. Org. Amâncio Friaça et all. São Paulo: TRIOM, 2005.

SKLIAR, Carlos. Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. In: _____. (org.). **Educação e Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1977.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias**: travessia de uma educadora. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção educação contemporânea. Série Memória da educação).

SOUZA Solange Jobim e. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim. São Paulo: Papyrus, 1994.

SOUZA, Solange Jobim e KRAMER, Sônia. Experiência humana, história de vida e pesquisa: Um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: _____. (org.). **Histórias de Professores**. Leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O Conhecimento de si**: estágios e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério In: CANDAU Vera Maria, (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

TUNES, Elizabeth. Identificando concepções relacionadas à prática com deficiente mental. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Vol. II, nº 04 São Paulo: UFSCAR e UNIMEP, 1996.

VASCONCELOS, José Gerardo; SALES, José Albio Moreira. (Org.). **Pensando com arte**. Fortaleza: UFC, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LORROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Tradução: Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VIAL, Monique. Um desafio a Democratização do Ensino: o fracasso escolar. In: BRANDÃO, Zaia. **Democratização do Ensino**: meta ou mito. Rio Janeiro: Francisco Alves, 1979.

ZOHAR, D. **O ser quântico**: uma visão revolucionária da natureza humana e da consciência, baseada na nova física. Tradução: Mara Antônia Van Acker. SP: Editora Best Seler, 1990

APÊNDICES

APÊNDICE A – Projeto do Curso de Extensão



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
Núcleo de Educação Especial

IARA MARIA CAMPELO LIMA

Curso de Extensão

**A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A NARRAÇÃO, A ESCUTA E A
DIALOGICIDADE.**

ARACAJU - SE
2007

1 JUSTIFICATIVA

A perspectiva da Educação Inclusiva realizando-se sob o tecer complexo da diversidade germina um espaço de possibilidades, onde uma multiplicidade de vozes, de pensar, de viver, de aprender, de ser, dialogam e nele se implicam e se revelam num novo jeito de significar a formação de professor, o germinar de um processo singular e plural de interatividade, de polifonia e diversidade. Neste sentido, o curso de extensão **“A Formação contínua de professores na perspectiva da educação inclusiva: a narração, a escuta e a dialogicidade”**, vinculado ao projeto de doutorado **“Tecendo saberes, dizeres e fazeres na formação contínua de professores: uma perspectiva de educação inclusiva”** propõe-se a trabalhar com a escrita narrativa das histórias de formação e experiência numa abordagem experiencial, possibilitando a dialogicidade da relação subjetiva e intersubjetiva.

Ao trazer a escrita narrativa das histórias de formação e experiência para um projeto de formação de professor tenho como perspectiva possibilitar o professor a ser autor e ator que na singularidade de sua autonomia, de forma própria e apropriada, nos narrem suas lembranças, experiências vividas, contidas e não contidas na formação, mas recheadas de afetos e desafetos, lutos e vida, dúvidas, inquietações, retomadas no presente, na intertextualidade com novas histórias e novos conhecimentos. Primeiramente num exercício de escuta de si, olhando-se, vendo-se como se estivesse contando sua história para o outro **“não sou eu mesmo um outro para mim mesmo?”** (ARROYO, 2000, p.27). Nesta perspectiva de formação, a escuta e a dialogicidade vão desencadeando um processo de conhecimento de si, do papel que o conhecimento exerce sobre si e o que e como sua inclusão no conhecimento hegemônico reverteu, ou não, numa exclusão de si.

Nas suas pesquisas a respeito das relações teoria e prática na formação de professores, trabalhando com as histórias de vida, Catani (2003) nos deixa claro que os fios das concepções que os professores têm de suas práticas docentes são germinados nos seus contextos e histórias de vida, e transversalizam todo seu percurso de vida escolar e profissional, ou seja, suas concepções não são apenas resultantes da teoria pedagógica contida na formação, mas a marca do seu sentido vivido na vida. Nesse sentido, ela defende a importância da educação continuada abrir-se à escuta das experiências trazidas pelos professores e sintoniza-se com Santos (2002), quando, este, revela que todo conhecimento é um autoconhecimento. É acreditando nesse transcender, nesse pensar, nesse refletir, nesse

sentir, que este projeto de formação contínua de professor abre espaço para o desvelar-se dos professores, sustentando-se no que esclarece Santos (2002, p. 53-54),

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento [...]. No paradigma emergente, o caráter autobiográfico e auto-referencial da ciência é plenamente assumido [...]. Para isso é necessário uma outra forma de conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos uma pessoalmente ao que estudamos.

Essa perspectiva de formação contínua de professores, solicita um realizar-se de forma co-participativa, criando a possibilidade da tecedura de um pensar flexível, reflexivo, no sentido da compreensão humana, conscientizando-se, ao ver e sentir o ser em todas as suas dimensões e relações. Vivenciando, assim, uma práxis pedagógica em que o professor se exercite, sendo autor e ator, no processo que tem como fim, inclusive, a constituição de uma atitude pedagógica que favoreça o acesso e permanência de todos os alunos, com deficiência ou não, na escola, no aprender a partir das condições próprias do ser, rompendo com as barreiras ao conhecer, ao fazer, ao ser. Concordo com Mantoan (2001, p.92), quando afirma que “precisamos de professores que não sujeitam os alunos a saberes que os impedem de ser, de pensar, de decidir por si mesmos”. De forma antecipada, afirmo que precisamos de uma formação de professores que não sujeite os professores a saberes, a dizeres que os impeçam de ser, de pensar, de decidir por si.

Nesse sentido, a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, implica-se numa epistemologia que se referencie na perspectiva da ciência que se exercite como construção humana. Seu caminhar em busca desta compreensão mobiliza a subjetivação na narrativa do professor numa dinâmica referendada pela “epistemologia do educar como campo interdisciplinar de nossas práticas pedagógicas.” (GALEFFI, 2003, p. 77) O caráter interdisciplinar nesta perspectiva, rompe com o paradigma simplificador centrado no inesgotável poder disciplinar da especificidade de cada profissional e se realiza entrelaçado à transdisciplinaridade que, na abordagem experiencial, possibilita a compreensão da formação a partir da dialogicidade das diferentes realidades incluindo, aí, os sentidos e significados dos professores. Esta dialogicidade se fazendo sob o tecer da complexidade possibilita que, nesta multiplicidade de referências, a formação seja pensada pela diversidade lógica que dá suporte e cria possibilidades à logicidade inclusiva, centrada num conhecimento que se entrelaça e se configura numa teia inseparável de relações. Precisamos entrelaçar na formação o sentido do

viver a vida, rompendo com a dicotomia do eu, da sua própria história de formação. Neste sentido é importante compreender o que nos coloca Nóvoa (2000, p.10),

[...] esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de compreender em toda sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a ações constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

Desafiar-se ao movimento da formação contínua de professores na perspectiva da inclusão, creio ser fundamental considerar este entrelaçamento e, obrigatoriamente, assumir o reconhecimento de que os professores são sujeitos históricos e, como tal, têm histórias entrelaçadas a outras histórias, fazendo, assim, parte da história do mundo, da vida. Neste sentido, a formação contínua de professores abrirá espaços para a narração da história de formação e experiência, assim como para compreendê-los a partir, não mais da certeza absoluta que definia e determinava os conceitos que entrelaçam a deficiência, mas a partir da incerteza, do sentido do inacabamento do conhecimento, gerando, portanto, um pensar probabilístico que cria possibilidades e oportunidades para si e para o aluno que esteja no processo inclusivo. Neste movimento dialógico de subjetividade e intersubjetividade, a compreensão do conhecimento vivido e construído lhe possibilita a desconstrução e reorganização, a significação e ressignificação do conhecimento aberto a possibilidades, a não determinação, a não previsibilidade ao instigar-se a atitude de aprendizagem.

2 OBJETIVO GERAL

Ressignificar a formação de professores na perspectiva de educação inclusiva numa relação de dialogicidade, a partir da interlocução entre os referenciais epistemológicos e os sentidos e significados construídos ao longo da formação e experiência dos professores.

2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Criar um espaço de escuta e dialogicidade onde os professores narrem e reflitam sobre suas histórias de formação e experiências.

2. Realizar oficinas que desencadeiem reflexões a respeito dos conceitos e temáticas tradicionalmente defendidos pela educação especial.
3. Abrir espaços de vivências para que as professoras possam construir atitudes de aprendizagem, autonomia e autoria.
4. Desencadear o processo da escrita de temáticas do interesse das professoras

3 PARTICIPANTES:

Participarão do curso oito professoras que trabalham com educação especial e educação inclusiva e educação regular, em escolas da rede estadual e municipal de ensino, além de uma estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, como monitora.

4 DURAÇÃO DO CURSO

O curso terá uma carga horária de 160 horas e realizar-se-á no período de 28 de julho de 2007 a 26 de maio de 2008.

5 LOCAL

O curso será desenvolvido no Centro de Apoio Pedagógico – CAP - Rua Senador Rollemberg – Aracaju/Se

6 METODOLOGIA

Assumindo o caráter co-participativo na formação contínua de professores, o curso abrirá espaço para que as 08 professoras, que compõem o grupo, narrem sobre suas histórias de formação e experiências e reflitam sobre as perspectivas da educação inclusiva, num exercitar-se enquanto sujeitos atores do seu saber-fazer e do seu aprender-ser. Neste sentido, serão definidas temáticas que atendam suas inquietações, dúvidas, e que estabeleçam diálogo com suas experiências. Acredito que “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas” como tão bem ressalta Tardif (2001, p. 113). Aqui as professoras desvendarão os seus sentidos, os seus saberes sob diferentes linguagens considerando que cada sujeito tem sua

singularidade, sua subjetividade construídas sob o movimento da vida, do mundo, do conhecer.

Na proposta de dinamicidade estão incluídos filmes e leituras que referendem a discussão teórica e as temáticas da educação inclusiva escolhidas pelas professoras. A dialogicidade dessas temáticas será tecida na perspectiva da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade significando e ressignificando os fundamentos epistemológicos da formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, no exercitar de um pensar complexo, dialógico e dialético. Serão desenvolvidas vivências que possibilitem às professoras, lembrando suas histórias de formação e de experiências, perceberem-se, e compreenderem-se, tomando consciência de como o conhecimento fora construído na sua caminhada profissional e qual a implicação deste no seu viver e do seu viver no conhecer. Após a narrativa oral das histórias de formação e experiência, as professoras receberão a fita gravada e a partir daí produzirão suas escritas narrativas. Nessa dinâmica, lembrando, fazendo história e ressignificando a formação, para que nada se perca no tempo deste fazer, e para que os lapsos de memória não entrem no cenário, e tudo se registre, filmaremos todo o processo vivido no curso e, posteriormente, a transcrição da dialogicidade tecida em todas as teceduras registradas nas filmagens.

O primeiro encontro constará da apresentação da intencionalidade do curso de formação contínua de professores, seguida das discussões decorrentes e o afinamento da metodologia e cronograma. Assim como será assinado termo de autorização para a filmagem e utilização das imagens e informações produzidas durante o curso.

7 CRONOGRAMA

TECEDURAS	DATA	VIVÊNCIAS
A narração na escuta e compreensão de si;	28/07	Oficina 1: brincando com sonhos. Discussão do cronograma
	10/08	Oficina 2: Filme: Cocha de retalho. Discussão
	18/08	Oficina: 03 Eu caçador de mim Narrativa das histórias de formação e experiência
	01/09	Narrativa das histórias de formação e experiência
	05 e 10/09	Leitura individual: A Língua Absorvida
	08 e 15/09	Escrita das narrativas (individual)
	22 e 29/09	Oficina 04: A leitura da escrita da narrativa. Leitura da escrita das histórias e experiências narradas. Cada professora leu o seu texto produzido
	06-13-24/10	Leitura individual A Língua Absorvida
	20/10	Oficina 05: O encontrar-se em situações de exclusão e inclusão: um interdiálogo consigo e com os outros
A dialogicidade na multiplicidade de vozes	24/10	Leitura individual: A singularidade do olhar
	27/10	Oficina: 06: Fios e meadas do jeito singular de ser.
	03/11 10/11	Leituras individuais: Narrativas de uma ciência da inteireza. Os paradoxos da autoconsciência.
	16/11	Oficina 07: FILME BABEL “O paradoxo do mundo globalizado”- Instigando o sentido que lhe representa
	17/11	Oficina 08: A experiência, fala e revela do autor!”
	21 e 22/11	Leitura individual: A epistemologia do educar na perspectiva da interdisciplinaridade.
	24/11	Oficina 09: Os fundamentos epistemológicos no movimento da aprendizagem

A dialogicidade na multiplicidade de vozes	27 e 28/11	Leitura individual: 1-Deficiência: conceitos e definições 2-Abrindo as escolas às diferenças 3-Os pingos nos “is” da proposta de educação inclusiva
	30/11	Oficina 10: Desfiando e fiando a experiência, aprendizagem e conhecimento.
	01 e 05/12	Leitura individual: 1-Ética, Técnica e política: A competência docente na proposta inclusiva 2-Atendimento escolar de alunos com necessidades especiais: um olhar sobre as políticas públicas no Brasil.
	15 e 22/12	Oficina 11 e 12: Afinando o entrelaçar de sentidos e conhecimentos: paradigma da complexidade e ou da simplicidade? Entrega dos textos produzidos individualmente durante a evolução do curso.
A escrita narrativa do sentido existencial de ser	05/01/08 Jan/fev	Oficina 13 Poetizar o viver, o aprender, o ser! Poesia: Cântico XII de Cecília Meireles (2001, P.127) Discussão da orientação da produção de texto e seleção dos artigos de acordo com a temática das professoras. Leituras de artigos sobre a história de vida de professoras.
	08/01	Escuta dialógica com cada professora sobre o texto produzido: 14 horas professora Daniela 16 horas professora Vanusa
	14/01	Escuta dialógica com cada professora sobre o texto produzido: 14 horas professora Josevilma 16 horas professora Custódia
	16/01	Escuta dialógica com cada professora sobre o texto produzido: 14 horas professora Sheila 16 horas professora Kátia

A escrita narrativa do sentido existencial de ser	22/01	Escuta dialógica com cada professora sobre o texto produzido: 14 horas professora Irma 16 horas professora Margarida
	16/02	Escuta dialógica com cada professora sobre o texto produzido: Professoras: Kátia, Vanusa e Custódia
	21/02	Escuta dialógica com cada professora sobre o texto produzido: Professoras: Irma e Josevilma
	22/02	Escuta dialógica com cada professora sobre o texto produzido: Professora Margarida
	12e19/02/	Leitura individual. Texto: Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. (JOSSO).
	23/02	Oficina 14 Aprender aprendendo no movimento autobiográfico Devolução dos textos
	01/03	Oficina 15: Mãos dadas poesia de Drummond
	30/03	Oficina 16: Café dialógico Apresentação dos textos produzidos.
	26/05	Oficina 17: Café dialógico: Avaliação

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier. Narrativas de uma ciência da inteireza. In: SOUZA, Elizeu Clementino.(Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre.** Imagens e auto-imagens. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

ASSARÉ, Patativa. [Antônio Gonçalves da Silva]. **Vaca Estrela e Boi Fubá.** Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/pexsites/musicanordestina/patatilet.htm>> Acesso em: 18 jun.2006.

BABEL. Direção: Alejandro Gonzalez Iñarritu. Produção: Steve Golin e Jon Kilik. Intérpretes: Brad Pitt, Gael Garcia Bernal, Cate Blanchett, Natan Gamble, Koji, Yakusho e

outros. Roteiro: Guillermo Arriaga. Trilha Sonora Gustavo Santaolalla. Paramount Pictures, 2007. 1 DVD (142min), Widescreen, colorido.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BUENO, Belmira Oliveira. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, Belmira Oliveira [et al]. **A Vida e o Ofício dos Professores: formação contínua, autobiográfica e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

BUENO, José Geraldo S. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CATANI, Denice Bárbara et al. História, Memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. In _____. **Docência Memória Gênero**. Estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

COLCHA de Retalhos. Direção: Jocelyn Moorhouse. Produção: Sarah Pillsburg. Intérpretes: Winona Ryder, Ellen Burstin, Anne Bancroft e outros. Roteiro: Jane Anderson. Trilha Sonora Thomas Newman. Paramount Pictures Brasil, 2003. 1 DVD (116 min), Widescreen, colorido

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALEFFI, Dante. **Filosofar e Educar: perspectivas polilógicas e transdisciplinares**. In: XVII ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, Belém, 2005.

_____. A. **Filosofar & Educar: inquietações pensantes**. Salvador: Quarteto, 2003.

_____. **Ensino Médio Noturno: Aprendendo a ser-com-solidário-uma proposta pedagógica Transdisciplinar**. II Encontro de Filosofia da Educação NORTE-NORDESTE, 2004.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; MESSIAS, Maria da Glória Martins; GUERRA, Miriam Darlete Seade. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta Maria, Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete M. A de (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas Educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: **Revista Integração**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Ano 14, n. 24, p. 22-27, 2002.

GODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NOVOA, António. **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais de formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: ZOUSA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto (Org.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

_____. **Experiências de vida e formação.** Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n 19, p 20-28, jan/abril. 2002. Disponível em: < <http://www.anped.org.br>.>

LIMA Iara Maria Campelo. Histórias de vida de professores da Educação Especial: do movimento de segregação ao movimento de inclusão. In: EPEN, 2003, São Cristóvão. **Anais.** São Cristóvão: UFS, 2003.

_____. A Singularidade do olhar. In- **Revista da FAGED.** Universidade Federal da Bahia. Salvador: Faculdade de Educação, 1994-v. 10 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Por uma escola (de qualidade) para todos. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade.** São Paulo: MODERNA, 2001.

_____. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp) In: Dalva E. Gonçalves Rosa (Org.) et.al. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARQUES, Luciana Pacheco. **O professor de alunos com deficiência mental:** concepções e práticas pedagógicas. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2001.

MEIRELES, Cecília. Poesias Completas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MORIM, Edgar. **A cabeça bem feita.** Rio de Janeiro: BERTRAND BRASIL, 2003.

_____. **Amor, poesia, sabedoria.** Tradução de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1999.

_____. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: BERTRAND BRASIL, 1996.

_____. Os desafios da complexidade. In: MORIN, Edgar (Org). **A religação dos saberes: o desafio do século XXI.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NOVOA, Antônio. **Vidas de Professores.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: ZOUSA, Elizeu Clementino de, ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto (Org.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si:** Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e conviver na cultura global:** As exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, Boaventura S. **Um Discurso sobre as Ciências.** Porto: Edições Afrontamento, 2002.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O Conhecimento de si:** estágios e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006

SOUZA, Solange Jobim e KRAMER, Sônia. Experiência humana, história de vida e pesquisa: Um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In- _____. **Histórias de Professores. Leitura, escrita e pesquisa em educação.** São Paulo: Ática, 1996.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério In: CANDAU Vera Maria, (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenivuch **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipola Neto; Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ANEXOS

ANEXO A – Modelo do Termo de autorização para a filmagem e utilização das imagens e informações produzidas durante o curso.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
Núcleo de Educação Especial

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente termo eu, _____,
portadora de CI nº _____, CPF nº _____
residente na rua _____
_____ nº _____ Aracaju-SE,
AUTORIZO a Professora Iara Maria Campelo Lima, CI nº _____,
CPF nº _____; a filmar e utilizar, na sua Tese de Doutorado,
as imagens e informações produzidas durante o curso informações produzidas
durante o curso de Extensão **“A formação contínua de professores na
perspectiva da educação inclusiva: a narração, a escuta e a dialogicidade”**,
podendo disseminá-las em espaços acadêmicos, encontros científicos ou outras
atividades decorrentes deste estudo, assim como a utilização do meu nome na
tese.

Aracaju (SE), _____ de _____ de _____

Assinatura: _____

ANEXO B - Textos produzidos pelas professoras

TEXTO Nº 01 – CUSTÓDIA

MULHER: DA SUBMISSÃO GRITANTE À REBELDIA NÃO TÃO SILENCIADA

Custódia Maria Nascimento Matos

Custódia Maria Nascimento Matos, 47 anos, licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe. Professora em Classe de Educação Especial, há 22 anos, trabalhando com pré-adolescentes e adolescentes com dificuldade em aprendizagem e alguns jovens com distúrbios de comportamento. Uma mulher que não aceita como a sociedade machista é “organizada”.

Puxando fios e gerando perguntas

Eu estava pensando como escrever meu texto a partir da minha narrativa já desenvolvida, no Curso de Extensão “A formação contínua de professores na perspectiva da educação inclusiva: a narrativa, a escuta e a dialogicidade”, coordenado pela professora Iara Maria Campelo Lima, quando, entre danças e pirueta Larrosa (2006, p. 41) escreve sua última frase, “*Sê tu mesmo a pergunta*”. Pensei, talvez esta frase seja o fio da meada que me leve a refletir sobre as várias perguntas que faço a mim mesma. Algumas são comuns as de toda a humanidade. Onde viemos? Por que existe o universo? Como realmente surgiu o planeta Terra? Estaremos sós no mundo? Mas tem perguntas que faço sobre mim e as vezes tenho certeza que já respondi, em alguns momentos da minha vida, e vejo, que não era assim a resposta. Resposta a perguntas que me acompanham, acompanharão sempre: Por que eu sou assim? Por que me tornei professora? Será que vivi intensamente a minha infância? O que foi bom para a minha vida até agora? Por que me envolvo tanto com algumas questões dos alunos? Como ficarei, sentirei quando me aposentar? Será que realmente fui uma professora que não só ensinei como também eduquei? Será que prejudiquei os alunos?

Por que não ousei em diferentes momentos da minha vida pessoal e profissional? Será que eu sou uma professora frustrada? Realmente eu sou “burra” porque tinha dificuldade em Matemática, como a minha mãe dizia? Até que ponto a repressão, proteção ou a educação,

que meus pais pensavam que davam da melhor forma, inibiram ou nos orientou para que não nos envolvêssemos em transgressões que levassem a destruição das nossas vidas na sociedade? Em fim o que eu procuro...? São inúmeras as perguntas... Mas é importante estarmos sempre lembrando, refazendo, nos envergonhando, nos arrependendo das nossas atitudes.

Estou sempre vivendo, lendo novas histórias, mas, há um bom tempo que não leio um romance. E o que chegou as minhas mãos, através do curso, “Língua Absolvida: História de uma juventude”, de Elias Canetti, em doses, quase, homeopáticas fez com que revivesse a leitura que sempre foi um prazer na minha adolescência. Com ela aprendi, viajando muito por meio dos personagens, narrativas, descrições das ambientações e dos perfis de personalidade, compreendendo, às vezes ponderando, relacionando com a minha história e com quem eu convivi e convivo. Acredito que isso foi fazendo com que, cada vez mais eu me sentisse atraída pela mente humana, pelo comportamento humano, na posição individual e social, levando-me a refletir, pensar, procurar, respostas para tudo que me aflige.

A música, os filmes também sempre foram e serão meus companheiros constantes. A exemplo, assistindo, agora em dezembro, ao filme “O amor nos tempos do cólera” não percebi o tempo passar, nem tive cansaço. Ao sair da sala de exibição foi é fui perceber que teve a duração de 2h30min. Como falava um crítico de cinema: se você não tem vontade de que o filme termine logo ou não fica olhando o relógio, é porque vale a pena assistir a película. Nesta noite me senti feliz, leve; achei a Lua linda, especialmente muitíssimo iluminada, mas como eu sou racional fiquei pensando que toda aquela luz, aquele brilho vindo do claro para a sombra, pertencia ao Sol. E que todo o encanto da Lua era por causa do Sol, mas ao mesmo tempo observo que tudo no mundo tem elo, uma dependência. Então, nesta perspectiva, tudo estaria incluído?

O filme me fez pensar na vida, a sua história é de se viver um sonho, um objetivo e no outro lado da moeda viver as convenções e corresponder às expectativas impostas pela sociedade, pela família ou os sonhos sonhados pelos outros para uma pessoa. E, também, de como o tempo pode ser apaziguador ou cruel com as nossas lembranças, aspirações, frustrações, significância/insignificância, percepção, concepções, dando autonomia para fazermos escolhas que nos exclua ou inclua nos grupos em que vivemos. Desde a adolescência, constantemente procurei respostas para mim mesma, procurando-me autoconhecer, auto-avaliar, e, neste momento, o curso de formação trazendo as lembranças, mexeu com a minha vida, aflorando o sentido da minha inquietação como professora, mulher,

convivendo com outras professoras: por que a mulher profissional se esconde tanto, atrás da esposa, da mãe...?

E mais uma vez é no mundo da literatura que me encontro na leitura de Simone de Beauvoir quando ela aprofunda esta discussão revelando a condição da mulher como o 2º sexo, a mulher objeto, como a submissão, um ser obediente, uma incapaz, algumas vezes consideradas como as crianças, onde o provedor na figura do pai, irmão, marido, tem que escolher, decidir por ela, tem idade para casar! Podem até dizer: Ah, isso é passado! Mas ainda é um valor cultural muito presente na família!

No livro “Estefânia” Núbia Marques (1985) explica melhor minha posição. A personagem principal é Estefânia uma assistente Social que fora torturada pela ditadura militar, por lutar contra a miséria social causada pelas políticas públicas imediatista. Estefânia tinha vida sexual ativa com o namorado, mas escondia de todos, mesmo ela sabendo que o mesmo comentava com amigos e ela não concordava com a atitude dele, mas continuavam encontrando-se clandestinamente. É a mulher sendo aviltada na sua vida afetiva, sexual, emocional, no direito de participar da sociedade ativamente. Ela não se envergonhava e nem temia em conquistar o direito de decidir, pensar, escolher, nem temia em romper com convenções, mas aquela mulher intelectualmente liberada continuava numa relação submissa com o namorado, aceitando suas condições.

Lembranças da infância e adolescência na formação da mulher que sou

Como toda história, começarei pelo começo! Lembro-me do dia em que meu pai chegou com o material escolar mostrando que iríamos entrar na escola, eu com mais ou menos com 6 anos e meu irmão com 4 anos; eu chorei porque não iria mais brincar o tempo todo; não iria à casa da madrinha do meu irmão mais novo, lá saía muito para passear. Atualmente, eu compreendo o choro; ao ir para escola passaria a ter compromissos como, por exemplo: não poder brincar em razão de estudar para prova e ter horários de permanência na escola.

Quanto a minha família não fomos, eu e meus irmãos, alfabetizados previamente para decodificar, conhecer a estrutura da escrita e leitura, mesmo minha mãe tendo presenciado a minha avó materna alfabetizando as crianças da vizinhança antes de ingressarem na escola, como era costume naquela época. O meu pai era funcionário público falava: _ Enquanto eu

puder sustento vocês para não trabalhar, e se formar e não serem funcionário público. Nas falas e ações dos meus pais percebíamos que havia estímulo para os filhos estudarem. Tornei-me professora. Como me fiz professora?

A escola era conservadora; a escola bancária de que falava Paulo Freire, tanto no trabalho pedagógico como nas relações humanas. Hoje eu percebo a discriminação que havia entre classes sociais. Apesar de alguns alunos terem destaque, predileções, os demais alunos participavam das atividades artísticas relacionadas às comemorações onde danças folclóricas, declamações de poesias, peça de teatro eram apresentadas. Lembro-me da minha frustração, quando pela primeira vez fui declamar não me lembrei da poesia e até hoje creio, tenho um bloqueio para falar diante de um grande público. Mesmo assim ficaram momentos positivos com as professoras Ana e Lourdes que conversavam conosco sobre algumas curiosidades comuns às crianças e adolescentes.

No Curso Ginásial, em 1973, fui para a Escola Estadual Presidente Castelo Branco onde me encantei pelo o tamanho e corredores e me reprovei na 5ª série. Os bons momentos nesta escola foi um trabalho solicitado pela professora Conceição, de Geografia, no qual nosso grupo teria de entrevistar o Secretário de Obras de Aracaju. E nós conseguimos e sentimos muito importantes e achando o máximo! Também a única vez que gostei de Matemática – na 8ª série – quando não havia uma discussão sobre a prática da recuperação paralela e como se devia avaliar. O que o professor fazia? Organizava na turma dois grupos: quem tinha média e quem ficava abaixo da média; revisa o conteúdo; o restante da turma respondia a exercícios com desafios. Não lembro de conflitos entre os dois grupos de aluno. Creio que aquele professor trabalhou o respeito mútuo.

No Curso Científico estudamos no Colégio Atheneu, onde meu pai estudou e teríamos que estudar, pois para ele era a melhor instituição de ensino público de Aracaju, portanto teríamos uma base boa para poder concorrer a uma vaga na UFS, assim como, teríamos também, uma formação profissional completa. Lá tive professores que marcaram a minha vida, como a professora Ailda, de História, e o professor Cláudio, de Geografia. Ambos exigiam que refletíssemos; as aulas eram somente de raciocínio e compreensão. Poucos professores usaram os laboratórios do colégio, mas quando íamos, era maravilhoso. As direções do Atheneu eram autoritárias.

Nestas escolas por onde passei existiram professores que fizeram por onde a gente gostar de estudar e permanecer na escola.

A princípio eu não pensava, não sonhava em uma profissão. Não tinha uma idéia definida, desejava apenas, com 18 anos trabalhar pra morar sozinha. A escolha por Pedagogia foi através de informações obtidas num catálogo de profissões, que descrevia ser um curso que trabalha com a educação como um todo. Enquanto cursava Pedagogia na Universidade Federal de Sergipe (UFS) tive várias crises para desistir por causa da visão tecnicista. Como os profissionais de Pedagogia eram criticados! Inclusive ao encontrar um ex-professor que tinha me dito para não ser professora, devido o salário ser baixo e como poderia um pedagogo orientá-lo se não conhecia a Matemática profundamente?. As palavras dele reforçaram, aprofundou as minhas dúvidas, no entanto, fui me matriculando em algumas disciplinas que conseguia encaixar no horário, já que eu só podia cursá-las no turno da tarde, e também não podia ficar por muito tempo desempregada, portanto o meu currículo não é legal e é disperso.

Na UFS, tive alguns professores que exigiam na nossa formação a leitura e a compreensão de mundo: Qual era o nosso objetivo na universidade? O que pretendíamos fazer ao concluir o curso? Esses, nas suas aulas relacionavam a prática, a teoria e a realidade aos conteúdos. Mesmo não tendo sido uma experiência boa no meu curso de formação em Pedagogia, sempre procurei alguma alternativa no próprio. Concluindo o curso, vi um cartaz na UFS sobre um curso em Educação Especial. O curso foi realizado acho que em 1984 com uma carga horária de 120 horas. Constava do programa: história da Educação Especial; avaliação e o diagnóstico do deficiente; metodologia para trabalhar com o aluno deficiente. O curso tinha uma visão clínica direcionada para a deficiência do aluno. A professora Iara, que ministrava o curso, já questionava, naquele momento, as classes segregadas, defendendo a idéia e a visão de que o que se deveria observar era, realmente, a possibilidade e a capacidade apresentadas pela criança, pelo jovem, demonstradas nas avaliações.

Durante o curso, e no decorrer da minha prática de docência, sempre sonhei com uma formação continuada para os alunos. Inicialmente tendo uma escolaridade e paralelo, ou seja, em horário contrário um acompanhamento especializado (psicológico, psicomotricidade, fonoaudiológico, ...) e oficinas onde se observasse o “dom”, a habilidade de cada aluno para que, de acordo com a maturidade de cada um, fossem encaminhados para um curso profissionalizante onde as cotas de vagas nos concursos públicos e nas empresas nunca estivessem ociosas. Quanto às famílias, teriam acompanhamento de serviço social, saúde (neuropediatra, psicólogo, fonoaudiólogo, clínico geral,...) no hospital, posto de saúde, para serem preparadas para cuidar, conviver com seus filhos. (Claro que os profissionais todos

deveriam estar preparadas na área de Educação Especial). E, na Educação, todos os profissionais deveriam ter acesso ao conhecimento sobre Educação Especial, mesmo não vindo a trabalhar diretamente, mas podendo ter domínio sobre o tema, podendo esclarecer aos leigos. Sendo, assim, possível uma grande parte da população saber conviver com as diferenças.

Até hoje eu sinto que há desorganização, descontinuidade, na Educação em qualquer nível de ensino e nos programas propostas pelo governo Federal para a inclusão, tanto social como educacional, para os brasileiros e, em destaque, aos portadores de deficiência.

O olhar de uma aprendiz!

Participar deste curso, tendo que me olhar, mergulhando no tempo e trazendo lembranças de fatos que ficaram de forma positiva ou negativa e/ou desafiadora na minha vida, foi bom, principalmente, porque quebrou certezas, criou dúvidas e revitalizou o “*Cantar a beleza de ser um eterno aprendiz*”. Aí confirmo o quanto é importante a gente, nunca esquecer que um dia foi criança e adolescente. Por quê? Simplesmente estaremos olhando, vendo as crianças, os jovens, com deficiência ou não, como um ser humano que tem sonhos, perguntas, dúvidas, angústias, alegrias, dores, surpresas, uma história, a sua história diferenciada.

Como o olhar normalmente é o sentido que usamos em primeiro lugar, sempre gostei de observar a natureza, as ações/reações das pessoas. Tem uma cena que estava no meu inconsciente, que durante os nossos encontros, lembrando, veio à tona: uma menina com mais ou menos 4 anos andando aos pulos com uma perna só na calçada em frente a sua casa junto com outras crianças e a mãe e a avó sentadas na porta de casa conversando. Eu obrigatoriamente passava sempre em frente a sua casa e observava a desenvoltura, como ela se movimentava e ficava me perguntando: como ela conseguia ficar em pé com equilíbrio, como ela podia andar mais devagar ou rápido?

Por coincidência, alguns anos depois, a criança já adolescente foi estudar na Escola Acrísio Cruz onde eu trabalhava com Classe Especial. A menina chamava-se Verônica. Atualmente ela é uma adulta que participa de corrida de rua, de um time de handebol. Agora escrevendo lembro-me de um fato que me revoltou quando a diretora percebeu que Verônica

ia sempre para a escola com a sua única perna. Ela providenciou uma prótese (perna mecânica). Verônica depois de muita insistência por parte da diretora, ela usou, mas teve muita dificuldade para andar. Creio, hoje em dia, que ela só usa uma muleta. Qual a razão da minha revolta: Se Verônica sempre se locomoveu pulando por que força-lá a usar uma prótese. Por que a pessoa com o seu limite, tem que ser igual ao outro? Por que não podemos nos incluir entre nós cada uma com o seu limite? Algum tempo atrás ao iniciar o ano letivo me dirigi a um aluno não pelo nome e sim com a expressão “meu anjo”. Poucos dias depois os pais de um outro aluno vieram até escola reclamar a direção que a professora chamara um colega de “meu anjo” e ao seu filho não. Fiquei me perguntando por que estas duas palavras os incomodaram tanto?

Hoje já tenho certeza, do que eu já sabia, porque a própria mãe deste aluno mais tarde conversando comigo confessou que sempre indagava de forma agressiva o que as pessoas estavam olhando e vendo no seu filho. O que eu já sabia, é que alguns pais não aceitam os seus filhos com deficiência, porque a sociedade impõe o homogêneo, o normal, o padrão, o modelo perfeito, onde não tem espaço para a diversificação, a pluralidade, a alternativa, a dialética. Estes pais sentem-se culpados; às vezes consideram uma benção divina para testá-los, uma cruz ou rejeitam, escondem esses filhos. Recordando o aluno do episódio citado acima, em uma ocasião, ele me perguntou por que ele era aluno de classe especial? Os olhares, as palavras nos marcam muito, nos dizem muito e com a sua força, tanto pode nos encorajar, como destruir ou despertar sentimentos reveladores, surpreendentes.

Presto muita atenção à questão e observo alguns fatos comuns ao universo feminino. A mulher sempre é cobrada como o fiel da balança na criação dos filhos, pode trabalhar fora de casa, mas continua com as obrigações domésticas (tarefas, de um modo geral, consideradas inferiores), portanto, não está na esfera do homem. Com sua sexualidade historicamente negada, o que vem prevalecendo é a procriação.*Não é reconhecida socialmente, economicamente como uma profissional, somente quando há interesse para governantes e empresas dizerem que são “politicamente correto”. Continua restrita a sua atuação profissional, social em algumas áreas do universo masculino. Fazendo-se algumas exceções por permissão ou conquista da luta da mulher. Algumas (que são muitas) não se vêem como um ser humano como o homem o é também. E como tal têm direitos, devem ter atitude/opinião e romper com algumas convenções onde é somente a fêmea para ser doméstica, ser só sentimentos, ser silenciada, ser abnegada. Há sim, quando eu falo que nós somos professoras/domésticas ao observar alguns comportamentos, que são inconscientes, na

sala dos professores, como diálogos sobre horário para ir para servir o almoço da família, o aluno não quer estudar... Então percebem a dimensão, a função primordial da educação que é de formar opinião de forma autônoma.

Ser professora não é fazer caridade. É um trabalho, uma profissão onde estará refletindo sobre a função da leitura, da escrita, da contagem, da sociedade, do espaço, da economia, da história, da política fazendo com que o aluno mesmo excluído da classe dos que detém o poder, possa incluir-se consciente, compreendendo as lutas sociais e seu papel na sociedade. A mulher professora é uma profissional que tem que estudar, atualizar-se (que é uma obrigação do governo oferecer cursos e condições para tal), evoluir como pessoa, como ser humano. No filme BABEL, que mostra a realidade americana, evidencia o assujeitamento da personagem mexicana/diarista, que vive, de forma clandestina, nos Estados Unidos para ter trabalho. E ao ser descoberta, 17 anos depois, suplica para permanecer no país, apesar da negação da sua existência como cidadã de uma nação, abdicando dos seus sonhos; seus sentimentos, sua identidade cultural.

Então, retomo a nós professoras/domésticas que vamos sempre reproduzir os valores do capitalismo consumista, do moralismo cristão/judaico, esquecendo que estamos numa sociedade excludente. Mesmo que eu use um boné imitando o do garoto rico eu vou ter um boné igual a ele, mas não serei como ele; se sou assalariada morarei longe de toda infraestrutura necessária a um bairro; sou mulher não posso questionar os valores impostos a minha condição do gênero feminino. Como eu vou me incluir na sociedade? Como no filme *Colcha de Retalho* apresenta mulheres relembrando suas histórias. Quando jovens, eram sujeitos dos seus sonhos, mas em consequência de tradições passadas de mães para filhas, foram abandonando sonhos, auto-estima, perdas. Mas, diante dos pedaços de panos para serem unidos, bordados, foram lembrando conflitos, medos, desejos, dor, lembranças boas, o amor ideal, a liberdade individual e foram reconstruindo pela reflexão uma relação, com cumplicidade consigo própria, com o companheiro e com as outras pessoas.

Será que são essas questões que levam a mulher, ao tornar-se professora salarialmente submissa ao marido, a emudecer, a excluir-se, diante da história das lutas femininas/feminista; da sua própria história e da história do saber dos alunos? Das condições dos alunos? É o que observo os excluídos têm que se adaptar à moda consumista do momento; se locomover por cidades projetadas para os “normais”; a escola com seus currículos para a criança que responderem rapidamente aos estímulos propostos sem se preocupar com seu ritmo, tempo. Será que trabalhamos a humanização entre nossos alunos? Assim teríamos olhares, respostas

onde a mulher/professora, a pessoa negra, a pessoa deficiente, a pessoa excluída social e culturalmente, não precisariam se esforçar tanto as imposições, cobranças de serem iguais aos ditos normais. Realmente, se nos colocássemos no lugar do outro, se sentíssemos a dor do outro, de fato, não só lei impondo, nós estaríamos incluídos no mundo socialmente, economicamente.

Desde a minha infância meus avós, como meus pais, estavam com o rádio ligado e elogiando os bons cantores, compositores da época, Francisco Alves, Eriverton Martins, Dolores Duran... então, a música está presente na minha vida com a sua melodia harmoniosamente entrelaçada com as palavras podendo nos levar a paz, a tristeza, a alegria, a lembrança, a contemplação, a paixão, a revelar sabedoria, a nossa vida, a sonhar, a arrebatção.

Terminarei com a frase de Larrosa (página 25) “O eu não é o que existe por trás da linguagem, mas o que existe na linguagem. Por outro lado, a linguagem é cultura, convenção, algo muito pouco digno de confiança, algo que se desgasta, que se converte em clichê, algo cuja caducidade e cuja mentira deve-se desmascarar: a linguagem já começou a perder a sua antiga segurança, sua antiga capacidade de dizer e de fazer de dar sentido”. Sendo uma caçadora de mim mesma, percebo a singularidade no sentimento, percepção de mundo das crianças ao falarem em suas diferentes linguagens e, nos adolescentes, a eterna procura do eu, da sua própria identidade e o luto ao partir a infância e a iniciação no mundo dos adultos. A Exemplo da canção de Milton Nascimento e Fernando Brant,

*Há um menino,
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão
.....*

Será que nós, os adultos, não precisamos preservar o moleque/moleca que está dentro de nós, a menina que foi sufocada e ainda grita pra ser ouvida?

O que realmente eu quero, vejo, penso, faço, busco ajudar no meu trabalho com os alunos, no meu relacionamento com as minhas/meus colegas de profissão.... Só sei que apesar de questões de saúde, não posso fazer alguns movimentos, mas outros movimentos vitais como aprender a pensar, continuarei exercendo. Porque todos nós temos que ter um objetivo na vida que não pode ser restrito ao aqui e agora. Percebemos que também fazemos e

vivenciamos a história mesmo sendo atores coadjuvantes entre bilhões de pessoas no Planeta Terra.

Conclusão

A conclusão deste trabalho está sendo um movimento um tanto paralisado ou difícil como todo o ser humano, como a vida que a gente vai construindo e não sabemos prever o amanhã. Creio que ao tentar concluir percebo: o que penso e o que escrevi e o que observo no universo feminino, no dia-a-dia da escola, não finda. Exemplo: durante o encerramento do curso de extensão aconteceu uma greve de professores e a maioria dos professores, da escola onde trabalho, não participou porque tinha que cumprir o cronograma do projeto “Se Liga e Acelera” (o qual os alunos não vão para lugar nenhum) ou tinham de sair de férias.

Vejo que temos que pensar não só no aqui e agora, mas no futuro da profissão de professor/professora onde se tenha garantias, formação continuada. Eu sinto nessa profissão onde se tem liberdade, autonomia para pensar, observar, avaliar, trocar informações com os alunos, como também, ao lutar, ter projeto de vida e tentar nos incluir no universo, que há alguns séculos vem sendo, masculino no universo do saber e, assim, nos libertando dos preconceitos, senso comum em relação a tudo e à condição da mulher se perceber como uma pessoa que também faz história.

Quanto ao olhar, ao pensar em relação à educação Especial observo que, em algumas situações tenta-se fazer inclusão atualmente, mas não é completa, porque para se realizar temos que nos modificar interiormente, como também a sociedade e o sistema capitalista que vê a pessoa como um padrão rigidamente definido para comer, vestir, ter determinadas habilidades para trabalhar de acordo com o mercado. E continuo achando que para haver inclusão é necessário o Estado assumir uma estrutura tanto na saúde, na assistência social, como na educação, que dê apoio às famílias com filhos com comprometimento na aprendizagem, para que no futuro esteja amplamente e efetivamente participando da sociedade, e a formação de professores existir de forma participativa, aberta, reflexiva e consciente de todas as concepções na área da educação, portanto, a educação sendo o elo entre a sociedade, a cultura, a política onde, portanto, as diversidades, as diferenças sejam respeitadas

Como sempre estou observando os fatos, as mudanças sociais e me digladiando numa caçada árdua para também mudar, evoluir como pessoa, mulher, profissional. Tendo a esperança que as mulheres/professoras não se deixem levar sempre pelo pensamento de que a mulher é emoção, sensível, chorona, submissa. Desejo que continue tendo sentimentos, sensibilidade, emoção, mas que seja em conjunto com uma visão de ser mulher/pessoa, buscando a igualdade dentro de companheirismo (na relação homem e mulher) no que há de bom (sendo homem ou sendo mulher) em ser homem e vice-versa.

Provavelmente, em algum lugar, agora como no futuro, terá uma professora ou um professor pensando em avaliar, pesquisar, repensar a formação profissional do magistério.

E o que é bom em ser gente é “saber que não sabe” (SENECA)

TEXTO Nº 02 – DANIELA**UM OLHAR RETROSPECTIVO NA BUSCA DA COMPREENSÃO DO SENTIDO DA AUTONOMIA**

Daniela de Oliveira Alves

Daniela de Oliveira Alves formada em Pedagogia pela UFS, pós-graduada em Psicopedagogia clínica e institucional, e em Educação Inclusiva, pela Faculdade Pio Décimo. Funcionária da Secretaria de Educação do Estado de Sergipe desde 2004, trabalhando com crianças portadoras de necessidades especiais desde 2007, no município de Japarutuba – SE, e, atualmente, em Aracaju-SE, lecionando para deficientes auditivos e mentais na Escola de Reabilitação e Educação “Rosa Azul”.

A minha caminhada foi marcada por encontros e desencantos, altos e baixos, desafios e vitórias, percursos estes que deram sentido a minha formação.

Hoje, paro e reflito como a formação só se preocupava com o conhecimento contido nas disciplinas, salvo exceções, deixando de lado, na sua maioria, a formação do ser, da criticidade, da autonomia, dos questionamentos e decisões que contribuiriam, fundamentalmente, na realização profissional, criando um olhar mais seguro e reflexivo da realidade escolar.

Faltaram momentos de dialogicidade, de valorização e estimulação do nosso pensar. Lembro-me, um bom exemplo foi uma prova que fiz na qual questionei sobre o pensamento marxista, eu acreditava ter compreendido, mas ao ver a nota e questionar o porquê da anulação, a professora respondeu que eu estava no caminho certo, mas não havia chegado ao que ela queria. Com isso fiquei indignada e percebi que não houve uma valorização do processo, ela queria o produto exatamente como ela pensava, e, mesmo assim, não houve uma discussão em sala de aula, apenas uma apresentação do conteúdo.

Relembrar tais momentos faz – me perceber e reforçar a importância do ouvir, do dialogar, da oportunidade que me foi retirada, podendo, a partir daquela prova, evoluir no pensar marxista, uma vez que estava no “caminho certo”. A professora não teve sensibilidade e não soube explorar este caminho de forma a contribuir, de maneira concreta, na minha busca, no meu anseio de crescer, de evoluir.

Estava inquieta, com muitas idéias e energia para avançar, contudo, pela minha pouca maturidade e compreensão, não sabia, nem percebia que estava, como ainda continuo, na busca do meu pensar, da minha autoria, procurando ser valorizada pelo muito ou pouco que

havia entendido, mas que gostaria que fosse respeitado e incentivado, confirmando o quanto é importante este meu trabalho de desenvolver a autonomia nos meus alunos com necessidades especiais.

Como os espaços de autonomia foram comidos na minha história.

No entrelaçar da minha formação pedagógica com a vida, a presença de professores, colegas de trabalho e da minha família, contribuiu na construção do meu agir e do meu pensar.

Os meus pais, especificamente num certo momento, meu pai, provedor, responsável e preocupado, teve um tom marcante e inesquecível na minha vida escolar, mas que reduzia, comia os espaços da minha autonomia, e eu, silenciada, obediente, na busca da minha formação superior, seguia sozinha, pois ele não me incentivava, achava que estava brincando por já ter tentado o vestibular 2 (duas) vezes, um para direito e outro para psicologia, sem êxito. Ele acreditava que eu deveria estudar de forma mais sistemática na busca de um curso que trouxesse um retorno econômico e social.

Agora, compreendo as colocações do meu pai com suas cobranças, atenta ao que afirma Romanelli (1987, p.67): “Vê-se, por ai, que a coerência externa de um sistema educacional define por sua capacidade de responder às solicitações que o contexto lhe faz, incluem-se entre elas as solicitações do sistema econômico vigente”.

Para ele, eu deveria fazer uma faculdade que desse respaldo, cujos resultados respondessem à necessidade cultural, econômica e social que o sistema exigia. Contudo, somente na terceira vez consegui ser aprovada em Pedagogia, na segunda opção; e lembro-me, com muita felicidade, a sensação gostosa de vitória, pela primeira vez na vida.

Reforçando a redução da minha autonomia, lembro-me do prof. Helder que ministrava as aulas de política. Muito eloqüente e de boa interpretação, dava aulas de forma tão viva, mostrando – nos como aqueles autores do séc. XIX eram tão atuais na conjuntura política, econômica e social do nosso país, nos envolvia completamente, porém numa dessas eloqüentes aulas, fiz um questionamento sobre a revolução de 64:

- Professor, se o senhor estivesse com sua idade atual, em pleno período militar, o senhor lutaria, juntamente com aqueles jovens, contra a repressão e pelo direito de liberdade? Sabe o que ele disse?!

- Você está doida! Claro que não, imagina se eu colocaria minha cabeça a prêmio, em nome de uma luta que não duraria muito tempo, jamais!

E, diante desta declaração, me desapontei e questionei: como poderia discursar e defender, verbalmente, uma teoria, se sua aplicação na prática era totalmente diferente? Como explica Rousseau: “Existe uma falsa consciência: forma exterior e aparente, máscara confortável e convencional, os homens não se conhecem a si mesmos, se enganam a si mesmo, não são o que dizem que são e o que crêem que são”. (LAROSSA, 1987, p.24).

Falsa consciência visivelmente mostrada no papel do meu professor, onde sua subjetividade estava povoada por um pensar que ele descartava, mas despertou a necessidade de defendermos o que acreditamos, na teoria e na prática, mostrando, fortalecendo a professora que pretendíamos ser, sem dicotomias.

Hoje, sou educadora, pós-graduada e concursada. Ao conhecer a realidade escolar, nasceu em mim o prazer, o orgulho de ser formadora de opiniões, provedora de conhecimento, tornando – me diferente do grupo escolar, e este diferencial foi percebido, notado pelas professoras da escola onde eu trabalhava que, ao me verem buscando espaços de autonomia para os meus alunos, não gostavam, faziam críticas, chacotas, mas, acredito, como afirma Werneck, (1942, p.17) “Se somos a ponte da vida temos mais amplitude em nosso coração, ligamos espaços maiores, estaremos inseridos na história, sentindo a importância de fazer a hora acontecer”.

Criando possibilidades para meus alunos, motivando-os a fazer as atividades pedagógicas, de forma prazerosa, rica, criativa e espontânea, esta metodologia incomodava as colegas de trabalho que tentavam me desanimar, dizendo: “Quando eu tinha sua idade eu era assim que nem você, cheia de idéias, energia, mas o tempo foi passando e eu desanimando...”.

Ao ouvir estas palavras refleti e me perguntei: O que fez estas professoras perderem o sentido do fazer pedagógico? Acredito que vários fatores de ordem econômica, social e, até psicológica, podem ter contribuído para que estas professoras perdessem o prazer de lecionar, de multiplicar saberes, e, a partir desta análise, reporte-me ao curso de pedagogia e percebi o quanto foi importante ter feito esta graduação, que foi compreendida ao concluir minha pós-

graduação em Psicopedagogia, que me deu respaldo, fundamentação e respostas para meu fazer pedagógico em sala de aula.

Entretanto, a academia não discutiu de forma significativa a questão da deficiência, ela era mais trabalhada quando havia seminários, semana da educação, mas nas disciplinas não houve este movimento e, conseqüentemente, meus questionamentos, como trabalhar? Que metodologia pedagógica usar? Como inseri-los no contexto escolar? Inclusão ou acessibilidade? Enfim, minhas dúvidas, só foram respondidas quando me deparei com este universo, no meio profissional e pessoal, uma vez que tenho um irmão especial, mas que está tão inserido nas nossas vidas, é tão independente, apesar da sua deficiência, que passa despercebido. Só notamos quando saímos do âmbito familiar e o mundo faz questão de destacar “ele é deficiente”, pois não propicia um contexto onde todos tenham acesso, independente de alguém ser canhoto, ter só um braço, andar de cadeira de rodas ou que assine com o pé seus cartões de crédito.

Uma nova visão a partir da minha autonomia.

Repensando sobre meu trajeto acadêmico, pude refletir sobre vários fatos que aconteceram. Situações que foram vistas de uma forma passional, natural, após este curso vejo de forma mais clara, abrangente, crítica, questionadora.

Percebi que paradigmas internos foram quebrados; visões preconceituosas, julgamentos e atitudes egoístas forma transformadas, fazendo – me perceber o real valor da vida. Quando iniciei meu trabalho na educação especial, juntamente com o repensar pedagógico, comecei a refletir os porquês desta atual conjuntura, como trabalhar inclusão se a todo tempo alguém é excluído, seja porque é gorda, ou porque não usa roupa da moda, ou porque não tem cabelos lisos. Como remover essas barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos? Como formar cidadãos plenos, contributivos à sua coletividade e que sejam felizes? Carvalho (2004, p.155), sublinha estes questionamentos quando afirma: “A remoção dessas barreiras é o eixo vertebrado da implementação da educação inclusiva”.

Faz-se necessário que a escola respeite à diversidade de seus alunos, assumindo a especial necessidade de promover recursos educativos para a acessibilidade, garantindo aos

alunos, com ou sem dificuldade de aprendizagem, que possam construir conhecimentos e participar ativamente da vida escolar.

Diante deste exercício profissional deparei – me com um novo desafio: incluir meu irmão Averaldo Júnior, portador de paralisia cerebral, no ensino regular, especificamente no 6º ano, e o desafio estava em qual escola o aceitaria de forma natural, sem precisar utilizar os meios legais? Como seria a recepção dos alunos? A acolhida? Mas, mesmo assim, demos continuidade e deu tudo certo, porém quantos outros exemplos não foram bem sucedidos, onde as mães não conseguiram incluir seus filhos nas escolas regulares, e por medo de represárias não buscavam os meios legais?

Na escola de Averaldo Jr., conversamos com os professores e alunos, mostramos que ele era um garoto igual a todos eles que gostavam de internet, de vídeo game, de colocar brinco, de ir ao shopping; explicamos que sua limitação era normal e igual àquele garoto canhoto que precisaria de uma cadeira diferente porque escreve com a esquerda, e com isso a socialização e integração da turma e dos professores com ele foi 100%.

A minha história de formação e experiência na busca de compreender minha autonomia fez-me criar oportunidades diferentes de trabalho, oportunizar momentos de diálogo, exploração e questionamento entre meus alunos, valorizando o seu pensar; é uma das alternativas que atualmente utilizo para ajudá-los na sua formação. A participação em atividades e vivências escolares, e fora do âmbito escolar, é outro mecanismo que incentivo e crio, o que proporciona a construção de um cidadão crítico, conhecedor de suas limitações, contudo, não incapaz, sentindo-se seres capazes e iguais na diferença, mais seguros e independentes, pois essa interação e construção valorizam o ser, respeitando o seu ponto de vista, o seu pensar, conseqüentemente, elevando sua auto-estima, dando força para eles superarem as barreiras sociais, econômicas e psicológicas (que incutem na cabeça deles dizendo: “você é incapaz, você não pode”, dando oportunidade, respeitando a diversidade e as necessidades de cada um.

Apesar deste trabalho, e das minhas experiências, ainda me pergunto se realmente estou preparada para o desempenho desse papel político-pedagógico em relação a qualquer aluno, buscando abrir espaços, criando oportunidades, sem comer os espaços do aluno, respeitando-o, independentemente de suas necessidades. Acredito que este é o caminho, um processo contínuo de formação e experimentação com o intuito de superar as barreiras sociais, pedagógicas, física, etc., e proporcionar um ambiente de acessibilidade em todos os âmbitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**, Porto Alegre; Mediação, 2004.

LARROSSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**”, 4ª ed. tradução de Alfredo Veiga Neto, Belo Horizonte – MG; Autêntica, 2006.

WERNECK, Hamilton. **Ousadia de pensar**, 2ª ed., RJ, DP&A, 2000.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**”, 24ª ed. Petrópolis-RJ, Vozes, 2000.

TEXTO Nº 03 – IRMA

O SENTIDO DO “VALOR DO SER HUMANO” NA BUSCA DO MEU CRESCIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL

Maria Irma Rezende Feitosa

Maria Irma Rezende Feitosa é formada em Pedagogia, com Habilitação em Orientação Educacional pela Universidade Gama Filho – UGF, Rio de Janeiro, Pós Graduada em Estimulação Precoce pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, e Habilitada em Educação Especial pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ, nas áreas de Deficiência Auditiva e Visual. Atualmente é professora do Centro de Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais- CAP, vinculado à rede municipal de ensino de Aracaju.

Quando fui convidada pela professora Iara Campelo Lima a participar do curso de extensão, “A formação contínua de professores na perspectiva da educação inclusiva: a narração, a escuta e a dialogicidade”, campo de investigação de sua tese de doutorado, como participante de um grupo composto de 08 professoras que atuam na rede estadual, senti-me lisonjeada, mas também apreensiva pela responsabilidade da minha contribuição num tema tão complexo que é a Inclusão.

No primeiro momento, com o grupo, a professora aplicou uma dinâmica que consistia: cada professora escreveria no papel um sonho, colocaria dentro das bolas que foram soltas no ar e sendo pegadas por cada participante. Foram pocadas e retirado o papel que estava dentro, e sendo lido. Para surpresa, o sonho que eu estava lendo foi escrito por outra colega e os sonhos iam sendo entrelaçados uns aos outros. Assim, inicia o curso com a escuta do outro, a narração oral e escrita. Nesse experimentar da escrita, do diálogo, da busca de si mesmo, caminhamos para a compreensão do conhecimento adquirido na nossa formação, instigadas e subsidiadas pela professora Iara, para sermos autor e ator da nossa história.

Início a minha história buscando na memória lembranças da infância que estavam tão guardadas e “esquecidas”. Será que estavam esquecidas ou eu não queria lembrá-las? O curso fez com que, nesse movimento, eu fosse entrando em mim mesma e puxasse a cada narração escrita, um pedaço da infância e que trago a música de Gonzaguinha - **O Que É, o Que É**³³? com a estrofe “[...] **Viver e não ter a vergonha de ser feliz**”. Por que essa música? Eu não

³³ Nascimento Júnior, Luiz Gonzaga (Gonzaguinha) - **O Que É, o Que É?** Disponível em: <<http://www.letrasdemusicas.com.br>. Acessado em: 21.mai.2008.

fui feliz quando criança? Fui silenciada a tal ponto, que essas lembranças não fluem naturalmente? Eu sei que no meu ambiente familiar a criança não tinha vez. O adulto era ouvido, porque meu pai delegava aos mais velhos (irmãos) esse poder. Meu pai tinha seu saber adquirido na escola da vida, pois estudou somente a 1ª série (aprendeu a ler e escrever), mas era autoritário, rígido na educação com os filhos ou seja, com as filhas mulheres. A figura de minha mãe se faz presente na minha formação, embora “frágil” diante de meu pai, mas com muita sabedoria porque com sua doçura, seus gestos mansos, seu diálogo ia quebrando dentro de nós as mágoas e os ressentimentos das atitudes dele, fazendo com que o vínculo do amor fosse preservado entre nós. Que mulher! Tantas vezes silenciada, mas nunca deixou de acreditar nos seus sonhos que era formar seus filhos a serem independentes. Ela insistia com as filhas “vocês têm que estudar para conquistar a independência”, naquela época eu não entendia, mas, a força sutil da sua presença ficou em mim.

Narrativa da minha formação e experiência como educadora

Interessante! Foi buscando essas lembranças que vi como fui aprisionada e pude entender porque no meu caminhar procurei “valorizar o ser humano”. No entanto, eu procurava era ser valorizada; buscava para o outro esse valor negado, a mim mesma, desde criança. E, assim, passei pela escola muito mais silenciada do que ouvida, produto de uma educação em que o saber do professor sobrepõe-se ao conhecimento trazido pelo aluno. Quero ressaltar que esta fase de minha vida foi em Itabi, cidade pacata, sem muita perspectiva de crescimento intelectual, pois só existia escola de 1ª a 4ª série do ensino primário. Lá onde meu pai nasceu, cresceu, e constituiu sua família. Homem autoritário e respeitado, que exerceu seu poder econômico e político. Minha mãe, com seus sonhos de jovem, casa-se aos 19 anos. Naquela época, o casamento significava segurança e status. Reportando-me ao filme “Colcha de Retalho” em que Sofia ao casar-se vai perdendo o brilho da sua juventude, assim também, minha mãe ao casar-se vai perdendo seu brilho, sendo moldada aos padrões de meu pai, agindo conforme as diretrizes dele. Apesar desse ambiente repressor, conduz o casamento com sabedoria e equilíbrio, resgatando e projetando seus sonhos nas filhas: tornarem-se “mulheres independentes”.

Chego à Aracaju aos 16 anos, para continuar os estudos, deixando o convívio com meus pais, passando a residir com 03 irmãos na mesma condição, permanecendo calada, pois a voz

a ser ouvida e obedecida era do meu irmão mais velho. Lembro-me como ele exercia o poder sobre eu e minhas irmãs, pois tinha todo respaldo de meu pai; éramos ameaçadas a retornar à Itabi, caso desobedecêssemos. Foi uma fase difícil, tanto no relacionamento entre irmãos, como financeiramente. Mas, tínhamos um objetivo a alcançar que era nos formar e tornarmos independentes.

Passo, então, a estudar no Colégio Atheneu, de 5ª a 8ª série, sendo difícil nos primeiros anos para adaptar-me àquela realidade. Como estava latente em mim os sonhos de minha mãe, que tínhamos que estudar para conquistar a nossa independência, fui assim, superando os obstáculos e sendo aprovada a cada ano. Prossigo os estudos na Escola Normal, fazendo o curso de 2º Grau, formação dos professores, mais pela facilidade do curso do que o desejo de ser professora. Nesse curso, estudo novas disciplinas, mas sigo lentamente como as águas calmas de um riacho que existia no terreno de meu pai em Itabi e que, sentada, ficava a jogar pedrinhas naquelas águas que seguiam lentamente seu percurso. Como o curso de formação de professores era à noite, pela manhã, trabalhava no Tribunal de Contas do Estado. Ambiente saudável, constituído por pessoas formadas: juízes, economistas, auditores e estudantes de direito. No entanto, o que eu estudava na Escola Normal não tinha ligação com o que fazia e lia no trabalho. Narrando minha história, fui percebendo como fui excluída e me exclui como sujeito da minha construção.

A busca pelo meu crescimento leva-me ao Rio de Janeiro e submeto-me ao vestibular para o curso de pedagogia. Foi um momento de explosão de alegria, pois deslocando de Aracaju para o Rio, eu ia desatar, dentro de mim, todos os nós que me prendia. Naquele momento, esse era meu desejo. Mas, foi um choque cultural; passei a residir com pessoas com valores bem diferenciados dos meus; entro em conflito, questiono-me, reflito e esse movimento leva-me a pensar e repensar o meu fazer e aprender, nesse novo momento.

Estava iniciando uma nova etapa em minha vida, pois ingressava no ensino superior: cursar Pedagogia na Universidade “Gama Filho”. Aquele ambiente fascinante, pessoas diferentes, novos conhecimentos que eram passados nas aulas e no convívio com os colegas. Embora tímida, com valores tão arraigados, fui enfrentando os desafios, superando as dificuldades e gostando do curso de pedagogia. Procurei vivenciar intensamente o que a Universidade oferecia, a qual possibilitava a deixar minha timidez e buscar o saber acadêmico. Descobri também, o lado “negativo” do ser humano, pois o meu olhar para ele era sempre de um ser bom, generoso, acolhedor, amigo, no entanto, percebo que ele é competitivo, arrogante, preconceituoso, falso, passando por cima do outro a fim de atingir

seus objetivos. Foi conflitante essa realidade quando em sala de aula estudava grandes filósofos, sociólogos que valorizavam o ser humano. No entanto, cada disciplina assumia sua parte, mas não penetrava no sentido de cada um. Será que a separação do pensar, do estudar ia deixando o fazer descomprometido do professor sem ver e entender a realidade?

No terceiro ano da faculdade, vou trabalhar em uma escola em Nova Iguaçu, município do Rio de Janeiro, no terceiro turno, com uma turma de 1ª série, composta de meninos e meninas. Escola de periferia, nível sócio econômico baixo, com estrutura precária para funcionar, realidade escolar, bem diferente das escolas que tinha estagiado no Rio de Janeiro. Com alguns conhecimentos adquiridos no curso de pedagogia, das técnicas e métodos educacionais, chego a essa escola para trabalhar sem o entendimento, compreensão e dimensão daquela realidade. Passei a reproduzir, os modelos estudados, aquelas crianças tão diversificadas, sedentas de carinho, afeto, amor e compreensão. Tinha um programa a seguir, naquele momento era mais importante e eu seguia. Nessa retrospectiva, pergunto-me: o que fiz com aquelas crianças? Aquelas que não foram ouvidas e nem objeto e sujeito da sua construção. Fui mero instrumento de reprodução de valores, modelos impostos da minha formação acadêmica. Onde ficou “o valor ao ser humano”? Durante o curso, as disciplinas que aprofundaram meu conhecimento foram a Sociologia e a Biologia, ambas voltadas para a formação e construção do ser humano.

Passei por vários estágios em escolas públicas, possibilitando-me a vivência escolar, aplicando o conhecimento adquirido no Curso de Pedagogia. O curso dá um embasamento teórico, só que disciplinas isoladas umas das outras, dificultando o nosso aprender fazer. Saí da Universidade com o título de professora, no entanto, fui á procura de mais conhecimentos. Por quê? Não me sentia segura? Ou não encontrei a professora dentro de mim? Vou para a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), estudar Habilitação em Educação Especial no curso de pedagogia porque queria saber mais sobre a formação do ser humano e suas implicações no seu desenvolvimento. O curso possibilitou-me outros conhecimentos, relacionados aos alunos com comprometimentos sensoriais, psicológicos, fisiológicos. Um universo desconhecido no curso de pedagogia. Embora a nossa formação nesse curso, fosse centrado em diagnóstico médico, em que via a deficiência não o potencial desse aluno, trazia disciplinas práticas que nos aproximava deles nos estágios, pois tínhamos que aprender, fazendo.

O despertar da professora adormecida

Formada, mulher já com uma certa “independência, pois o Rio de Janeiro possibilitou esse encontro comigo mesma, mas ainda sem ter o entendimento do verdadeiro papel de professora que iria desempenhar. Após o término do curso de Educação Especial, retorno à Aracaju para assumir o emprego como especialista da educação, concursada, na rede pública. Fui encaminhada para a Escola de 1º Grau “Armando Guaraná”, no município de São Cristóvão, escola esta, que servia de campo de estágio para os alunos dos cursos de letras, pedagogia e educação física da Universidade Federal de Sergipe. Escola situada em uma comunidade constituída por ciganos, àquela época, pessoas de outros estados em busca de moradia e de nível sócio-econômico baixo. Integrei-me na equipe de pedagogos que existia na escola e passamos a discutir e pensar e repensar a nossa prática pedagógica diante da realidade dos alunos. Em vários momentos sentíamos aprisionados sem saber resolver problemas pedagógicos e administrativos que deveriam caminhar juntos, no entanto, cada um ia para o seu lado. Nesse rolo compressor, íamos atuando como especialistas da educação fazendo o que “acreditávamos”, e o que o sistema determinava, execução de projetos dos quais não participávamos da elaboração.

Realidade esta, que fui sendo levada e nesse ir e vir, vamos nos constituindo como pessoas com mais compreensão da realidade social. Os cursos de atualização para professores que fui participando possibilitaram-me aproximar-me mais da realidade escolar, tendo em vista que os conteúdos eram mais centrados no aluno. Passaram-se seis anos atuando como especialista da educação, na rede Estadual de ensino. No ano de 1986, submeto-me ao concurso público municipal para professora, sendo aprovada. Passei dois anos trabalhando na Secretaria Municipal de Educação, no setor de recursos humanos, sou removida para a Escola Municipal “Anísio Teixeira”, como professora. Passo a lecionar a disciplina ciências para alunos adolescentes, turno da noite, trabalhadores com perspectivas que a escola seria o caminho para a realização dos seus sonhos. Pelas experiências vivenciadas, anteriormente, em escolas, Secretarias de Educação, sentia-me com segurança diante daqueles alunos. Foi quando parei para pensar que conteúdos passar para aqueles jovens tão ansiosos por conhecimentos. Pensei, repensei, fiz uma retrospectiva da minha vida e encontrei, dentro de mim, a professora adormecida. Acordei sim, pois o desejo de fazer naquele momento algo por aqueles alunos foi muito forte. Resgato dentro de mim esta professora, passo a praticar o

exercício do magistério com prazer e segurança, através do diálogo, da escuta e do respeito ao outro, juntos entrelaçamos nossas vidas e construímos nossa história.

O olhar para o aluno “diferente”

Esse despertar direcionou o meu olhar também para o aluno “diferente”. Pergunto-me: o que fiz mesmo como educadora com as crianças surdas, cegas e deficientes mentais, que passaram na minha vida? Se o trabalho era centrado na deficiência do aluno e não nas possibilidades? Por muito tempo acreditei como verdades, alimentava essa atitude diante destas crianças “diferentes” em salas segregadoras em que preconizava as diretrizes do MEC. Mas, os valores despertados no meu fazer aprender estavam latentes em mim, possibilitando-me transgredir modelos de uma educação conservadora, criando um ambiente rico de possibilidades, que permitisse o crescimento e o desenvolvimento dos alunos independente de suas condições.

Nesse caminhar, continuo na rede municipal, trabalhando com alunos Deficientes Visuais – Cegos e Baixa Visão, no Centro de Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais – CAP. Nesse aprender fazer com eles, tenho aprendido muito, pois a escuta, o diálogo e o respeito têm sido as metas que direcionam as minhas atitudes em sala de aula durante esses anos.

A importância do curso na minha história de vida

O curso possibilitou-me o movimento da narração, da escuta e da dialogicidade, mexendo e gerando outros movimentos como: o pensar, o escutar, o ouvir, a reflexão a compreensão e o reencontro com meu passado e presente. A cada narrativa, uma nova descoberta da minha história que durante todo processo, fui tomando consciência e tentando compreender “os porquês” das minhas ações e das pessoas com as quais convivi e que contribuíram na minha formação.

O curso fez-me reviver a minha história e entender o olhar daqueles alunos que chegavam a escola cheios de vida e, no fazer pedagógico, nós professores, íamos com nossas verdades, tirando o brilho de olhares cheios de vida.

Nos encontros, com o grupo, os relatos iam acontecendo livremente sobre as histórias de formação de cada uma, fomos percebendo pontos comuns sendo entrelaçados, como uma grande colcha de retalhos, enriquecida das experiências e sentimentos vivenciados pelo grupo. Foi muito bonito caminhar juntas, em que todas escutavam, dialogavam e mutuamente fomos conscientizando-nos e modificando nossa maneira de pensar e agir. Esse curso teve o significado que canta Gonzaguinha “[...] **Viver, e não ter a vergonha de ser feliz cantar (e cantar e cantar) a beleza de ser um eterno aprendiz [...]**”

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

NASCIMENTO JÚNIOR, Luiz Gonzaga (Gonzaguinha) - **O Que É, o Que É?** Disponível em: <<http://www.letrasdemusicas.com.br>>. Acesso em: 21.mai.2008.

TEXTO N° 04 – JOSIVILMA

A AFIRMAÇÃO DAS POTENCIALIDADES NA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Josivilma Souza Santana

Josivilma Souza Santana nasceu na cidade de Itabaiana no Estado de Sergipe no ano de 1978. Foi criada na cidade de Moita Bonita, seus pais eram de origem humilde, sua mãe era servente de uma escola e seu pai trabalhava na roça. Licenciada em pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe, fez o curso normal no Instituto de Educação Rui Barbosa. Atualmente está se especializando em Educação especial pela Faculdade São Luis de França. É concursada tanto pelo Estado quanto pelo Município de Aracaju, onde atua como professora de educação especial e educação infantil respectivamente.

Introdução

Narrando minha história de vida e formação no curso de extensão “A formação Continuada de Professores na perspectiva da Educação Inclusiva: a narração, a escrita e a dialogicidade”, ministrado pela professora Iara Campelo, foi ficando evidente a pergunta: Por que sempre tive que provar para os outros que sou capaz de fazer qualquer coisa? Descobri que sempre fiz isso “involuntariamente”, mas só fui pensar nisso agora, isso sempre aconteceu em minha vida, mas nunca tinha me perguntado o Porquê? Na verdade, eu tinha essa resposta, mas nunca tinha me questionado, bastou que após minha narrativa, a professora Iara me perguntasse “por que eu tinha que provar para os outros que eu era capaz e porque não provar isso para mim mesma”. Ai esse perguntar veio para mim como um despertar para minha realidade de vida. Isso funcionou como uma charneira que me levou a refletir sobre essa questão porque tenho que provar para os outros que sou capaz. Na realidade, eu queria afirmar que as pessoas com deficiência têm potencialidades, que elas teriam que ser vistas não só pela sua deficiência, mas também, pelas suas potencialidades. Que nós somos capazes de realizar qualquer atividade.

Não seria apenas acreditar em suas potencialidades, mas que seja respeitado sua condição de realização assim como é dada ao vidente, como do tipo: por que o vidente não anda no escuro? A pessoa com deficiência visual anda e é considerada deficiente e o vidente com todas as condições necessárias apenas não anda e não é considerado deficiente; a pessoa

apesar da cegueira toca piano, mas é deficiente, o vidente com todas as condições não toca piano, mas não é identificado como deficiente, apenas não toca piano.

A partir das reflexões feitas no decorrer dos encontros com o grupo de pesquisa, pude perceber que esta chaneira me fez refletir uma coisa: a certeza dita pela sociedade de que uma pessoa com deficiência não é capaz de realizar qualquer atividade, está tão presa na cabeça das pessoas, que até aquelas que possuam deficiência se sentem tão vitoriosas quando conseguem provar para os outros que ela é o que é. Isso é muito cruel com o ser humano com deficiência, pois faz com que ele mesmo acredite nisso e tente provar para a sociedade o contrário. Será que esta verdade é uma verdade absoluta? Ou eles querem fazer a gente pensar desta forma? Isso é uma incerteza.

Na verdade, nada disso aconteceu por acaso. Infelizmente, ou felizmente, eu nasci com cegueira congênita devido a uma catarata. Até os 5 anos de idade eu fiquei sem enxergar. Foi por meio de uma cirurgia que pude começar a ver o mundo de outra forma que não fosse pelo olhar de meus pais. Infelizmente, a “discriminação” já começou a ocorrer dentro de casa. Meu pai não aceitava que eu fosse operada, pois acreditava que Deus tinha feito isso comigo então, poderia deixar como estava. Até ameaçou seu casamento com minha mãe se ela viesse aqui para Aracaju fazer essa cirurgia.

Quando recebi o convite para participar deste grupo, eu recebi com surpresa, e não estava pensando em participar de um grupo de extensão porque eu estava com muitas atividades paralelas. Mas, como foi feito o convite a mim por Iara, uma profissional que preso muito, e o tema me interessou bastante, eu aceitei logo. Aceitei também porque Iara lembrou de mim, me valorizou e olhou com olhar que acredita em meu potencial. Quando do primeiro encontro eu me senti um pouco tímida, mas depois fui me soltando aos poucos. Neste curso, nós aprendemos muito através da narrativa, das escritas e dos diálogos em torno de nossas histórias de formação. Com as minhas experiências e das outras professoras, rompemos, também, com muitas barreiras, principalmente, como o silenciar, a incerteza, a certeza, a completude, a incompletude, compreendendo a relação do ser professor consigo mesmo na sua história e a relação da deficiência com a pessoa na sua totalidade. Para mim, foi uma honra participar de um grupo como este que vivenciou uma prática de formação e que acima de tudo te valoriza como você é.

Somos autoras das nossas próprias experiências, como deixa-las de lado? Porque omitir o que sabemos? Porque a formação de professores ignora a experiência do aluno? Essas

foram, dentre outras, questões que no decorrer dos encontros com o grupo pude refletir junto com minhas colegas de curso.

A dor do não se sentir acreditada

Na narração fui percebendo o processo de formação que me levou a me sentir valorizada quando conseguisse provar para os outros que sou capaz de fazer algo. Vencer as barreiras que a própria sociedade colocava. Na verdade, minha vida de formação e experiência foi uma verdadeira corrida de obstáculos onde eu me sentia vitoriosa em vencê-los. Mesmo os erros da família, da UFS, da escola, superá-los, era uma vitória para mim. Era uma corrida ética, que respeitava o outro se estivessem enquadrados no que se definia como normal.

A narração rompeu com o presente e me trouxe o passado para eu rever, fazendo novas leituras e compreensões. Fez-me perceber que a resposta estava dentro de mim, e que vivenciar a escuta, a narrativa a dialogicidade, fez emergir, em mim, novos olhares e novas compreensões.

A memória teve um papel muito importante, pois me fez refletir através de minha narrativa, me fez voltar no tempo e trazer as lembranças e ver que, na verdade, nada disso aconteceu por acaso. Infelizmente ou felizmente eu nasci com cegueira congênita devida a uma catarata. Até os 5 anos de idade eu fiquei sem enxergar, foi por meio de uma cirurgia que pude começar a ver o mundo de outra forma que não seja pelo olhar de meus pais. Infelizmente a “discriminação” já começou a ocorrer de dentro de casa, meu pai não aceitava que eu fosse operada, pois acreditava que Deus tinha feito isso comigo então poderia deixar como estava. Até ameaçou com seu casamento com minha mãe se ela vivesse aqui para Aracaju fazer essa cirurgia.

Mas Quando minha mãe soube que eu era cega, isso aos dois meses de vida, ela não se desesperou ao ponto de não querer que eu tivesse uma vida normal e fosse operada. Ao contrário, ela lutou com tudo e todos para que eu tivesse tudo de bom para não me sentir rejeitada. No início ela teve que lutar até contra meu pai e a família dele, pois ele disse que se ela viesse para Aracaju, comigo, para me operar, seu casamento com minha mãe estaria acabado, e quando ela voltasse, ele teria ido embora e levado meus irmãos. Mas ela enfrentou tudo isso e veio para Aracaju e um médico me operou. Voltando pra casa encontrou meu pai nos esperando. Só lembro quando ele me perguntou se eu estava enxergando de verdade e lhe

disse que eu não sabia que o mundo era tão claro, e ele se pôs logo a chorar e, graças a medicina, eu passei na primeira prova, não desafiando a DEUS, mas ele que é o médico dos médicos fez sua obra acontecer em mim, pois ele tinha um propósito para mim e nada acontece sem que haja a sua mão a nos tocar, mas desafiei aos homens que buscam na ciência a certeza de tudo.

Minha mãe sempre esteve comigo, lutando contra todo tipo de barreira, principalmente a barreira da discriminação nas escolas, nas consultas dos médicos, nas ruas e até na própria família. Embora muitas vezes me deixava um pouco presa em casa por medo que saísse só, ou com alguém estranho, eu só poderia sair com ela, mas eu entendo a preocupação dela. Ela é um anjo que Deus colocou na minha vida para ser minha mãe. A ela devo tudo em minha vida. Eu fiquei sabendo disso tudo que meu pai fez com uns dez anos de idade quando minha mãe me contou. Foi a ele, a primeira pessoa, a quem eu tive que provar que eu era capaz de fazer qualquer coisa mesmo sem poder enxergar direito, pois ele achava que eu tinha que ficar em casa sem estudar ou sair para passear. Imagino quanta dor ele fez isso comigo por achar que eu era uma pessoa que não podia fazer nada, só ficar em casa. Creio que essa dor seja fruto do arrependimento do que ele fez. Hoje ele fala para todos os seus amigos tudo que consegui. Na realidade, tudo que pude fazer para ele ter orgulho de mim, eu fiz e provei que nada impede alguém de fazer algo só por causa de uma deficiência, apesar de muitas pessoas passarem a minha vida toda dizendo o contrário.

Durante toda minha vida eu recorri a mostrar para as pessoas que sou capaz, porque aquelas que passaram por mim diziam em sua maioria que eu era incapaz para fazer algo, não com essas palavras mas de um modo que dava para entender dessa forma, as vezes um olhar diferente, um sorriso irônico, uma piadinha do tipo “ah, coitadinha”. Mas, tudo de ruim que me diziam eu não cai, pelo contrario, isso me impulsionou a continuar seguindo com o sonho de ser professora e de me firmar como cidadã que sou.

O encanto pelo magistério nasce da simplicidade do afeto

Minha primeira escola foi a Escola Rural Euclides Pais Mendonça, situada no povoado de Figueiras no município de Moita Bonita onde morávamos, eu e minha família. Lá a primeira aluna a ser matriculada fui eu, onde cursei a pré- escola e a primeira série.

Quando ingressei na vida estudantil eu não sofri discriminação por parte das professoras que lecionavam pra mim. Elas, apesar de não terem formação adequada para

lidarem com uma pessoa que tem alguma deficiência, me acolheram e, acima de tudo, tiveram para comigo um olhar que eleva, e não um olhar que derruba. Olharam-me como um todo, como um ser humano e não como uma parte um ser biológico. deixaram que eu participasse de tudo que dizia respeito à escola. A formação delas não as capacitou para lidarem comigo, mas o que valeu foi o empenho e o respeito em não me deixarem de lado nas tarefas e acreditarem no meu potencial. “O respeito pelos alunos e pelas suas contribuições e potencialidades individuais constitui uma das atitudes básicas do professor inclusivo”. (SASSAKI, 2001).

Mais do que avaliar provas e dar notas, o importante é ensinar com amor, mostrando que sempre é possível fazer a diferença, onde tudo é possível quando se usa a pedagogia do amor. Isso é o que faz a diferença. Infelizmente, hoje, ainda existem profissionais da área da educação que não estão nem ai para a inclusão das pessoas com deficiência. Isso ocorre, muitas vezes, pelo fatos de os cursos de formação não darem uma formação que capacite os professores para pensar e criar possibilidades de aprendizagem para todos. Com isso os profissionais que têm um aluno especial em sua classe não sabem lidar com eles e os excluem de tarefas que acreditam não serem capazes de fazer, favorecendo, dessa forma, a exclusão.

Isso acontece, acredito, porque esses professores, em primeiro lugar, não querem ter responsabilidade para com as pessoas com deficiência, querem passar essa responsabilidade para instituições e pessoas que se especializaram nesse assunto. E, em segundo, porque eles vivem em uma sociedade que aprendeu a ver o deficiente pedindo esmolas nas calçadas e ficando em casa, e isso influencia os nossos professores ate hoje.

No começo da minha adolescência eu descobri tudo isso, pois ao ingressar na quinta série, quando os professores são de áreas diferentes, e apesar de minha mãe falar para a direção da escola, os professores, em sua maioria, nem chegavam a mim para perguntar se estava precisando de algo. Os professores nem se deram ao luxo da dúvida da minha capacidade ou não, eles estavam cientes sim, da minha incapacidade ou do absurdo da minha presença em sala de aula, fazendo, assim, com que eu fosse excluída das atividades comuns, do tipo não conseguir copiar pelo quadro, porque apesar de minha mãe falar para a direção da escola da minha dificuldade e esta passar para os professores, eles nem ligavam. Escreviam com letras muito pequenas, que apesar de estar bem em frente ao quadro não conseguia enxergá-las, necessitando que minhas colegas escrevessem ou ditassem para mim o que tinha escrito no quadro. Isso me serviu de lição, pois não quero ser esse tipo de professor que tive nessa época. Então, foi ficando claro para mim que antes de dizerem para mim que eu não

tinha capacidade, eu já me antecipava e me esforçava para mostrar que estava ali, com direito a aprender como qualquer aluno, mas depois teria que mostrar que era capaz.

Isso me serviu, também, para conquistar grandes amizades, amizades estas que duram até hoje. A minha melhor amiga, hoje, eu a conheci na sexta serie quando ela me cedeu seu lugar para que eu ficasse bem próximo do quadro, e era ela que me ajudava a compreender o que tinha no quadro, neste ano fizemos 18 anos de amizade. Isso levo para minha vida de educadora favorecendo ao meu aluno cooperar com seu colega em atividades que ele ainda não consegue fazer sozinho.

Na adolescência, as coisas foram acontecendo de maneira “sutil” no que diz respeito às pessoas de fora me tratarem. Mas, sofri muito quando pessoas de minha família diziam que eu não era para estar estudando, que eu deveria estar aposentada recebendo dinheiro sem trabalhar. Isso me machucou bastante, mas foi uma alavanca maior para provar para aqueles que disseram isso de mim, continuar meus estudos até hoje. Hoje, essas mesmas pessoas me aplaudem por onde passam.

A família é um elo fundamental para junto com a escola descobrir a lógica que dê sustentação à atitudes e ações não-excludentes. Daí essa foi a busca de minha mãe, pois ela ia até a escola e falava de meu problema. A dificuldade maior era que a escola não estava preparada para atender uma pessoa com baixa visão e nenhuma outra deficiência, ela estava preparada somente para atender a uma demanda da sociedade considerada “normal”, que não precisaria de nenhum recurso especial para estudar. Isso acontece, principalmente, em uma escola tradicional que muitas vezes teme o novo por parte de seus docentes, que possuem valores inquestionáveis no que diz respeito a conhecimentos adquiridos na sua formação. Isso ainda acontece muito com nossas escolas e educadores.

“A instituições escolares, ao reproduzirem constantemente o modelo tradicional, não tem demonstrado condições de responder aos desafios da inclusão social e do acolhimento as diferenças nem de promover aprendizagem necessária à vida em sociedade, particularmente nas sociedades complexas do século XXI. Assim, neste século em que o próprio conhecimento e nossa relação com ele mudaram radicalmente, não se justifica que parte expressiva da sociedade continue apegada a representação da escola transmissora de conhecimentos e de valores fixos e inquestionáveis”. (PRIETO, 2006, p. 33).

A escola não cumpre seu papel inclusivo quando exige que o aluno com deficiência, ou até mesmo os ditos normais, se enquadrem às suas exigências. O papel da escola como parte integrante da sociedade é favorecer o acesso e a permanência desse aluno para que a mesma

possa dar subsídio para que este seja inserido no meio social. Essa escola não cumpriu esse papel comigo, principalmente nos últimos anos do ensino fundamental, quando não dava para mim o devido acolhimento. Eu com minha coragem e a ajuda de Deus e de grandes amigos de classe, como a Janderly, fui me adequando à escola e suas metodologias antiquadas aplicadas por meio de seu corpo docente. Neste caso, eu não estava incluída, e sim inserida no contexto da escola, onde a escola não se adequou a mim, e sim, eu é que tive que me adequar a ela. Adequar-me ao absurdo da exclusão que ela pregava e que hoje ainda existe vestígios muito fortes desse absurdo chamado exclusão.

Nenhum professor nessa época olhou para mim com um olhar que visse o ser psicológico, humano e social, e sim, ele olhou pelo olhar que vê apenas o ser biológico. Uma pessoa que estava em sala de aula e que, por possuir uma deficiência, não era capaz de realizar todas as tarefas. Com isso pude perceber que os professores por não estarem mais tempo conosco, por serem de área, não se preocupavam com o aluno em suas dificuldades, seja elas de cunho cognitivo, social ou físico, e sim, olhava para os alunos como iguais em termos de achar que nenhum possuía alguma dificuldade, onde todos aprendiam por igual. Aqui, sem dúvida fica evidente a deficiência não de uma pessoa, mas de uma formação que calca suas forças na exclusão.

O começo da exclusão na formação da Escola Normal

Desde pequena, apesar de nascer sem enxergar, eu sempre quis ser professora. Quando pude entrar na Escola Normal para cursar o Magistério eu estava começando a realizar meu sonho. Mas esse sonho aos poucos se transformou em alguns dilemas. Dilemas estes que diziam respeito à falta de prática nas disciplinas, vivenciando muita teoria. O despreparo de alguns professores no tocante a dar subsídios ao atendimento às pessoas com deficiência, e ainda, alguns deles não terem um conhecimento aprofundado a respeito da educação dos portadores de deficiência. Nós sentimos muito a falta de uma disciplina que pudessemos vivenciar uma teoria e, conseqüentemente, uma prática a esse respeito. Saímos de lá sem um amparo para nossa vida de sala de aula com alunos com necessidades especiais.

Nesse momento, tive que provar para minha família que eu poderia me virar sozinha, pois foi muito difícil eles me deixarem estudar longe de casa, onde teria que me deslocar de ônibus sozinha, coisa que eu não fazia, pois minha mãe me deixava muito presa próxima a ela sem poder sair sozinha. Foi com muita luta que conseguir convencer a todos que eu já podia, sim, me virar sozinha. Isso serviu muito para que eu me libertasse um pouco dela e me

soltasse mais, pois eu era muito tímida e calada e, isso, no começo da Escola Normal me prejudicou muito, pois estava tirando nota baixa por não ter um timbre de voz para dar aula. Mas, fui superando aos poucos.

Claro que na época da escola normal tudo não foi só dilema, muito do que eu sei com respeito a minha profissão eu devo a professores que estavam, sim, preocupados com o conhecimento de nós, futuros profissionais da educação, e isso levo para minha vida, tanto acadêmica como profissional. O conhecimento adquirido por meio do Curso Normal, *a priori*, é de suma importância para nossa prática em sala de aula, porém, ficou muito a desejar um empenho maior com respeito a um conhecimento maior sobre inclusão de pessoas com necessidades especiais em séries regulares de ensino.

Nessa época, eu tive alguns problemas com relação a minha visão. Eu tive que em meados do curso me operar denovo, pois foi detectado que meus olhos estavam com glaucoma, hipermetropia e astigmatismo em ambos os olhos e tinha que ser operada com certa urgência porque corria o risco de perder a visão mais uma vez. Eu tinha que operar um dos olhos e depois de dois meses o outro, mas para não perder o ano tive que tomar a decisão de só operar o outro depois de um ano. Com isso tive pouco apoio, principalmente do médico que disse que eu corria o risco de perder a visão se não operasse logo o outro olho. Decidi por conta própria em continuar estudando e terminar o ano. Fiz isso com muito sacrifício, pois tive que terminar o ano sem usar óculos, pois o medico não poderia passar uns óculos com uma lente e outra não, mas eu tive a compreensão de meus colegas e de alguns professores para conseguir terminar o ano. Terminado o ano eu operei o outro olho e o médico disse que eu era doida em correr esse risco, mas que não tinha acontecido nada de errado com meus olhos. Sei que corri um risco tremendo, mas eu acima de tudo confiei em Deus e no meu sonho de ser professora

Veio então a época de provar do que eu era capaz, o estágio, o momento que iríamos por em prática tudo que aprendemos durante o curso. Nessa época, eu realizei o estágio em uma quarta série e pude ter a certeza, apesar da turma ser bem agitada, de que, realmente, era esse meu lugar. Durante o estágio pude detectar que havia crianças que apesar de estarem em uma quarta série, não sabiam fazer contas e problemas matemáticos, onde sua professora não queria dar atenção a eles. Nesse contexto a exclusão era evidente, pois o professor que não se abre para um dialogo, com seu aluno e, conseqüentemente, não avalia sua prática, este é um professor excludente. A exclusão não acontece apenas com pessoas com deficiência física,

visual, auditiva ou intelectual, ela acontece até mesmo em classes comuns com alunos que ao olhar da sociedade são considerados “perfeitos”.

Tive a iniciativa de durante este tempo que estaria com eles ajudar e ensinar da melhor forma possível a matemática, usando, principalmente, a realidade de cada um que estava ali, e consegui, pois olhei para aqueles alunos como ser pensante e criativo. Só acontecer que esses alunos aprendessem de forma prática a matemática, isso foi a glória para mim, disso valeu meu estágio. Esses alunos estavam tão preocupados que eles tiveram a coragem de me procurar porque a professora deles não dava espaço para eles. É maravilhoso e gratificante saber que de alguma forma eu colaborei para que meus alunos, mesmo que por pouco tempo, aprendessem de forma prazerosa à matemática e outras matérias.

A continuidade da exclusão pela formação

Ao terminar a Escola Normal tive que enfrentar uma das piores fases de minha vida. Com a LDB de 1996 o professor que estivesse em sala de aula e aqueles que pretendiam ingressar nela teriam que possuir nível superior, então tive que fazer o vestibular da Universidade Federal de Sergipe. Com isso, eu vivi realmente a exclusão, pois a Escola Normal não ofereceu conhecimento adequado que favorecesse as provas do vestibular. Aqui fica evidente a exclusão do próprio curso de formação que não nos preparou nem para o vestibular do curso de Pedagogia.

Com isso eu tive que fazer um curso pré-vestibular para conseguir adquirir conhecimento suficiente para a aprovação nesse vestibular. E quando da primeira inscrição das provas pude notar que a universidade não oferecia em seu edital prova ampliada ou um apoio, seja em braile, ou uma pessoa para ler a prova. Nesse momento, eu teria que provar também que era vidente, pois a UFS nem se quer provou que era competente. Foi, sem dúvida, a prova mais difícil. Eu só exigia da UFS que se comprometesse com o que estava fazendo. Tive então que fazer todas as provas com muito sacrifício, pois não conseguia enxergar direito as letras e, desta vez, eu não tinha ninguém para me ajudar, lendo para mim. Eu estava tão treinada a não ser respeitada como uma cidadã, a transformar as dificuldades em desafio, que nem me atinei para cobrar da UFS meus direitos. Infelizmente, eu não procurei a universidade para perguntar o porquê não tinha para mim esse apoio necessário porque no próprio edital tinha que seguir tudo que estava escrito ali. Realmente, sofri nesta época, passei três anos para poder passar no vestibular, que fiz para pedagogia, para continuar a realizar meu sonho.

Nesses anos de cursinho, eu passei por muitas provações, pois eu corri o risco de novamente poder perder a visão. Meu médico me informou que eu estava estudando demais que eu deveria escolher, ou eu desistia e ficava com a visão boa ou continuaria e corria esse risco. Eu resolvi arriscar e confiar em Deus. E ele me ajudou e consegui entrar pela porta da frente da universidade concorrendo por igual com meu concorrente que possuía visão normal, e, acima de tudo, consegui provar ao médico e a todos que nessa época pediram para eu desistir, que com fé, apesar de não darem meu direito de fazer uma prova ampliada, eu consegui.

As leis estão aí para serem cumpridas, e com relação aos portadores de necessidades estão deixando a desejar, pois elas dizem que as instituições de ensino e até as de cunho trabalhista devem garantir o acesso e a permanência de qualquer indivíduo com deficiência seja de que grau for. Comigo isso não ocorreu com relação ampliação das provas, pois bastaria para mim isto. Deveria conter em seu edita tal procedimento caso alguém necessitasse. No meu caso eu não sabia que poderia pedir tal processo, pois nada constava no edital da universidade, então pensei que a mesma não oferecesse esse direito.

Contudo, tem sido regra o fato de precisarem essas pessoas enfrentar individualmente situações constrangedoras, primeiro nas provas vestibulares e depois nas aulas. Só conseguia ser bem-sucedido no vestibular quem tivesse necessidades especiais que não o atrapalhassem diante dos mesmos materiais de prova, dos mesmos recintos de prova e do mesmo tempo de realização das provas, pré-determinados para o perfil supostamente homogêneo da maioria dos candidatos, ou seja, das pessoas sem deficiência. (SASSAKI, 2004)

O desejo, o sonho e a perspectiva, ainda me alimentavam em apostar na UFS. Ao entrar lá eu pensei que ia entrar em um mundo melhor onde tudo que eu passei de discriminação e exclusão ficaria para trás, pois estava entrando em uma instituição formadora de opinião como ela é. Mas, infelizmente eu estava enganada. Apesar de ela ser uma formadora de opinião, não “fazia” seu papel permanecer entre as suas estruturas curriculares. Veio então a incerteza do verdadeiro papel da universidade: se ela diz que nós devemos ser professores, que devemos estar preparados para atender qualquer aluno em sala de aula, porque ela na sua prática não se prepara para isso? Creio que a universidade está longe de cumprir seu papel agindo dessa forma, onde a teoria está muito longe da prática.

A exclusão ainda batia e muito forte a minha porta. Isso vinha da maioria dos professores que apesar de na prática deles em nossas aulas dizerem que nos deveríamos estar preparados para atender todo e qualquer aluno com deficiência, na prática, comigo não foi

bem assim que aconteceu. Tudo era só teoria e quase nada saía do papel e ir para a prática de fato como pregavam.

Na estrutura curricular não tinha a disciplina Educação Especial como matéria obrigatória e sim como optativa, a qual deveria ter uma reformulação da grade curricular do curso e incluir essa disciplina como obrigatória. Infelizmente, durante todo o curso não pude cursar porque não tinha professores para lecionar, já que as duas professoras que lecionavam estavam em doutorado, direito delas, mas a universidade deveria suprir essa “vaga” e colocar um outro docente para ministrar essa matéria, mas ela não fez isso e ficamos sem essa disciplina. Podia-se notar que a UFS não estava preocupada em formar professores capacitados para atender de forma adequada as pessoas com algum tipo de deficiência, na prática em sala de aula.

Poucos professores sabiam de minha deficiência, e quando sabiam quase não faziam nada para me ajudar, só alguns se prontificaram em querer fazer isto. Creio que é por isso que eu me calava e quase não contava para nenhum professor o que eu tinha, principalmente porque eu já sabia o que ia acontecer, realmente aconteceu, nada. O que mais queria era que eles me dessem material ampliado para tirar cópia, colocar filmes sem legenda e sim dublados no português. Só isso já me ajudaria muito a permanecer de maneira adequada na UFS.

Aqueles que sabiam do meu caso tentaram me ajudar de alguma forma, mas era a minoria que descobria o que eu tinha quando me viam logo de primeira vista. Não tinha nenhum privilégio nem era isso que eu queria, e nem as outras pessoas que são deficientes querem, nós só queremos que nos auxiliem na permanência de um determinado local que estejamos por algum motivo, seja trabalho, estudos etc. Só queremos que nos respeitem como somos e nos dêem o devido atendimento. A instituição UFS olha o aluno com um olhar que derruba, onde cada um se vire como poder.

Durante os anos de universidade eu sempre tive a curiosidade em descobrir como ela recebia um aluno com deficiência na suas dependências por meio do vestibular, pois quando entrei me deparei com alguns portadores de deficiência dos mais diversos graus. Com isso fiz um estudo de caso e fui pesquisar como pré-requisito de uma matéria. Daí a surpresa! Ela oferecia sim ajuda as pessoas com deficiência a entrarem na universidade. Mas quando perguntado o porquê disso não estar escrito no edital do vestibular, estes disseram que era a pessoa que tinha alguma deficiência que teria que ir lá e dizer o que precisava. Com essa resposta eu fiquei indignada mais ainda, pois as leis são claras quando dizem que tem que constar nos autos dos editais a ajuda que as instituições vão oferecer para a entrada de tal

indivíduo com deficiência nas suas instituições, e não elas irem procurar ver se tem essa ajuda.

Contudo, da universidade, também, trago muita coisa boa, coisas do tipo, conhecimentos que pude adquirir com muitos professores. Conhecimentos estes que vão me auxiliar na minha prática docente. Muito do que aprendi devo a professores que estavam engajados em formar profissionais da educação qualificados para formar futuros cidadãos desse, pois. Essa é uma das missões de uma universidade.

Infelizmente o conhecimento também foi muito criticado por nós que estudamos lá, e isso não se restringe a UFS, mas a todas as faculdades desse país. Nem todo o corpo docente da universidade dava margem para questionarmos o conhecimento passado por eles que era tido pelos mesmos como o certo, o verdadeiro. Mas o que é o certo afinal? Isso desfavoreceu nossa formação e o próprio papel da universidade foi desviado, pois como formar cidadãos críticos se nem todos deixaram nós questionarmos algum procedimento e conhecimento que acreditamos estar equivocado? Essa é uma pergunta que muitos tentarão responder, mas poucos poderão chegar a uma conclusão com tanta astúcia.

O trabalho e a continuidade da exclusão

Desta vez eu teria que provar que sou capaz para a justiça, pois coloquei o Estado na justiça para que ele cumprisse a lei definida pela própria legislação do mesmo. Não é e nem vai ser fácil derrubar tantas barreiras para que a inclusão de fato ocorra em nossa sociedade como um todo. Nós, pessoas com algum tipo de deficiência, sofremos exclusões de todo tipo e em quase todos os lugares, como no meu caso quando fui procurar emprego em uma farmácia onde meu irmão trabalhava e na hora da entrevista o gerente da farmácia me disse que eu iria me atrapalhar com respeito ao meu trabalho, que seria no escritório. Sei dos meus direitos, mas não pude fazer nada porque poderia colocar em jogo o emprego de meu irmão, e por isso me calei e não fiz o que devia, que era denunciá-lo ao Ministério Público do Estado.

Uma outra situação foi quando surgiu a chance de concorrer a uma vaga para professora do estado no ano de 2003. Eu pude me inscrever como portadora de deficiência, pois constava no edital a quantidade de vaga destinada a nós e o que eu deveria fazer para me inscrever como tal. Tanto o Estado como a empresa responsável pela realização da prova, a Carlos Chagas, me atendeu muito bem, me deram uma prova ampliada e uma pessoa, caso

necessitasse de leitura, para me orientar. Em fim, foram enquadrados todos os direitos que me assistiam.

O pesadelo vem quando do resultado final, ao qual passei em primeiro lugar e quando fui chamada, ao passar pela junta médica do Estado, não quiseram que eu tomasse posse, alegando que eu não tinha condições de lecionar em uma sala de aula. Só que eu já estava lecionando na prefeitura de Aracaju proveniente de um outro concurso ao qual passei e fui chamada para lecionar como portadora de necessidades especiais, mas ela ainda disse que a prefeitura errou ao fazer isso comigo. Durante 5 meses eu tentei convencer a junta médica do Estado que eu tinha, sim, capacidade para estar em uma sala de aula lecionando. Meu papel, nesse momento, era o de convencer a médica de que eu tinha capacidade para ensinar, por isso tive condições de passar no concurso, e o de convencer a secretaria a respeito do que continha em seu próprio edital. Tive que colocar o Estado no Ministério Público, mas logo na primeira audiência a Secretaria da Educação, aquela que também não me deu nenhum apoio naquele momento, já trouxe o contrato de posse para eu assinar, e assim estar trabalhando com o que eu gosto Educação Especial, a qual me fez perceber que quero me especializar cada vez mais nessa área.

Caindo as máscaras dos olhos

Quando do início do curso de extensão eu fiquei muito feliz em ter um espaço onde pudesse falar de mim e trocar muitas experiências com as outras professoras. Eu estava em um grupo onde eu era vista com um olhar que te eleva e te valoriza como você é. Para mim, foi uma experiência inesquecível onde eu não tinha que provar nada pra ninguém, eu tinha meus direitos respeitados, ou seja, eu tinha o direito de ler como todo mundo, pois a única coisa que lutei para acontecer para que eu pudesse ser respeitada como cidadã, eu tive que foi o aumento da fonte para o tamanho 14, um simples pedido que tive que lutar para perceberem e nunca fui atendida, só aqui.

Durante minha vida estudantil eu não tive respeitado muitas vezes minha opinião, o diálogo, a solidariedade e principalmente o respeito. Muitas dessas coisas eu consegui em meio aos meus colegas e não em meio aos professores, pois os mesmos não davam brecha para isso, com exceção das minhas professoras dos primeiros anos de escola.

Isso modificou muito meu pensar a respeito da adaptação no ensino. A questão não é adaptação e sim de respeitar as condições normais de uma pessoa com deficiência. Com certeza meus direitos foram respeitados nesse curso, e ai sim, eu fui respeitada como gostaria de ser e lutei para isso durante toda minha vida.

Com isso pude perceber que não devo mais tentar provar para mais ninguém que sou capaz, mas sim tenho que lutar para que meus direitos sejam respeitados para que eu não possa mais me submeter aos absurdos da exclusão que a sociedade impõe que você passe. Pude também perceber com as discussões e os textos lidos, que não basta apenas você ter um conhecimento a respeito da deficiência como especialista para você saber fazer uma inclusão, mas seria necessário, no entanto, quebrar com o pensar excludente, disciplinar, fragmentado da forma que o conhecimento é constituído nos cursos de formação, pois abrir-se-ia ao pensar inclusivo em todo conhecimento. Na verdade, as questões específicas, também, são fundamentais, mas essa exclusividade realmente é excludente.

Voltar no tempo e rever minha história me fez entender o encanto de ser professora ao qual devo em sua maioria as minhas primeiras professoras que sem estudos especiais foram capazes de respeitar e me ver nas minhas condições. Foram elas que através de seu trabalho para comigo me fizeram ver o quanto é sublime essa profissão, o quanto é encantador você ser o instrumento que vai levar seu aluno para o aprendizado e o conhecimento. Quando decidi ser professora, eu ainda pequena, queria ser como elas, levar esse exemplo para minha vida profissional.

Nós devemos dialogar e vivenciar com novo modelo de inclusão e para isso devemos deixar de lado toda e qualquer estratégia pedagógica que discrimine e exclua nosso aluno da escola e, conseqüentemente, da sociedade. Isso não nos faz sujeitos conscientes de nosso papel como educadores que somos, devemos estar atentos para não cometer os mesmos erros que nos foram cometidos por nossos professores em nossa formação.

Refleti ainda sobre a questão do romper com a deficiência ou limitação dos ditos normais que não vê com clareza, mas com vísceras as questões de inclusão. Isso estava escondido aos meus olhos, pois por viver tudo que vivi eu não parei para pensar que o que nós devemos é romper, também, com a o preconceito da sociedade que vê a pessoa com deficiência somente pelo lado biológico e não pelo lado humano dela.

O direito foi me dado e ao mesmo tempo retirado. É muito interessante que no momento de convencer a junta medica minha formação não serviu de nada. Apesar de dizer que estava

me formando em pedagogia, ela disse que isso não importava, pois na sala de aula era diferente. Isso me doeu muito. Ela como muitos outros me olhou só pelo meu lado biológico e não pelo olhar de um ser humano como um todo

Podemos perceber que em todo esse retrocesso de minha história de vida e conseqüentemente de minha formação, que em muitos momentos de minha vida pude passar por todos os desafios de uma pessoa com deficiência pode passar. Desafios estes que senão fosse a minha perseverança e a ajuda de muita gente eu não conseguiria nada do que tenho hoje.

Os desafios são muito grandes com relação à mudança de paradigma social com respeito à educação inclusiva, temos que derrubar muitas barreiras para retirar do papel este sonho, mas que se nós professores estivermos conscientes disso, tudo pode mudar se acreditarmos na potencialidade de nosso aluno com ou sem deficiência.

Por isso é que durante toda minha vida eu tive que mostrar para os outros que sou capaz de fazer qualquer coisa, mesmo com uma deficiência visual. Tive que mostrar porque quase ninguém acreditou em mim, me olharam apenas pela deficiência em si e não pelos meus potenciais. Isso jamais um professor ou qualquer outra pessoa deve fazer. Com tudo isso termino dizendo que:

Jamais eu conseguiria tudo que hoje tenho sem a ajuda suprema de Deus, Pai que me deu a força necessária para prosseguir de cabeça erguida. E como não deixar de falar das pessoas que comigo lutaram me dando esperança de que ainda tem coração bom que está do nosso lado, anjos de Deus, como minha mãe minha amiga Janderly e a todas as pessoas que fizeram parte desse curso de extensão. Muito obrigada, principalmente, a Iara que acima de tudo deixou que nós fôssemos o que realmente somos. Obrigada. Que deus as abençoe.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão**: a universidade e a pessoa com deficiência. 2004.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Pressupostos da educação inclusiva**. 2001

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: Amorin, Arantes (org). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2006.

TEXTO Nº 05 – KÁTIA

ENCONTROS E DESENCONTROS NA CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORA QUE SOU.

Kátia Siene Costa Santos

Kátia Siene Costa Santos é licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe, pós-graduada em psicopedagogia institucional pela FANESE. Atua como docente na rede pública municipal de ensino em classe de educação especial e como gestora na rede particular em uma escola aberta à inclusão

INTRODUÇÃO: Um encontro singular!

Um convite e nele um grande encontro, uma volta ao meu passado, um mergulho profundo na minha história, emergindo no meu presente o desvelar de sentimentos, dores, reconhecimentos, alegrias, desejos e sonhos divididos com um grupo de professores que comigo participavam do curso “A formação contínua de professores na perspectiva da educação inclusiva: a narração, a escuta e a dialogicidade” sobre a orientação da professora Iara Campelo. A princípio, quando recebi o convite para participar do curso, um sentimento tomou conta de mim, uma pergunta ecoou dentro do meu ser: por que eu? Pensei, alguém lembrou de mim! Aceitei de imediato mesmo sem saber do que se tratava. Qual o objetivo do curso, mas o fato é que me senti valorizada, com o chamado. A minha intuição era de que esse não seria mais um curso de professores, desses que costumamos participar no nosso ambiente de trabalho, onde se discute tantas questões sobre educação e estas ficam apenas na discussão. O convite tinha um tom desafiador, inquietante, algo diferente, de alguém que apostava que entraríamos em um barco para navegar e realizar novas descobertas.

No primeiro momento do encontro vivenciamos a oficina “brincando com sonhos”. No ar, bolas coloridas carregavam o meu sonho e que alegria senti porque meu sonho estava no sonho dos outros professores; aos poucos as bolas eram estouradas e cada sonho revelado e compartilhado, iniciando o movimento de escuta. Foram momentos de partilha de discussão, de

desabafo de ouvir e ser ouvida, que me fez aflorar para compreensão do meu “ser professor”. A todo tempo a condução, as dinâmicas, oferecidas no curso instigava, estimulava um pensar singular e plural onde, nós, professores tecíamos uma teia de investigação das nossas histórias de formação.

Foi esse curso que me levou a buscar respostas para minhas angústias: Que sentido tem minha prática na sala de aula? Por que nunca olhei para mim mesma? E num tom de total surpresa coloquei, ao narrar minha história, o que todo mundo diz: que sou boa professora de educação inclusiva porque tenho 14 anos que trabalho na área. Porém, eu faço a inclusão que a professora que me supervisiona, acredita, mas, onde estou na inclusão que faço? Em que, de fato, acredito? Foi quando durante o curso surgiu uma pergunta para mim: “o que há de você na inclusão que você faz?” Essa pergunta “o que há de mim na inclusão que faço” tornou-se o fio da meada, na busca da compreensão, inclusive, da história do sentido desta questão que me inquietava tanto, até porque não conseguia romper com a curiosidade que desacelerava meu desejo, “de me ver” no que faço, enfrentar situações sem ter medo de dizer quem sou, sem ter medo de dizer: é assim que vou fazer porque é assim que acredito.

O que há de mim na inclusão que eu faço? A busca de um sentido

“Cada olhar traz uma história, uma lembrança, uma dúvida, uma presença que declara e vela o seu verdadeiro sentido.” (LIMA, 2006. p, 85). Era nessa caminhada que o curso estava sendo direcionado, e que, pistas eram colocadas em cada encontro como se fosse um jogo: o jogo do movimento onde passo a passo eu descobria um fio do caminho para chegar a uma resposta, por uma busca de sentido, que era revelado em cada momento de partilha que nascia de situações instigantes provocativas provenientes da professora que orientava o curso, que caminha no movimento da partilha dos textos, do ouvir o outro, de se encontrar e desencontrar em cada escuta, em cada dinâmica e ir tecendo uma colcha de retalhos, cujos retalhos não eram apenas colocados juntos, eles iam se harmonizando na multiplicidade de sentidos.

O bom desse jogo foi que, todos nós éramos ganhadores porque éramos protagonistas, mocinhos, vítimas e vilões nas nossas histórias de formação. Na verdade, eu sentia que em cada momento dos encontros eu estava em busca de mim mesma e o que é melhor, encontrava-me no outro, no momento em que cada professor narrava a sua história de

formação. Instante precioso do curso! E fui percebendo que, o movimento que se constituía no ouvir e no falar de cada colega, me fazia pensar: “Vou me encontrar, longe do meu lugar, vou descobrir o que me faz sentir, eu caçador de mim”. E como caçadora fui puxando os fios da minha história que me fizesse compreender, por que não me vi há mais tempo?

Ah! A narração! Narrar a minha história e ser ouvida podendo colocar para fora o que talvez nunca tivesse oportunidade de dizer foi, para mim, a melhor parte do curso. Senti que muito do professor que sou está baseado no contexto da minha formação desde o meu primeiro encontro com a escola que começou na infância, no desejo de aprender as letras e, com elas, descobrir o mundo. Ser professora! A escolha de uma profissão geralmente é um momento muito delicado na vida de qualquer pessoa, mas, no meu caso, costumo dizer que não escolhi uma profissão, mas ela me escolheu e hoje me tornei professora. Digo isso porque na minha trajetória de vida sempre esteve presente à questão do ensinar e aprender. Quando criança brincava de escolinha com meus irmãos e sempre eu fazia o papel da professora, aos doze anos comecei a ensinar catecismo para criança em uma igreja.

Minha primeira escola foi no quintal de uma casa onde aprendi a ler e escrever motivada não pelo prazer, mas por uma régua que ouvia soar nas mãos dos colegas todas as vezes que não conseguia identificar as letras do alfabeto ou dizer a tabuada. Presenciei essa cena humilhante por várias vezes, e não quis participar dela. Chegou o dia do meu encontro com a escola e lá estava eu feliz, ansiosa, já sabia ler e escrever. Porém, a professora não levou em consideração meu conhecimento, minhas habilidades, tanto que ela exigia que eu soletrasse as palavras. Por que soletrar se eu já sabia ler? Eu não entendia, hoje compreendo que aquela professora não sabia como trabalhar comigo, pois naquela sala eu estava numa condição de diferente, era a única que dominava a leitura, no entanto, eu não estava ali para entender, estava ali para obedecer à professora. Afinal, havia uma distância entre nós, ela já era formada já havia passado por todo processo de formação que impedia de ver e compreender o que saía do seu controle e eu apenas uma criança em formação, na perspectiva da formação pela obediência, pelo não questionamento.

Hoje, entendo que a escola que a professora se formou tinha reflexo na educação bancária da qual Paulo Freire tanto falava; aquela educação que primava pelos conteúdos e que não valorizava a subjetividade dos sujeitos. Iniciava-se, então, meu desencontro com a escola: retroceder na aprendizagem, me fazer de não leitora; silenciava-me, e meu silenciamento era o preço para ficar incluída na sala. Na verdade, eu estava sendo excluída de mim, de meus conhecimentos para ficar na sala. Comecei a me desinteressar pelos estudos,

passei de uma aluna inteligente para uma aluna esforçada. Eu era o patinho feio e jamais havia percebido que dentro de mim havia um belo cisne porque a escola, ao priorizar o sentimento do patinho feio, excluía o cisne. Quantos cisnes ficaram perdidos e nunca se acharão? Quantos patinhos feios escola gerou?

Quando cheguei à Universidade me senti um pouco Alice no país das maravilhas, correndo atrás, não do coelho, mas do conhecimento, do desejo de me fazer professora. Disseram-me que a Universidade era o caminho para me tornar uma excelente professora, ela me formaria porque ela era um espaço da produção do conhecimento, da objetividade, da racionalidade e das ciências. De fato, nela encontrei professores brilhantes que me impulsionaram a construir (o) esse sentido do ser professor, professores que fizeram compreender que o conhecimento precisa ser partilhado, construído e não mensurado, dominado e fragmentado. Esses mestres contribuíram na minha formação deixando marcas deliciosas de uma crença na educação. Encontrei também professores donos do saber que me desmotivaram, desencorajaram e fizeram me sentir um grão de areia, uma página vazia, porque valia somente as teorias e não o meu pensar, tudo era muito objetivamente visto e subjetivamente desconsiderado.

Em meio a esses encontros e desencontros me constitui professora. Achei que estava pronta para ensinar e que dominava muitas teorias. No entanto, quando entrei pela primeira vez na sala de aula me vi pelo espelho. À minha frente os alunos! E eu me imaginando quando estava no lugar deles, no tempo que eu era aluna. Olhando-os percebi que alguns deles tinham algo diferente. Foi quando a diretora da Escola me informou que um deles tinha paralisia cerebral e o outro era autista.

De imediato senti-me atordoada, um sentimento de dúvida pairou sobre mim: como trabalhar com essas crianças? Fui em busca das teorias aprendidas na Universidade, mas qual também minha surpresa as teorias pouco me diziam. Começou a gritar minha inquietude: Como trabalhar com as diferenças na sala de aula? E com a deficiência? Autismo? Paralisia Cerebral? É possível essas crianças aprenderem em sala regular? Será que eu saberia fazer a inclusão daqueles alunos? Não queria que eles se sentissem como me senti na escola, um patinho feio. A prática falou mais alto. Fui buscando possibilidades de inclusão mesmo em alguns momentos, fazendo exclusão, duvidando da capacidade dos meus alunos, focando suas deficiências e não o sujeito que é capaz de aprender a aprender. Quantas coisas eles me ensinaram, me revelaram.

Pois é, o entrelaçamento da minha história com a dos colegas me proporcionou um encontro, como daqueles dos enamorados apaixonados, atraídos pela beleza do amor, mas nesse momento, o encontro foi comigo mesma, descobrindo o quanto o silenciar gerou o silenciamento de mim mesma e o quanto a revelação da professora que havia dentro de mim, quando criança, fora silenciada e velado; por muito tempo ficou o desejo de mostrar “o que há de mim na inclusão que faço?” o que há de mim naquilo que faço, no professor que sou no momento em que estou na minha sala de aula. Para isso, foi preciso ouvir, escutar, dialogar, calar, divergir, partilhar, para encontrar as respostas para meus porquês e para as minhas inquietações, compreendendo que muito do ser professor que está em mim foi constituído sobre uma formação, ora da inclusão e ora da exclusão, principalmente, no processo da minha escolarização.

A professora que sou: o sentido da metamorfose

A minha intuição estava certa, esse não foi mais um curso, esse foi um grande encontro como desses que juntamos os amigos, que não víamos há muitos anos, para recordar, compreender e ressignificar os acontecimentos vivenciados por cada um. Com certeza, esse foi um encontro de histórias significativas com professores que tiveram uma formação como a minha, constituída na hegemonia do conhecimento, vivenciando o princípio da exclusão. Nesse curso, algo mexeu comigo, uma metamorfose aconteceu de um jeito muito simples, ela se revelou na minha escuta, no meu diálogo, na minha narração diante dos meus colegas. Escutar e ouvir, eis a combinação perfeita para mergulhar em mim mesma e descobrir o quanto fui, sou e serei nesse processo de formação que venho construindo. Tecer essa colcha de retalhos foi descobrir que rosas amarelas são tão rosas como as vermelhas e brancas, e nunca deveriam ser excluídas como a princípio a trama do filme exibido no curso “Colcha de Retalho” queria mostrar em uma das cenas onde a Constance queria colocar uma rosa amarela no seu pedaço da colcha e foi rejeitada, porque não tinha a ver com a temática “onde mora o Amor”. Ora a rosa amarela era para Constance um pedaço do seu eu, o revelar do que foi mais significativo em sua vida, o momento de amar. No momento em que Constance desejava colocar sua Rosa amarela ela não pensou no que todos queriam, mas ela pensou nela, em depositar o grande momento em que ela se descobre, se revela e se sente inteira.

Essa é a metamorfose a que me refiro, é o meu pensar sobre a inclusão, e onde estou nela, ao exercer minha profissão. É me sentir inteira naquilo que faço, que produzo sem que ninguém impeça o meu fazer, sem que ninguém me exclua porque minha rosa não tem a ver com outras Rosas,.Todos são importantes e tem muito a contribuir nessa nossa caminhada de professores, o que falta é um olhar para si mesmo e descobri-se.

O curso me fez pensar que a ótica da inclusão está no sentido do ser, daquele que é, e não no que aquele que tem de paralisia, tem de autismo, de deficiência auditiva. Antes de eles terem um diagnóstico eles têm que ser vistos e respeitados como o ser, na sua capacidade de pensar, desejar, aprender, amar... O eixo norteador para desvendar essa ótica começou ao narrar minha própria história de formação e, narrando minha história de formação, fui compreendendo as palavras de Rousseau: "sou palavras, estou feito de palavras, mas as palavras não me dizem, tenho de fazer calar as palavras que não me dizem, tenho de calar e quando as palavras calam e me encontro na intempérie pergunto " quem sou" (*apud* LAROSSA, 2001, p. 25) e descubro sou uma professora cuja formação foi construída por tantas teorias, tantos pensares que tão pouco me disseram, mas que, apesar disso, sou professora e, queira ou não, essas teorias me levaram a tentar compreender porque a lógica inclusiva é tão conflituosa na nossa sociedade e no nosso sistema educacional.

Narrar a minha história de formação foi também um momento de encontro comigo mesma, onde pude compreender que a dificuldade de vivenciar o processo de inclusão na prática estava em mim mesma quando vivenciei o processo da exclusão no meu processo de escolarização e na formação nos muros da Universidade.

As leituras partilhadas durante o curso me ajudaram a refletir o que tem de mim na inclusão que eu faço. Elas foram provocativas, me deixaram como diz Larrosa (2001, p.5-6): "[...] ex-posta às vicissitudes de um território de passagem, algo como uma superfície sensível, daquilo que acontece e afeta de algum modo, inscreve marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos[...]".

Dialogar com meus colegas sobre o nosso processo de formação me levou a compreender que o classicismo da ciência nos deixou engessados na nossa formação, e para romper com esse engessamento é necessário caminhar pelas incertezas e pela nossa subjetividade, numa tentativa de ter um olhar diferenciado para uma ciência do humano que busca a compreensão do ser. Discutindo Josso, vimos que há uma correlação entre o sujeito emergindo da formação e a formação emergindo do sujeito, esse movimento norteou todo o curso no ir e vir das discussões.

A dinâmica desse movimento de escutar, dialogar e narrar minha história de formação, levou-me a um olhar refletido nas palavras de Rosseau “eu não era o que na realidade eu pensava que era, não era o que na realidade o que havia sido”, eu sou consciência, eu sou alteridade, eu sou autonomia, mesmo quando me dizem que eu nada sou” .É verdade, eu nunca fui o patinho feio que a escola um dia me fez sentir, prefiro dizer que sou Alice acordando do sonho e descobrindo a realidade que hoje estou compreendendo na escuta, na narrativa e no diálogo das trajetórias de formação, minha e dos colegas.

Dessa forma, posso dizer que esse encontro fez nascer em mim o desejo de que vários professores tivessem a oportunidade de olharem a si próprios e se refizessem nesse olhar, buscando derrubar as culpas que muitas das vezes foram causadas pelo determinismo e pela racionalidade das práticas pedagógicas, fundamentadas numa Ciência hegemônica do saber e não numa ciência do humano que valoriza o ser.

Escutar a história de formação narrada, por mim e por meus colegas, me fez encontrar o meu “eu” professora. Que maravilha sentir que não estou sozinha em minhas angústias em minhas queixas! Que delícia saborear o gosto doce e amargo de marcas que estão no passado e no presente, naquilo que nos implicamos e nos comprometemos a fazer na nossa prática pedagógica!.

Deste curso não levo certezas, mas levo as incertezas de uma revelação de que para fazer inclusão é necessário sentir-se incluída em encontros como esse que permitem uma escuta, um diálogo e um revelar-se a si mesmo, construindo e reesignificando, uns com os outros, o sentido da nossa formação, do nosso pensar inclusivo, da nossa prática pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, Iara Maria Campelo. **A singularidade do olhar**. Revista da Faced. Nº10. Salvador: UFBA, 2006.

LORROSA, J. e SKLIAR, C. (org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Tradução: Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ROUSSEAU, J J. **Emílio ou Da Educação**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

TEXTO Nº 06 - MARGARIDA

JOGO DE CINTURA NO JOGAR DAS POSSIBILIDADES

Margarida Maria Teles

Margarida Maria Teles, Baiana/Sergipana, Pedagoga, com Especialização em Orientação Educacional, Pós – Graduada em Psicomotricidade e Adicional em Educação de Pessoas Surdas, INES-RJ, Proficiência em LIBRAS-Língua Brasileira de Sinais, MEC/UFS-SE. Atualmente, Coordena o Centro de Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais – CAP, vinculado à rede municipal de ensino de Aracaju. Iniciou-se, informalmente, no exercício da profissão do Magistério como Auxiliar de Classe, aos quatorze anos. Seis anos após, já era professora concursada da Rede Estadual, na educação de jovens e adultos, turno noturno e bem depois, na Rede Municipal, de Aracaju, com alunos de 1ª a 4ª série, diurno. Nessa Rede, aconteceu o seu despertar como professora de aluno especial, optando pelo atendimento de pessoas surdas na Sala de Recursos, na Escola Municipal de Educação Infantil Áurea Zamor de Melo.

A proposta do “Curso de Formação Continuada de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva: a narração, a escuta e a dialogicidade”, vem remexer velhos baús e isto é muito sério. Tem sido um encontro comigo mesma. Apesar de ser “eu”, é como se estivesse de fora me olhando. O curioso é que neste olhar, encontro, neste “eu” uma pessoas que viveu mais momentos de exclusão do que de inclusão, até então, desconhecidos. O mais curioso ainda foi entender que o outro me percebia de forma completamente diferente, como uma professora com “jogo de cintura”, ou seja, com habilidade para lidar com situações adversas. Pois é, apesar de ter experienciado mais a exclusão, teimosa como sou, tenho escolhido caminhos inversos, na busca de criar sempre “possibilidades”, com pretensão de encontrar alternativas para a inclusão. É aí que se revela o “jogo de cintura” identificado pelas minhas colegas professoras.

Abrir este baú, ou seja, contar a história da minha formação foi reviver as emoções de uma infância adormecida, de uma “margarida” em botão que desabrochou em uma professora que se revela implicada em reverter situações, encontrando caminhos para cada atitude excludente vivenciada, seja como vítima ou algoz, ao longo da minha história. Agora, compreendo a afirmação de Bueno (1998, p.15): [...] Ao lançar um olhar mais detido e mais arguto sobre seu passado, os professores têm a oportunidade de refazer seus próprios percursos,[...]. Nesse sentido, compreendo a minha busca, a busca da compreensão do sentido que tenho realçado como mais presente no meu fazer pedagógico “criar possibilidades”,

contanto que o aluno aprendesse e não se sentisse excluído ou rejeitado. Mas, é instigante, para mim, compreender a razão deste sentido fortemente pulsante na minha prática educativa.



Sabe de uma coisa Seu
 Vou lhe jogar no meu baú
 Vivo e mágico
 Com as coisas boas que tem lá
 (VANESSA DA MATA)

Desvelando os segredos do baú da minha formação

Busco a imagem do baú, caixa de madeira, com tampa convexa, utensílio comum na minha infância onde eram guardados os bens mais preciosos ainda hoje retidos em minha memória, aquilo que, por algum motivo, tem ou teve sentido em minha vida, tais como: os tesouros, os enxovais, os brinquedos, as histórias, os segredos inconfessáveis, enfim, lembranças guardadas, escondidas, esquecidas..., positivas ou não, que desencadearam comportamentos que direta ou indiretamente permeiam as minhas relações. Contudo, só começo a ter consciência dessa influência quando inicio o encontro comigo mesma no exercício da escuta e da narrativa.

Na perspectiva de entender o sentido negado na minha formação e no meu fazer pedagógico, vasculho o fundo do baú da minha formação e experiência, nele emergem fragmentos da minha infância como canta Vanessa da Mata

.....
 [...] Meu bauzinho de memória
 Os meus livrinhos de receita
 Quem sabe se sensibiliza
 Quem sabe se transformará [...]

Para tanto, cabe a lembrança de que minha formação tenha se iniciado antes mesmo da minha concepção, no baú dos desejos dos meus pais, que se tivessem filhas seriam professoras. Fui alfabetizada antes dos sete anos, por uma amiga de minha irmã chamada

Carmem, professora leiga, que na mesma sala ensinava diversas séries. O que ficou marcado nesse período foi à forma como aprendíamos o ABC: ela fazia um furo no papel de embrulho (papel madeira) e colocava em cima das letras perguntando salteadamente para que não decorássemos a seqüência do alfabeto. Aos sete anos, ingressei na escola primária. No período da primeira à quarta série tive uma única professora; sentia-me excluída pelas comparações que eu e meu irmão sofríamos na sala, por ter uma irmã que se destacava pela inteligência, hoje seria considerada superdotada. Os professores (principalmente minha professora) queriam que tivéssemos o mesmo comportamento e desempenho dela. Quando fiquei em recuperação minha irmã sugeriu à professora que meu castigo de férias, seria ler a coleção de Monteiro Lobato. “A Chave do Tamanho” (publicado em 1942). Foi o livro mais registrado na minha memória, ou seja, “no fundo do meu baú”. Esse sentimento de exclusão ficou abafado no fundo do baú, pois além delas (minha irmã e a professora) não respeitarem minha individualidade, a leitura teve um sentido de castigo muito forte, me excluía das brincadeiras ao ar livre, como: jogo de queimado nas calçadas.

Era uma criança esperta, curiosa e inquieta, não conseguia sentar na sala, as aulas eram monótonas, as de matemática tinham “sabatina”, momento em que a gente levava “bolo de régua ou palmatória” quando errava. Então, desenvolvi uma técnica na sala, me desligava dos assuntos quando não interessava e criava um mundo imaginário, onde fazia as coisas que tinha vontade, alternativa criada para viver a exclusão do meu jeito de ser. Este comportamento, posteriormente, no exercício da educação, fez-me prestar atenção na diversidade da sala, as crianças mais inquietas ou hiperativas, absortas e problemáticas, eram as que eu mais criava possibilidade para incluí-las no processo de aprender, talvez porque visse nelas a “margarida” tão esquecida em seu canto.

Sou muito prática, acho que herdei isso do meu pai, homem rude, que estudou na escola da vida, com uma experiência que lhes dava sabedoria e sensibilidade para lidar com as adversidades, possivelmente pelas suas profissões: agricultor e tropeiro³⁴. Ele sempre encontrava solução para tudo, repassava para os filhos que não existe um só caminho, que aprendêssemos a ver os fatos sobre ângulos e que a cada barreira buscássemos novas possibilidades. Ele enfatizava o que canta Roberto Carlos:

³⁴ Comerciante que comprava tropas de animais para revendê-las, e mesmo o "tropeiro de bestas" que usava os animais, para além de vendê-los, transportar outros gêneros para o [comércio](#) nas várias [vilas](#) e [cidades](#) pelas quais passava. (Wikipédia, 2008).

.....
 Toda pedra do caminho
 Você deve retirar
 Numa flor que tem espinhos
 Você pode se arranhar
 Se o bem e o bem existem
 Você pode escolher
 É preciso saber viver...

Vasculhando o fundo do baú

Comecei a ensinar aos quatorze anos, como auxiliar de classe. Minhas irmãs mais velhas já eram professoras. Minha mãe sempre achou que as três Marias, tinham que ser professoras, profissão das moças pobres que precisavam trabalhar cedo, segundo ela, “[...] *a opção natural para as moças que não seguiam o ofício doméstico, e era uma atividade feminina vista como status[...]*”. Mas, eu sonhava ser agrônoma porque gostava de trabalhar com terra, meu desejo ao longo da minha caminhada foi sendo silenciado.

Em Ribeira do Pombal – BA, concluí o Ginásio (Ensino Fundamental -2º ciclo) e o primeiro ano do Ensino Médio. A convite de minha irmã, que se casou com um sergipano, vim morar em Aracaju. No início foi um choque cultural, meu jeito simplório e espontâneo de dizer e fazer causou, e ainda causa, desconforto para algumas pessoas; às vezes sinto que tenho que esquecer de mim para estar incluída nesta cultura, mas nunca desisti, e, aos poucos fui absorvendo a “sergipanidade” e, com meu “jogo de cintura”, procuro “criar novas possibilidades”. Hoje tenho orgulho de ser baiana/sergipana.

Concluí o Curso Magistério, com 18 anos, na Escola Normal, e no ano seguinte admitida na Rede Estadual, minha primeira turma foi de alunos de quarta série no ensino noturno. No início foi um choque para eles, pois esperavam uma professora austera, mais velha e com métodos mais conservadores. Como eu era uma jovem professora e como nunca fui aluna “padrão” e não gostava de aprender com métodos mecânicos, estava atenta às pessoas que apresentavam comportamentos diferenciados. Nessa turma, observei que eles não sabiam escrever espontaneamente, só quando eram induzidos a copiar, então, iniciei um trabalho com textos diferenciados, estimulando sempre a criação e a produção espontânea da escrita, permitia a liberdade de expressão, ensinava pessoas adultas a escrever e ler sem seguir “normas pelas normas”. Organizava as aulas da forma que acreditava ser prazeroso aprender, isso causou um desconforto para minhas colegas mais experientes, pois elas estavam

cristalizadas em seus saberes e resistiam às inovações. Em compensação meus alunos eram autores e se divertiam muito com suas próprias criações, e a escrita e a leitura passava a ter significado para eles. Sentia nesses momentos criativos, o florescer de diversas “margaridas”, que tinham sido tolhidas do prazer de aprender.

No entanto, em meu âmago, ansiava dar sustentabilidade a minha prática, através dos conhecimentos produzidos e transmitidos pela academia. Prestei vestibular para pedagogia, fiquei excedente na Faculdade Pública e entrei na Faculdade Privada. Durante o período da graduação, nutria a expectativa de que o acesso à Universidade promoveria uma evolução no meu fazer pedagógico. Mas, os professores apresentavam uma visão descontextualizada, com conteúdos fragmentados, que não tinham relação com a minha realidade. Eles falavam de teorias para educar pessoas que não eram reais como os meus alunos e/ou eu não conseguia estabelecer conexão com meu universo de educadora, a exemplo, as aulas de filosofia, psicologia e outras. As disciplinas que abordavam estratégias de ensino, aproximavam-se mais da minha realidade, às vezes ilustrava as aulas com as experiências dos meus alunos. Mas, não sei por que razão, as disciplinas de Estatística e Metodologia Científica eram as minhas preferidas. Nesta narrativa fica evidenciada um sentimento silenciado por uma concepção bancária, relatada por Medeiros (*apud*:Freire, 1983),

a concepção bancária de educação não exige a consciência crítica do educador e do educando, assim como o conhecimento não desvela os "porquês" do que se pretende saber. Eis porque a educação bancária oprime, negando a dialogicidade nas relações entre os sujeitos e a realidade.

Pós-graduada, fui trabalhar no EMEF Juscelino Kubitschek, escola municipal com uma equipe de professores vanguardistas. Foi uma fase muito criativa e divertida. Minha preocupação era fazer a criança a aprender a partir da narrativa de suas histórias, e as utilizava para trabalhar os conteúdos programados. Certa vez, recebi uma estagiária da Escola Normal (Escola de Formação de Professores para o exercício do Magistério), que ficou um pouco perdida com minha prática. Ela chegou à minha sala quando eu trabalhava um texto com o título “As pegadas”, não me lembro o autor; o texto falava da utilidade dos pés e o significado dos caminhos. Então, levei vários papéis para sala e uma bacia com tinta guache colorida; antes de explorar o texto cada criança pisava na tinta e fazia suas pegadas na sala, ou seja, construía seus caminhos. Como nem tudo é perfeito, alguns funcionários mais cristalizados nos seus saberes, definiam meu jeito de ensinar como “bagunça”. Eu estabelecia acordos com meus alunos, dava-lhes tempo para extravasarem suas emoções, numa desordem organizada, “era esse o momento de bagunça”. Na possibilidade de fazer o aluno aprender,

utilizava, também, as metodologias pelas quais eu aprendi como, por exemplo, a forma que minha primeira professora utilizou para a aprendizagem do ABC. Acredito na flexibilidade da escolha do método de aprendizagem que atenda a necessidade individual do aluno. No final do estágio, ela me confessou que estava mais tranqüila, porque no início ela não sabia como iria registrar o período de observação, pois os professores do curso de Formação do Magistério estavam presos a metodologias centradas na “*concepção bancária*” acima citada.

Nesta escola, fui atraída pela educação especial, quando ensinava alunos da primeira série e conheci a aluna Maria, uma criança de onze anos, com surdez profunda, matriculada na escola, mas, não pertencia a nenhuma sala, não era compreendida por ninguém e vivia correndo pela escola no horário de aula; às vezes invadia a minha sala para brigar com meus alunos, justamente nos momentos em que eles estavam mais atentos. A única forma de me livrar dos problemas causados por Maria, foi envolvê-la na turma. Também descobri que era o desejo dela, aprender igual aos outros. Os alunos, no início, ficavam rindo quando ela emitia alguns sons de forma ruborizada; eu aproveitava este momento para que eles reproduzissem esses sons, e ela repetisse oralmente os sons relacionados aos assuntos que estavam sendo trabalhadas na sala. Nesta brincadeira, as crianças passaram a aceitá-la, e ela, assim, integrou-se à turma e foi sendo alfabetizada. Duas técnicas da Secretaria Municipal de Educação conheceram o trabalho e me convidaram para fazer curso na área de surdez, e optei pela Educação Especial como professora da Sala de Recursos. Nessa sala, fiz um trabalho de apoio pedagógico com crianças surdas de zero a seis anos, inseridas ou não na Pré-Escola. Eu era livre para adequar a metodologia à necessidade do aluno. Trabalhava os conceitos pré-estabelecidos no programa através de temas, abordado nas suas múltiplas significações, como por exemplo, “A Comunidade”. Para desenvolver esse tema, iniciava o processo de leitura e escrita, através de “leitura do mundo”, apoiada em pistas visuais e na realidade mais próxima do aluno (rua onde o aluno morava, o que tinha perto da sua casa, etc.). Depois fazia uma excursão pela comunidade próxima da escola, estabelecendo comparações entre a sua rua e as da comunidade onde estava situada a escola. Ao retornar à sala, eram registradas todas as associações e descobertas, narradas pelos alunos, escritas em Português ou LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais na Língua. Como não havia definição do sistema municipal de ensino quanto a uma filosofia de educação de surdo, todo trabalho pedagógico era fundamentado nas Filosofias, definidas por *Goldefel (2003, p.99)*: Oralismo “[...] trabalhava as técnicas específicas de treinamento da fala através de exercícios fonoarticulatório[...],” e a Comunicação Total “[...]utiliza o Bimodalismo que é o uso concomitante de códigos orais e

manuais[...]”.

Assim como nas salas de ensino regular, a liberdade na escolha do meu fazer pedagógico, era limitada a minha sala de aula, pois a escola como um todo resistia muito ao paradigma “educar crianças especiais junto com as normais”. Será que é possível? Era a discussão mais freqüente nas reuniões de professores na década de 1990. Não só meus alunos tinham que provar capacidade de aprender como qualquer criança na sua idade, e eu se era capazes de fazer com que o aluno aprendesse. Mais do que nunca, tinha que ter “jogo de cintura” e criar possibilidade para não ficar excluída e não acentuar mais ainda a exclusão dos meus alunos.

Quando recebi o aluno Daniel, entrei em parafuso, pois, pela primeira vez, não encontrei possibilidades para aquele aluno, uma criança autista, matriculada como surda profunda. Voltei para Universidade, agora mais consciente, buscava respostas que orientassem a educação desse aluno que tanto me inquietava, pois nem a minha formação e nem toda minha prática de sala de aula eram suficientes. Fiz Pós-graduação em Psicomotricidade, procurando associar as teorias à necessidade desse aluno. Nesse curso passei a dar aulas aos meus colegas professores. Esse momento foi o despertar de minha consciência de ser professora, comecei a refletir sobre o meu fazer pedagógico e logo concluí que meus pais tinham razão quanto à escolha da minha profissão.

Quando meus saberes na área da surdez, estava em ebulição, fui convidada para a área de deficiência visual, como Coordenadora da Instituição. O desafio de uma nova experiência foi tentador, mas não me dei conta que a falta de formação específica na área ou os guetos formados em determinados grupos, eram tão importantes para que eu pudesse cooptar nessa nova área. Mais do que nunca, o sentido que tenho realçado mais presente na minha prática educativa “criar possibilidades”, tinha que ser exercitado. Encontro uma Instituição em estado de caos, com grupo de professores especializados, mas, não só tolhidos no seu fazer pedagógico, como excluídos no sistema educacional. Esta minha nova experiência reafirmou o quanto a minha formação como professora foi compartimentalizada, pois, quando estamos em regência de classe, não temos noção da complexidade e amplitude da escola; o pensamento em relação a ela é restrito, limitando-nos à sala de aula. Mais uma vez recorro a minha a capacidade de reverter situações, procurando criar possibilidades que resgatassem os objetivos da instituição e a auto-estima dos profissionais. O processo de negociação que usei nessa nova experiência para restabelecer a harmonia do grupo foi o mesmo que eu usava quando estava na sala de aula com meus alunos, independente de terem deficiência ou não, “a

negociação”, ceder em alguns pontos e avançar em outros.

Essa experiência me faz compreender o sentido que Nando Cordel (2008), poetisa:

Você tem que ter
Jogo de cintura
Olho na mistura
Não se incomodar
De vez em quando nessa vida
A gente engole um caô
Pra se arrumar

Entrelaçando os fios do pensar puxados e repuxados do fundo do baú

O curso trouxe um estado de dialogicidade, propiciando exercícios em dois momentos distintos: o primeiro, o sentido do ouvir e da escuta, aonde as falas, foram revelando minha história de formação e experiências, espontaneamente, no processo antagônico de dor e prazer, quase sem censura, a partir da abertura do baú da minha formação, ou seja, as gavetas da minha memória, e o segundo, o processo de registro da narrativa.

Entre o período da livre expressão do primeiro momento e do segundo, registro da narrativa, foi estabelecido um pacto involuntário e não declarado, de respeito mútuo entre o grupo e o orientador, para que as emoções conduzissem as falas, na busca de entender o “sentido vivido” nas diferentes etapas da minha vida, negado na formação, e como ele, se faz presente na inclusão que faço. O processo de escrita, ou seja, o registro, começo do exercício da autoria, ao qual não estava acostumada, a resistência e medo de me revelar limitam a espontaneidade que é evidente no primeiro momento. A escrita perpetua a história, tem o caráter inesgotável, facilita o fazer e o refazer, e os fios do meu pensar vão se entrelaçando. Nesse entrelaçar trago o sentido da “charneira” citado por Josso (2005), ou seja, algo que me acordou e me despertou para a compreensão de quem eu sou e como engoli os caôs, para me arrumar.

Partindo da compreensão dos momentos experienciados nesse curso, consciente de ter vivenciado diversas situações surpreendentes como: falar de mim como se fosse outra pessoa; reconhecer-me a partir da própria fala e do comportamento de meus alunos, criando possibilidades para que eles não repetissem a minha história; ver a exclusão do meu jeito de ser, revertida na visão da diversidade; compreender o desejo dos meus pais quanto a minha profissão, embora só aconteça na pós graduação, período que encontro respostas para algumas

das inquietações despertadas pelo novo desafio o “aluno autista”; reconhecer que a experiência de literatura tão sofrida, deu embasamento, revertendo numa prática, rica de possibilidades e multiplicando-se através da concretização dos muitos “baús de histórias” que utilizava nas salas de aula como um elemento mediador no processo ensino/aprendizagem; transformar a exclusão cultural em aculturação; descobrir que se aprende, inclusive, com o estudo da vida, na vida de meu pai que nunca foi à escola; oportunizar a aluna surda (Maria), mesmo que inconsciente, hoje compreendo que aquele “aceitar na sala” era uma forma de diminuir a sua exclusão; reviver o momento de bagunça ou seja, a livre expressão dos alunos no momento da aprendizagem, me negando a cristalizar os saberes como minhas colegas professoras, que empunhavam uma “educação bancária”; o novo desafio e os “jeitinhos” para cooptar nova área de educação especial e, por último, a tomada de consciência de que sou fruto de uma longa construção, e que toda minha história de exclusão foi revertida na lógica da inclusão, pois para cada situação excludente vivenciada, procuro driblar as adversidades criando possibilidades, como já foi acima identificada como “jogo de cintura”.

E ouvindo Elba cantar, eu canto:

.....
Isso aqui vai melhorar.
E a ô.
Se a gente se enganchar.
E a ô.
Era bom que fosse já.
Você quer, eu também quero.
Ta faltando começar.

REFERÊNCIAS

COSTA , Roseli Araújo Barros; GONÇALVES, Tadeu Oliver. Histórias de vidas de professores: apontamentos teóricos. UFPA. Disponível em: www.espacoacademico.com.br. Acessado em 11/02/2008.

BUENO, B. O. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUZA, C. P de. (Orgs). A vida e ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras Editoras, 1998.

TEXTO Nº 07 – SHEILA

A PARTIDA: UMA VIAGEM POR MARES NUNCA NAVEGADOS

Sheila Virgínia da Silva Ludugero

Sheila Virgínia da Silva Ludugero, sergipana, 42 anos, nasceu e cresceu no bairro Getúlio Vargas em Aracaju. Filha de Lucy Lisbôa da Silva e Joel Batista da Silva. Quinta filha de uma família de seis irmãos. Casada e mãe de adolescentes gêmeas, hoje com 17 anos de idade. Estudou na Universidade Federal de Sergipe, onde cursou Pedagogia e especializou-se em Orientação Educacional. Integrou-se a primeira turma do Curso de Pós-Graduação desta mesma universidade e fez o curso “Educação no Mundo Subdesenvolvido”- Área de concentração: Educação de Adultos . Em 1998, na Faculdade Pio X, cursou pós-graduação em Psicopedagogia clínica e institucional. Tem 24 anos de magistério. Atualmente trabalha na perspectiva da educação inclusiva, coordenando o ensino fundamental de uma escola particular, e ministra aulas de alfabetização de adultos (EJA) na rede estadual de ensino onde é professora, há 18 anos.

Introdução

Mergulhar na própria história e ir ao encontro de si mesmo traz uma ansiedade, um relutar de quem tem consciência da força das imagens que o passado invoca; da emoção de reviver sua história e lembrar e resignificar fatos na primeira pessoa. Assumir nossa história, o que construímos, o que vamos edificar é trazer à tona entendimentos, verdades que estão dentro de mim e que devem ir além ao encontro de outras tantas histórias semelhantes ou diferenciadas. Reconheço o valor da escuta. Com a velocidade que o mundo atual imprime ao nosso cotidiano, a gente não se escuta. E como escutar e dialogar com o outro mantendo a nossa monologicidade?

Desde a adolescência, costumava escrever quando as emoções brotavam confusas. Escrevia para nomear os sentimentos, as sensações, organizar as emoções, buscar a razão, buscar os porquês. Ao final, conseguia estabelecer novas conexões e entrelaçar sentimentos e realizar descobertas.

A proposta e metodologia desse grupo de formação despertaram um fascínio desde a primeira vez que, em reunião, conhecemos a proposta de trabalho. Naquela tarde chuvosa de julho, saí do encontro lisonjeada com o convite, ávida pelo próximo encontro e ciente da responsabilidade de integrar-me à pesquisa onde o meu eu, minha subjetividade seria o centro da pesquisa.

O curso de extensão chegou no momento adequado para a minha vida pessoal e profissional, pois a cada dia assumimos mais responsabilidades, complexificam-se as relações e os desafios. Apesar da experiência acumulada, a dúvida é inerente ao processo educativo. Assumir-se falível, assumir a incompletude do ser humano é colocar-se aberto às novas tentativas e aprendizagens. O curso trouxe-me novas necessidades, novas dúvidas, e *a priori* não me trouxe respostas prontas nem receitas, pelo contrário, a cada encontro uma provocação. Caminhava em busca do autoconhecimento, da subjetividade. Se antes ansiava por mais discursos de novos teóricos para subsidiar o alcance das minhas metas profissionais, com o curso deparo-me com inúmeras indagações, exponho-me à novas inquietudes, à reflexões que agora são estimulantes, pulsantes de vida e redescobertas.

Embarco numa nova aventura onde sou a capitã dessa embarcação que parte numa longa viagem que experimentará caminhos possíveis e incertos, pois nossa consciência, nosso eu mais íntimo é quem me guiará no desenvolvimento da minha própria sabedoria que é um processo na busca de respostas sobre qual o sentido da flexibilidade em minha vida? Por que a flexibilidade originou-se em minha vida? Por que elegi a flexibilidade como valor para gerir minhas ações? Como a flexibilidade vem tomando corpo em minha caminhada?

Sem querer mais adiar esse registro começo com os versos da minha irmã Aglacy que em seu poema-presente retrata passagens marcantes dos meus doze primeiros anos de vida.

DE LONGE

Aglacy Mary

29/31 de outubro de 2004

*Daquela chupeta teimosa.
Da linda boneca ruiva
Da lancheira com garrafa térmica
Do copo amarelo d' ouro
Do aniversário de Beto
Do choramingo por colo
Da malha azul da ginástica
Da saia cheia de pregas
Do pirulito vermelho
Da brincadeira de roda
Da carne do sol "roubada"
Desde lá, de muito longe
Tenho um sentir por você
Desde lá, de muito longe*

A exclusão do tempo de aprender e do tempo de pensar

Nem bem comecei a escrever e já choro feito criança. Há pouco, Aglacy enviou-me um torpedo dizendo que chegou bem em Curitiba. Desde lá de muito longe, como diz o poema temos uma forte ligação, até porque passei sete anos sendo a filha caçula e Aglacy cuidava de mim. Na época, éramos cinco filhos e Aglacy dividia comigo os prazeres das brincadeiras com as nossas lindas bonecas. Ajudou-me a concretizar a festa de aniversário do meu boneco grande de plástico — o Beto (citado por ela no poema). Auxiliava-me nos deveres de casa. Não tinha pressa, sempre paciente como mamãe, explicava-me as atividades com empenho. As duas foram mediadoras eficazes no meu processo de aprendizagem. Da minha primeira escola, reservo boas lembranças. Era uma escola grande, muitos alunos, auditório com piano onde nos reuníamos para cantar. Recordo com clareza das escadas, dos corredores; como gostávamos de brincar no pátio! No início da manhã, era obrigatória a formação das filas por turmas, antes de adentrarmos o prédio e iniciar a aula. Ficávamos bem próximos uns dos outros e, no alto da escada, aparecia a diretora americana com sotaque carregado, altíssima, de pernas grossas e bem torneadas. Apesar de ser uma mulher grande, firme e robusta era delicada com os alunos. Ela nos cumprimentava e os portões eram abertos para irmos para a sala de aula. Nesta escola fiz o antigo pré-primário e me formei em “Doutora do ABC”. Para a cerimônia de entrega do diploma, mamãe arrumou o meu cabelo com lindos cachos que sobressaíam por baixo do chapéu que compunha a beca. Na época percebi que era um dia importante, pois meu pai chegou bem mais cedo do trabalho para irmos à cerimônia.

Após a cerimônia, recordo Aglacy comentando sobre a tristeza dos seus colegas que tinham sido reprovados. Colegas dela e meus também. Naquele dia, lembro a minha colega Márcia tristonha, em pé no lado esquerdo do corredor do Auditório. Dias depois, quando o fotógrafo entrega as fotos da festa, eu e minha irmã notamos que a Márcia tinha aparecido na foto. Até hoje, quando olho a foto vejo a imagem da exclusão bem explícita e me pergunto: como ela suportou observar quase imóvel, toda a pompa da entrega dos diplomas? Não vi mais a Márcia porque mudei de escola.

No ano seguinte, fui cursar a primeira série em outra escola particular. Uma escola menor, mas que não era aconchegante. A professora era a proprietária e era sisuda e gritona. Lembro da cartilha “O Sonho de Talita”. A cartilha tinha três fileiras de palavras que ela mandava estudar em casa, para no outro dia tomar a lição.

Minha mãe Lucy dosava afeto e encorajava-me para enfrentar o estranho processo da soletração. Quando acabava de soletrar letra por letra não conseguia ler a palavra. Não encontrava sentido. Apesar da ansiedade, não desistia. Estudávamos na sala de costura. Sala iluminada e ventilada. Pela janela avistava o lindo jardim com plantas e roseiras que minha mãe cultivava. Morávamos em uma grande e linda casa que meu pai projetou com carinho. Todas as tardes mamãe preparava o meu lanche para comê-lo no intervalo do dever.

Amava os lanches de minha mãe. Amava a minha merendeira rosa com uma astronauta estampada na frente.

Saía de casa organizada, tudo em ordem: fardamento, cartilha, lápis apontado à faca, merenda gostosa. Saía de casa tensa, pois além da hora da leitura, tinha que enfrentar a hora da sabatina da tabuada. Não me preocupava muito com ela, pois tinha boa memória e sabia fazer cálculos mentais para chegar até o resultado. Não me preocupava até aquele dia em que fui agredida física e moralmente. O registro dessa história, indigesta até hoje, fica por conta de minha irmã Aglacy que, para a minha surpresa, havia inscrito esse conto num Concurso de Contos do Banco do Estado. Essa história marcou toda a minha família. Por que será? Reflito depois. Vamos à história:

A merenda

Não sabia se havia tristezas na vida. Eu era muito menina. Meu único desagrado era mesmo a solidão das manhãs. Solidão de quatro irmãos, todos saindo para a escola, e eu, por trás da grade baixa de um muro baixo de uma casa de portas de vidro sem cadeados ou sistema de alarme, acenando e embalando minha vontade.

No último dia de outubro daquele 1970, porém, minha mãe anunciou bem no meio do jardim de rosas brancas:

— Agora que fez cinco anos, está pertinho do tempo de ir à escola.

Foi a melhor notícia da minha vida. Só era preciso esperar o Natal, depois a Festa de Ano mais o Carnaval. Não. Ainda teria que ver passar o aniversário de meu irmão. Não. O primeiro dia de aula era justo o dia do aniversário dele. Eu bem lembrava disso porque o danado culpava, por tamanha coincidência, umas tias nossas, professoras primárias.

Dona Lívia, minha madrinha, que me dera presentes tão especiais quanto aquele seu jeitinho doce de andar, sorrir, e falar, comprou-me a merendeira mais moderna — hoje desandaram a chamar aquilo de lancheira, como chamam meus antigos diademas de tiaras —, que tinha até garrafa térmica e uma trava que fazia plac!, um barulhinho que era sucesso

na escola. O leite estava sempre morninho quando o badalo do sino anunciava a pausa entre as lições de aritmética e os exercícios de caligrafia. Dali a mais dois anos, minha letra já era muito elogiada. É verdade que saía da linha vez sim, vez não, mas poucas vezes a diretora fazia-me apagar tudo.

O problema era a tabuada. Não. Não era a tabuada o problema. O problema era dizer a tabuada em compainha de um pedaço de... não me lembro se era madeira... devia ser... Sei que, numa das pontas, tinha algo que parecia uma bolacha gorda, redonda, pesada. Muito pesada.

Bem, mas vamos, de fato, à tabuada. Eu gostava de pensar nos números. O problema era lembrar de tudo, e poucos segundos, com aquela bolacha ali, ansiando pela palma de minha mão. Em casa, minha mãe tomava-nos a tabuada todos os dias:

— Seis vezes uma?

— Seis.

— Seis vezes duas?

— Seis vezes duas...

— Seis vezes duas, menina?

— Doze. Seis vezes duas, doze.

E assim ia.

Era uma segunda-feira e, no domingo, mamãe preparara parte da merenda de que eu mais gostava. Minha merendeira agora tinha um lindo astronauta na frente (astronauta andava em alta, sempre andou) e a tampa da garrafa era mais comprida e não possuía alça como a outra. Ah, sim, estava dizendo da merenda: o leite morninho de sempre e um pedaço de bolo. O leite vinha do sítio de Dona Cibele, irmã de minha madrinha. Mulher elegante, fazia gosto apreciar. Pois bem, naquele dia do meu terceiro ano de escola, levei leite e bolo na merendeira. Não qualquer bolo. O bolo de ovos de Dona Lucy. Modéstia bem à parte, minha mãe fazia o bolo de ovos mais delicioso das redondezas. Depois da merenda, seria a hora da tabuada. Eu já estava na casa dos sete. Nunca voltara de casa. Chegou minha vez:

— Seis vezes uma? — Seis.

— Seis vezes duas? — Doze.

— Seis vezes três? — Dezoito.

— Seis vezes quatro? — Vinte e quatro.

— Seis vezes cinco? — Trinta.

— Seis vezes seis? — Trinta e seis.

— Seis vezes sete? — Seis vezes sete...

— *Seis vezes sete? Responda, menina!*

Você sabe de onde veio sua voz naquele momento? Nem eu. Não podia acreditar que não sabia dizer quanto era seis vezes sete. Depois, não acreditaria que minha professora, com uma raiva autorizada pelos tempos de então, deu-me uns beliscões “para que eu deixasse de ser burra e aprendesse, definitivamente, que sete vezes seis é igual a quarenta e dois”. Ouviu? Quarenta e dois. Repita: quarenta e dois. Sem voz, repetir não poderia; chorar talvez. E depois tentar engolir o choro e digerir o leite do sítio e o bolo de minha mãe, que rejeitaram aquela tarefa. Juntos, devolveram o choro sob forma de uma pasta amarela, fedida e gosmenta que cobriu minhas pernas, inundou minhas meias brancas e tingiu meu Vulcabras quase novo, engraxado naquela manhã.

Nunca mais quis juntar bolo com leite.

Aglacy Mary da Silva

Nunca mais mesmo, pois sempre que comia bolo de ovos com leite morno sentia a mesma ânsia de vômito que senti naquele dia que vomitei na sala. Lembro da indignação do meu pai ao saber que o beliscão e os gritos da professora foram porque eu vomitei na sala. A professora saiu furiosa para pegar o material de limpeza. Limpou a sala, mas não me limpou. Nem tocou em mim. Fiquei congelada de medo e com a minha saia plissada azul claro toda suja daquela massa fedida como reconta Aglacy. Esperei sentada no banco, com a saia manchada e chorosa.

Por que essa história marcou toda a minha família? Porque fui cruelmente ofendida, excluída. E sem defesas, nem rebeldias (era obediente). Adoeci principalmente porque vivia num ambiente de afeto de respeito. Em família, sentia-me incluída, participativa e respeitada. Não vivia a exclusão em casa, por isso estranhei o ambiente hostil e excludente da minha segunda escola. Fiquei doente, abatida, com medo de ir para escola. A minha dor foi atingindo os corações dos meus irmãos. Sentia-me incluída com os meus irmãos. Sentia-me segura em casa. Essa agressão que sofri em sala de aula, de fato, marcou toda a família até porque meu pai tinha clareza do que queria como educação para os seus filhos. Nunca desautorizou professor, mas nunca aceitou intolerância, pois tinha vivido na pele e na alma, o preconceito, a exclusão. Exigia de nós uma conduta moral e atitudinal exemplar. Meus pais nos passaram o valor do respeito e solidariedade, mas nos davam discernimento sobre o que era direito, cidadania, democracia.

Voltando ao passado, recorro como era comum em minha família momentos de diálogos e orientações sobre problemas que enfrentávamos em nosso cotidiano. Tínhamos orientações explícitas de enfrentar situações de discriminação ou agressão de forma digna, coerente e corajosa. Acredito que nesses momentos eram lançadas as sementes da flexibilidade em minha vida, pois meus pais sempre apontavam uma saída, elaboravam justificativas baseadas em suas próprias biografias para que pudéssemos regular nossa autoestima, aguçar nossa percepção de mundo e aprimorar nossa criticidade diante de um mundo desigual e de uma escola que insistia em não despertar para o valor do ser humano e para a sua responsabilidade de formá-lo numa perspectiva crítica e autoral. Apesar das agressões sofridas na escola, já tinha brotado em mim a idéia de que nem sempre os professores eram justos, que alguns deles tinham uma visão de mundo limitada pelo preconceito e pelo autoritarismo. Recordo como minha mãe falava que sempre há uma solução para os problemas e que é preciso ponderação, parar e pensar um pouco antes de se lançar a resolver conflitos. Ela dizia que em um minuto apenas podíamos modificar nossas vidas. Minha mãe fazia contraponto a algumas atitudes mais impulsivas e impacientes do meu pai ao constatar injustiças, discriminação e pensamentos alienantes. Equilíbrio era a palavra que caracterizava essa relação entre o meu pai e minha mãe. Ser flexível exige um constante exercitar do equilíbrio para vivenciar situações que *a priori* nos parece inconcebíveis.

Hoje, percebo como foi fundamental em minha vida ter tido em meus pais o apoio no aprimoramento da reflexão e o empenho deles em preservar a nossa auto – estima que a escola se empenhava tanto em destruir, como também destruía nosso passado, nossa história familiar, pois quando chegávamos à escola não importava quem éramos, nem tão pouco quem eram os nossos familiares. Nossa identidade era imediatamente condicionada à ordem alfabética e ganhávamos um número de identificação para as sabatinas. Daí a razão da busca do sentido da flexibilidade em minha vida. Por que as professoras tinham que agir de maneiras tão iguais umas como as outras. Passávamos de ano e nos deparávamos com o mesmo modo de agir das mestras que não buscavam dar significado às suas ações. Que mantinham aulas silenciosas, desprovidas de diálogos, de reflexões e descobertas. Mas dentro de mim trazia pulsante o sentido da flexibilidade, pois o mundo é passível de mudança e sempre há várias formas de ver e compreender uma mesma questão. Aprendi com meu pai a duvidar das certezas ditas incontestáveis e que estamos implicados em tudo que fazemos, portanto, podemos modificar aquilo que, a nossa primeira vista, não nos agrada ou que não é adequado e justo para todos. Saber apresentar sua defesa, responder à agressão com sabedoria,

conseguir que o outro lhe escute e assim expor seu ponto de vista. Se o outro for capaz de refletir sobre o que fez ou disse, já é um bom indício de que há possibilidades de mudanças.

Meu pai não aceitou passivo, essa agressão, essa forma excludente de lidar com o aluno. Ele cresceu vendo sua mãe, jovem e viúva lutar pela sobrevivência e instrução de seus filhos. De origem humilde, meu pai, homem negro e determinado nos passou a maior herança — a paixão pelo conhecimento. Auto-didata, devorava livros. Mudou a vida de sua família e a da minha mãe com a sua formação intelectual. No final da década de 50 era incomum um homem negro ter casa própria, carro do ano, ter seus seis filhos estudando em escola particular, ser fiscal concursado do Ministério do Trabalho (único funcionário negro). Ele frisava e destaca hoje, com muito orgulho: “Sem nunca me corromper, sempre honesto e sem trair meus ideais políticos”. Naquela mesma tarde, meu pai procurou a diretora da escola, que era a minha professora, e pediu a minha transferência. Fiquei alguns dias em casa. Hoje, percebo como meu pai era enfático na busca do direito, da negociação, da flexibilidade, que um dia vivenciou a proteção de sua mãe, mas que não se apresentou subserviente diante da vida. Apesar das limitações econômicas, sabia do valor do conhecimento e da instrução. A canção autobiográfica de João do Vale lembra a história do meu pai e a coragem e o sonho de minha avó de dar instrução aos filhos. Meu pai, hoje aos 80 anos, agradece a força e tenacidade de minha avó Olívia em incentivá-lo nos estudos.

*...”Eu vendia pirulito
Arroz doce, mungunzá
enquanto eu ia vender doce
meus colegas iam estudar
a minha mãe tão pobrezinha
não podia me educar...*

(Minha História- Raimundo Evangelista e João do Vale)

Lá de muito longe, a história de minha família constituiu-se num movimento onde a luta social e política esteve cravado no seu cotidiano, pois as conquistas que foram alcançadas deveram-se à afirmação de uma identidade social através da garantia de direitos básicos como alimentação, moradia, vestuário, saúde, educação. Meu pai e minha mãe foram protagonistas dessa história. O movimento da flexibilidade teve, nesse contexto, uma fundamentação histórica e ideológica de luta da vida familiar.

Tenho uma história social, que implicada na genética, é marcada pela luta da inclusão do negro, do pobre na sociedade preconceituosa e desigual. Vivíamos na década de setenta; o

modelo político vigente era opressivo; a educação era castradora e o meu pai era combativo, muito culto, lia e ansiava por uma sociedade mais justa, ao tempo que buscava transformá-la e, através do conhecimento, mudou sua vida no aspecto sócio-econômico e espiritual.

Meus pais tiveram que reeditar a vida vindoura, pois precisavam a todo custo resistir com resiliência, às agressões sofridas pela estrutura política e social da ditadura no país. A importância desta narrativa para mim é imensurável, pois, neste momento, acompanho os relatos do meu tio materno. Que enfermo! Contou-me como a perseguição aos comunistas (ele referiu-se ao meu avô e à invasão dos policiais à sua casa para prender meu avô) determinou sua vida. Marcas profundas que ele lembra e chora ao recordar que a intolerância e o autoritarismo o privaram da companhia do seu pai. Na época ele tinha quatro anos e lembra com nitidez daquele dia. Bonito refletir como o meu tio e os meus pais conseguiram edificar suas famílias com vínculos fortes, respeito, amorosidade e muita proteção. Não aquela proteção que castra a autonomia, mas a proteção cuidadosa e libertadora. As marcas são fortes, mas a maneira de conviver com as conseqüências do passado Cora Coralina retrata bem em sua poesia, intensamente biográfica “Assim eu vejo a vida”:

*A vida tem duas faces
Positiva e negativa
O passado foi duro
Mas deixou o seu legado
Saber viver é a grande sabedoria
Que eu possa dignificar
Minha condição de mulher,
Aceitar suas limitações
E me fazer pedra de segurança
Dos valores que vão desmoronando.
Nasci em tempos rudes
Aceitei contradições
Lutas e pedras
Como lições de vida
E delas me sirvo
Aprendi a viver.*

Recordo como minha mãe buscava com sua mansuetude e religiosidade atenuar as reações mais intempestivas do meu pai. Lembro que meu pai fazia questão que nós assistíssemos juntos, o Jornal Nacional. As notícias eram comentadas conosco. Meus pais primaram pelo conhecimento. Quando estava na casa do meu avô também era envolvida pelas análises das notícias. Era pré-adolescente e observava como os adultos viviam impacientes com a morosidade no processo de democratização do país. Hoje, tenho mais noção da importância da ação política do meu avô. Ele era agrimensor e começou sua luta política

defendendo as comunidades ribeirinhas do Vale do Japarutuba. Depois ajudou a fundar a Associação dos Pescadores do município de Laranjeiras. Era militante do partido comunista e teve que fugir para o Rio de Janeiro para não ser preso. Meu avô não me viu nascer, fomos nos conhecer quando já tinha quase cinco anos.

Meu pai contou-me várias vezes, que quando criança, ajudava minha avó vendendo desjejum (arroz doce, cuscuz, mungunzá) aos operários da Fábrica de Tecidos. Acordava cedo, ajudava a ralar o coco e cedinho, antes da escola, vendia toda a comida. Certa vez meu pai foi impedido de entrar na escola devido ao atraso. Minha avó foi até a escola e explicou sua situação. O diretor da escola pública compreendeu a situação e deixou meu pai entrar, após às 8 horas. Anos mais tarde, esse mesmo professor fundou, com a sua esposa, uma escola particular (ginásio) onde estudei com os meus irmãos. Desde lá, de muito longe, minha avó paterna apresentava-se decidida e autônoma na luta pelos seus direitos e argumentava para conquistar direitos, para conseguir sustentar a sua família. Ao argumentar veemente com o diretor da escola, minha avó se impôs e incitou um novo pensar, uma forma de olhar flexível para as condições de um alunado carente, porém consciente de seus direitos, mas que, apesar das privações, tinham e ansiavam por cumprir com os seus deveres. A força do argumento da minha avó, a concessão do diretor, impulsionou o meu pai para os estudos. Um despertar para o meu pai da importância do argumento na conquista dos direitos e o valor dos estudos. Uma lição que meu pai passou para mim!

Marcas do destrato da professora somatizei, porém não lembro com revolta e amarguras. Acredito pelo modo como pensava e me fazia pensar meu pai que, além de me dar proteção, dialogava sobre a importância do respeito e da igualdade. Acredito que os repetidos diálogos em família, ajudaram-me a sublimar a situação, a analisar criticamente a professora, a cultivar o valor da solidariedade e do respeito ao outro ou quem sabe: a aprender a pensar sob diferentes perspectivas, a pensar de forma flexível. O sentido vivido na relação com o meu pai tem as marcas da obstinação e flexibilidade. Meu pai, com sua proteção, com suas atitudes e palavras firmes passou-me a idéia, sob seu ponto de vista, que as escolas deviam rever suas concepções, flexibilizar idéias e ações. Hoje, ao registrar esses fatos constato que meu pai, minha mãe, meus irmãos mais velhos ajudaram-me a perceber a inadequação da professora.

Meu pai partiu em busca de uma escola que não visse apenas na eficiência e na agilidade nas respostas como os únicos objetivos do processo de educação.

Na procura de uma nova instituição escolar meus pais buscaram saber quem eram as pessoas que estavam por trás da instituição. Recordo da conversa dos meus pais sobre a nova diretora da escola. Boas referências. Teria uma nova escola. Conheceria novas pessoas. Ansiedade e expectativa. Adormecia. Voltaria aos estudos. Passei a estudar numa escola particular perto da minha casa. A diretora — a que ensinava à tarde na cadeira de balanço — contava com três filhos na administração da escola. Uma filha era a professora de Matemática, um filho dirigia a Kombi que me pegava em casa e um filho “doente” (era assim que nós crianças nos referíamos a ele).

Cuidava da cantina e outros afazeres da escola. Jorge era calado, gentil, prestativo, observador. Uma escola familiar. Tinha harmonia e afetuosidade. Da professora que me ensinou as primeiras letras e a soletração, recordo-me vagamente, mas de D. Ginalva de Jesus Santos, minha professora da segunda série sei nome completo, endereço e algumas vezes nos encontramos no Shopping e trocamos calorosos abraços. Tenho guardado os telegramas que recebi de D. Isabel e da professora Ginalva por ocasião da minha formatura e casamento.

Quando o aluno recebe apoio no seu processo de aprendizagem ele vai sendo encorajado a superar entraves de ordem sócio-emocional e vai percebendo que a aprendizagem pode ser significativa.

Toda noite, após o Jornal Nacional meus pais sentavam para conversar no jardim. Colocavam duas cadeiras de balanço. Sentava no colo de um ou de outro e adormecia ali mesmo. Meu pai me colocava na cama. Meu primeiro colo. Colo seguro e macio. Esse momento no jardim era um espaço onde os meus pais traziam suas inquietações, trocavam idéias, planejavam, recordavam o passado, namoravam.

Conta a ti mesmo a tua própria história

A narração me fez lembrar fatos marcantes dessa fase escolar volto e vejo a imagem do sol invadindo e iluminando a minha casa. Vejo-me também exposta, pois eu ficava ansiosa só em pensar que iria à escola no outro dia. Senti-me problemática, apesar da minha família assumir com solidariedade o problema. Os valores cultivados em família ajudaram-me no enfrentamento da situação. Eu tinha um problema. Minha família também tinha um problema. Tinha em quem confiar.

Certamente não quero ser lembrada pelos meus alunos como uma educadora inflexível e intolerante. Apesar dos resquícios do autoritarismo que trazemos conosco, espero não ter

marcado ninguém de forma grotesca e negativa. O que me interessa não é apenas a lembrança futura que os alunos terão de mim, mas a impressão que eles têm da sua professora em ação no tempo presente. Ações que a meu ver devem ser cuidadosas marcadas pela compreensão. Creio eu que para compreender o outro precisamos de profunda compreensão pessoal. Ao examinarmos nossas vidas nos reequilibramos, mudamos o foco, mudamos nossa vida positivamente. Viver positivo, pensar otimista e flexível faz a diferença na qualidade da interação com as pessoas. Segundo Larrosa, o homem se faz ao se desfazer: não há mais do que risco, o desconhecido que volta a começar. O homem se diz ao se desdizer: no gesto de apagar o que acaba de ser dito, para que a página continue em branco. (LARROSA, 2006, p.41). Daí o encanto da metamorfose constante pela qual passam os educadores que se apresentam capazes de produzir saber sobre si e sobre os outros e estar à altura de pequenos e grandes desafios que a tomada de decisão imprime àqueles que transformam.

Assim, cheguei a ser o que sou hoje: uma educadora que acredita no poder modificador da mediação eficaz. Recordo-me que Aglacy nunca respondia de pronto às minhas perguntas. Devolviam-me com muitas outras indagações. Chegava a ficar impaciente. Hoje, valorizo muito a demonstração de apoio que devemos dar aos alunos de inclusão e às suas famílias.

Sinto-me destemida a assumir responsabilidades. Atualmente cobro mais partilha e controle da ansiedade por parte das famílias que por angústia e amor, angustiam e tiram a motivação dos educadores que estão envolvidos com a inclusão. No decorrer do processo e reflexões com o grupo reforcei esse pensamento, pois o movimento de auto-conhecimento é um desvelar que nos impulsiona para atitudes realizadoras e mais eficazes e ninguém tem o direito de tirar a motivação e o desejo de mudança. A escola fez e faz muito isso com quem deseja pensar, se reinventar.

A ansiedade embota o pensamento crítico, deixa a percepção borrosa, provoca imobilidade. Para lidar com inclusão é necessário crer e colocar-se em ação e criação de novos caminhos, novos olhares. Para lidar com a inclusão tive que aumentar, e muito, a minha tolerância à frustração. Na perspectiva da inclusão a organização temporal é outra. O tempo passa velozmente e o aluno não avança dentro do tempo desejado não só pela família, mas pelos professores também. Surgem questionamentos, críticas, agressões verbais aos professores, à escola. Agora é hora de não silenciar o insustentável, pois há casos severos de deficiência onde o que falta é a aceitação da família de que o currículo funcional é a decisão mais acertada para aquele caso e suportar deixar de lado os conteúdos escolares formais.

Voltando à infância recordo que consegui decifrar o complexo código lingüístico do alfabeto com a paciência e a presença da minha mãe, com as perguntas questionadoras da irmã Aglacy, com a proteção do meu pai, com o colo quentinho da minha diretora que tomava minha leitura e tabuada sentada na cadeira de balanço.

Para conseguir superar o autoritarismo vivido no processo de alfabetização, acredito que o fator mais forte foi o fato de que havia algo a mais a ser considerado, não só a minha “impossibilidade” de aprender, mas que a escola deveria considerar outras formas de ensinar. A ação dos meus pais de questionar a escola, de não aceitar a agressão da professora e de preservar a minha auto-estima.

Continuava minha busca, mas estava menos tímida, mais autônoma para os estudos. Sentia muita insegurança e preocupava-me em fazer os trabalhos escolares com uma obsessiva perfeição. Resquícios da rigidez do ensino e medo das observações impiedosas dos professores frente às nossas produções. Cursei o ensino médio no colégio da Universidade Federal. Foram três anos de estabelecimento de fortes vínculos afetivos com os meus colegas. Até hoje encontro com alguns deles. A direção da escola mantinha-se distante dos alunos. Os professores das disciplinas de exatas apresentavam-se com suas lógicas implacáveis, com as suas insensibilidades e imprimiam uma velocidade alucinante no cumprimento do programa. Quanto mais reclamávamos, mais eles esboçavam um bem-estar irritante, pois sabiam que tinham nos inquietado. Por isso eu gostava quando esses professores eram substituídos por estagiários (universitários). Eles preparavam aulas com mais recursos didáticos e tinham mais preocupação com a nossa aprendizagem, pois o estágio avalia a capacidade de interação com os alunos e com o repasse do conteúdo.

Revido a minha história escolar recordo-me da estudante questionadora que fui. Apesar de gostar de estudar não deixei de viver as angústias de uma aprendente que desejava absorver inúmeros conteúdos e que percebia em alguns professores, a superficialidade no ato de ensinar. Hoje, ao recordar esses fatos como professora que sou, acredito que esses professores não interagiam o suficiente com a classe para buscar alternativas, traçar estratégias para o ato de pensar, buscar novas linguagens para a compreensão dos conteúdos. A imobilidade dos professores diante dos nossos fracassos de certa forma nos conduziu a uma rivalidade no ato de aprender. Fomos desafiados, e cada aluno defende-se como pode e com os recursos internos que dispõe naquele momento. As marcas são profundas, pois o que fica evidenciado dentro de nós é que não fomos capazes de aprender. Hoje, nesse exercício de rememorar, concluo que os professores não foram capazes de ensinar, de nos fazer aprender.

No entanto, percebíamos que os estagiários angustiavam-se e procuravam maneiras de ensinar determinados assuntos. Percebíamos o planejamento personalizado. Estava claro para nós que eles pararam e pensaram em nossa turma, que prepararam aulas para elucidar nossas dúvidas. Também fomos desafiados, porém, não foi erguido um muro entre nós, mas uma ponte que deu passagem para o desejo, para a aprendizagem. Busco hoje, como alfabetizadora ser uma eterna estagiária; incansável na busca de novas estratégias de ensino, humilde no ato de ensinar e considerar que se está difícil para o aluno aprender, também está difícil para o professor ensinar, mas que há um querer buscar um caminho. Há um encontro entre aquele que ensina e aquele que aprende.

Não tínhamos nenhuma motivação e desejo em aprender com aquele professor que trazia em sua pasta um caderno de arame amarelado do tempo; que trazia sempre para as aulas o seu mesmo jeito de nos mostrar que os assuntos daquela matéria eram difíceis de serem digeridos e memorizados. Preferíamos a timidez dos estagiários, a pouca habilidade de domínio de turma (a turma, aos poucos regulava a disciplina), a curiosidade em nos conhecer.

As minhas aulas preferidas eram as de Português e Geografia. A professora de Português dava aulas apaixonantes. Sua leitura era contagiante, sua voz aveludada e confiante dava comandos de desaceleração aos nossos inquietos hormônios. E como diz Rubem Alves: “Quando se admira um mestre, o coração dá ordens à inteligência para aprender as coisas que o mestre sabe. (...) Aprendo porque amo, aprendo porque admiro”. O professor de Geografia era crítico, atualizado, sabia coordenar debates e clamava por mudanças. Ele nem dava brechas para a indisciplina, nem queixumes, pois era tão intenso que logo em sua aula, o tempo passava veloz e impiedoso. Lembro que em uma das suas melhores aulas pensei:

— Quero ser professora! Quero dar aula com esse entusiasmo e sabedoria.

Então decidi prestar o vestibular para Pedagogia. Tempos depois, a diretora sabendo da minha opção chama-me para um aconselhamento. Ela sugere que faça Direito, pois tinha condição de passar. Direito era a minha segunda opção. Afirmar que já havia decidido. Em 1984 presto vestibular e sou aprovada. Já tinha como plano começar a trabalhar e contei mais uma vez com o apoio de Aglacy que me apresentou à direção e obtive uma oportunidade.

A primeira escola que trabalhei tinha uma área privilegiada. Parecia uma chácara. Encantadora! Assim como a querida diretora da minha escola de infância, a minha empregadora morava ao lado da escola. O que separava a casa da diretora da escola era um portão de madeira que ficava em frente à piscina. Do jardim da escola podíamos ver a diretora ninando seu bebê na varanda que circundava a parte superior da casa enquanto observava o

alegre recreio naquele parque arborizado. Terminei encontrando uma escola para ensinar que guardava características de aconchego e interação, assim como foi para mim o colégio que me deu apoio e me ajudou no processo de leitura.

Para o processo de inclusão, seja ele na escola pública ou particular, faz-se necessário construir o sentimento de pertencimento desse aluno na sua turma o que ajudará, de início, na integração social e depois no estreitamento do vínculo com o aprendente. Assim podemos traçar planos para apoiá-lo na sua caminhada. Comecei a trabalhar aos dezessete anos e estava feliz e determinada. Agora poderia custear meus gastos e ajudar em casa. Meus alunos tinham cinco anos. Brincava, pulava, teatralizava lindas histórias. Aos domingos, na mesma sala de costura lá estava eu com a mesa repleta de materiais. Estava organizando as aulas da semana e ainda contava com o apoio da minha mãe, pois após o seu cochilo da tarde sentava ao meu lado e observava-me satisfeita. Ouvia pacientemente meus relatos sobre os alunos e sobre a escola.

Minha mãe tinha orgulho de mim. Seu olhar, seus gestos, suas palavras confirmavam isso. Da angústia em aprender a soletrar para a regência de classe — um caminho em progressão. Cheguei à universidade com vivacidade, ativa, curiosa e ávida por conhecimento. Estudei intensamente e em três anos e meio tinha concluído o curso. Estava feliz. Durante as aulas sempre relatava sobre a minha prática de alfabetização, pois no meu segundo ano de escola, a diretora me deu uma turma para alfabetizar. Era questionadora. Nós jovens, na época, queríamos a promulgação da constituição, diretas já, liberdade de imprensa, meia-passageiro...

Desenvolvi uma auto-motivação frente às controvérsias da vida universitária. Em todas as aulas muitas queixas sobre a discrepância entre a teoria do curso de Pedagogia e a prática na escola pública. Na época, ainda não era professora da escola pública e as minhas colegas afirmavam que a minha realidade era outra e que logo iria esmorecer diante da dura realidade. Discordava e desejava fazer a diferença, pois carregava dentro de mim uma autonomia que me deu a coragem, a responsabilidade necessária para criar, para me incluir e incluir meus alunos em qualquer sistema educativo. No auge dos meus vinte anos é claro que tinha uma visão ainda limitada da área que atuava, no entanto, segundo a linha de pesquisa do pensador austríaco Rudolf Steiner, dos vinte e um aos vinte e oito anos, somos mais emotivos do que racionais. Falamos muito, ouvimos pouco e não gostamos de sacrificar nossas idéias, por isso insistimos teimosamente na defesa de algumas posições, pois ainda não conseguimos dominar as nossas emoções. Entretanto, o jovem vive uma fase de grande destreza para o manejo de

normas, técnicas e procedimentos. Buscava aprender e ganhar mais espaço no mercado de trabalho.

A década de 80 foi a década dos movimentos sociais, das reformulações dos currículos dos cursos do ensino superior, da mudança do sistema político (democracia). Se o princípio de inclusão é educação para todos acredito que a atual concepção de inclusão é oriunda desses movimentos de ampliar a participação e minimizar as barreiras para a aprendizagem. A inclusão que faço tem raízes nesse sonho jovem e idealista de uma estudante que optou por somar e participar do movimento estudantil e ajudar a delinear novas perspectivas, pois segundo Norman Vincent Peale: “O covarde nunca tenta, o fracassado nunca termina e o vencedor nunca desiste!”

Segundo Mônica dos Santos (2006, p.55), a formação acadêmica, sozinha, não dá conta de formar professores para criatividade e para a inclusão em educação, mas, certamente, é fundamental para desenvolver nos profissionais e futuros profissionais as potencialidades que permitirão a criação de culturas, políticas e práticas de inclusão. Deve-se ficar claro que a formação “não se trata de algo relativo a apenas uma etapa ou fase do desenvolvimento humano, mas sim algo que percorre, atravessa e constitui a história dos homens como seres sociais, políticos e culturais” (BATISTA, 2002, p.135). E esse algo, este processo, se faz no dia-a-dia, se faz ao caminhar.

Saí da universidade com gosto de quero mais e logo em seguida passei na seleção para integrar a primeira turma de Pós-Graduação da área de educação aqui em Sergipe. A turma foi composta por oito alunos.

Nessa época fui prestar seleção para o cargo de coordenadora da educação infantil de uma instituição social (autarquia). Fui selecionada e passei a coordenar uma equipe de estagiárias da Escola Normal. Aprendi a administrar recursos e gerenciar pessoas. Viajei muito para receber treinamento. Aprendi bastante. Essa foi a época do falecimento da minha mãe. Momento sofrido. Pensei em desistir para ajudar a cuidar dela. Ela não permitiu. Continuou me incentivando e ensinando-me com a sua coragem e resiliência no enfrentamento da dor, da finitude da vida. Grande mulher, mãe amorosa!

Apesar de ser muito dengosa e sensível e de receber muitos mimos, desenvolvi autonomia e hoje meus irmãos consideram-me a mãe da família.

Com o nascimento das minhas filhas gêmeas pedi afastamento da instituição para cuidar delas. Como já tinha conseguido passar no Concurso Público da Secretaria de Educação fiquei

trabalhando somente à noite. Senti bastante, mas hoje vejo que pude acompanhar de pertinho o crescimento das minhas filhas.

Quando elas entraram em fase escolar fui convidada por uma amiga e por minha irmã para trabalhar na escola particular que elas fundaram, onde estou até hoje.

Todas as tardes sentava com minhas filhas para fazer as tarefas de casa. Não costurava, mas preparava o seu lanche para o intervalo dos deveres.

Depois íamos brincar de bola, boneca e velocípede. Após o banho íamos esperar meu marido chegar do trabalho. À noite ia para o trabalho na escola pública onde era professora polivalente (3ª série).

A maternidade é para mim uma vivência delicada, rica, desafiante, assim como a função do professor.

A cada dia fazemos as nossas escolhas e como diz o violeiro Almir Sater:

.....
...cada um de nós
Compõe a sua história
Cada ser carrega o dom de ser capaz
De ser feliz.

A busca pela flexibilidade ou o sentido da flexibilização na formação inclusiva!

Logo no primeiro encontro do grupo afirmei que para mim, inclusão era uma realidade. Uma realidade que vinha vivenciando com muita intensidade, dúvidas e buscas.

Após os meus trinta anos fui percebendo que as minhas certezas já não eram tão definitivas como aos vinte anos. Passei a duvidar de mim mesmo. Refletia com mais frequência sobre as minhas ações, meus procedimentos, minhas reações. Pensava sobre o papel que exercia na vida do alunado. Tinha clareza da responsabilidade na formação daquelas pessoas.

O meu interesse era fazer a diferença na ação do encontro de ensinar. Aproximar do aprendente com o objetivo de tocá-lo para uma ação verdadeira no ato de aprender. Para que a aprendizagem aconteça faz-se necessário, flexibilidade para que haja o encontro com aquele que deseja aprender. A flexibilidade promove o encontro de idéias e emoções. Aprender

constitui-se numa tomada de decisão que promove novos sentidos e significados à aprendizagem.

O que tem de mim na inclusão que faço hoje? A inclusão que faço hoje é um misto dos meus valores familiares, da minha auto-descoberta, da superação do medo de ser ineficiente. A inclusão traz o sentido da incompletude, do inconcluso, afirmou Iara em um dos nossos primeiros encontros. Considerei como muito significativa a afirmativa para o meu contexto pessoal, pois é inquietante não poder elaborar respostas e estratégias para certas situações. Vamos tecendo fios delicados ao tempo que nos vamos dando conta dos nossos próprios limites e percebendo que a vivência é de solidão. Solidão que não angustia, mas que ajuda no aprofundamento da nossa biografia interna.

Hoje, após os 40 anos, vivo momentos de questionamentos. Quero saber quem sou. Preocupo-me se o que faço é coerente com os meus valores. Procuo a minha autenticidade. Procuo ser mais flexível e aumentar meu campo perceptual de mim e do outro. O cultivar da flexibilidade aproxima pessoas, viabiliza a escuta, desbloqueia canais de pensamento e afetividade. Quando ponderamos aumentamos nossa certeza de aceitação à medida que aprofundamos nossos questionamentos, pois quando somos sinceros com nós mesmos aumentamos as possibilidades de mudanças e crescimento.

Quando adolescentes nos prendemos às nossas próprias convicções. Quando adulto, passamos a duvidar de nós mesmos. Quando meus desafios profissionais ficaram mais intensos, quando estive ansiosa e frustrada com a inclusão que fazia foi o momento que me vi mais flexível, pois me defrontei com a sentença sofista: “Só sei que nada sei”.(BURDZINSKI, 2007)

Senti com muita clareza que estava em processo de mudanças e assim, fui me percebendo mais segura até porque a mudança é a única constante na vida, por isso devemos ser flexíveis. Por muito tempo, no final da década de 90, tive a música “Tocando em frente” de Almir Sater como integrante da trilha sonora da minha vida. Seus sábios versos serão eternizados:

.....
hoje me sinto mais forte,
Mais feliz quem sabe,
Só levo a certeza
De que muito pouco eu sei
Eu nada sei...

A tarefa educativa exige aperfeiçoamento e o estabelecimento de critérios para a atuação pessoal que visem o aprimoramento do relacionamento social. Para tanto, precisamos nos conhecer na diferença vivida na vida. Aceitarmos-nos como somos, para então compreender as pessoas com deficiência não mais olhando para as suas limitações, mas para a singularidade do ser daquele aluno. No seu pensar, fazer e entender-se. Só assim podemos, servir aos nossos educandos, só assim podemos incluir.

Viver a formação no sentido inclusivo é comparar-se a uma árvore ao resistir a uma violenta ventania, que desfolha e agita seus galhos para frente e para trás, que ameaça arrancar as suas raízes, mas elas permanecem firmes, porém, a árvore movimentou-se, resistiu às mudanças climáticas, foi flexível e permaneceu firme sem perder as suas raízes, a sua identidade. A prática da formação inclusiva nos envolve e nos coloca em movimento. Tememos perder nossas raízes mais profundas, e isso nos leva a refletir sobre as nossas posições mais convictas, faz nossos corações se moverem. Procurei e ainda procuro, através de minhas ações e meus sentimentos, a força e a doçura para que não precise ser rígida, porém firme; que não precise ser quebradiça, porém flexível. Num mundo cada vez mais competitivo ter flexibilidade é uma questão de sobrevivência e compromisso com uma educação mais igualitária, de maior prudência.

Finalizo esta narrativa com o sentimento de inconclusão e interrompo esta viagem interna com fortes impressões que o encontro da minha história com as histórias pessoais das minhas amigas do grupo me faz concluir que cada experiência por qual passei tem a ver com minha identidade e que esse movimento de busca, de reflexão, colabora com o encontro da minha essência. As coisas vão chegando na vida e a gente não vai tendo tempo de desenrolar, de perceber-se:

Como uma lagosta nós também precisamos nos libertar de uma estrutura protetora a cada passagem de uma etapa do crescimento para outra. Isso nos deixa expostos e vulneráveis, mas também nos devolve a condição de embrião, que possibilita o crescimento que nos capacita a nos esticar de maneira antes desconhecida. (GAIL SHEELEY)

Até hoje recebo os desafios como uma provocação à criação. Elaborar esta narrativa tão pessoal constituiu-se numa metamorfose como aborda a frase acima. Quando parava de escrever e voltava a reler meus escritos estava retendo o que ainda não tinha condições de elaborar e revelar na escrita. A memória ativa não só imagens, mas intensos sentimentos. Achei muito mais fácil e racional narrar sobre a minha vida profissional do que sobre os fatos ocorridos na 1ª infância. Quantas vezes precisamos nascer e nos redescobrir? O que muitas

vezes entendemos como sofrimento e problemas indissolúveis são novos conhecimentos nascendo e novas maneiras de resoluções de problemas. Por isso aprecio e tenho como lema a seguinte frase: “*Se os ventos não estão favoráveis pegue os remos*”. (Autor desconhecido).

Não tenho dúvida de que precisamos ativar a nossa paixão por aprender e que devemos desenvolver novas habilidades no fazer. Só assim o conhecimento fluirá e adquiriremos as novas chaves para vivenciarmos o presente e termos confiança no futuro. O escritor Leo Buscaglia tem uma citação que expressa a vivência do nosso grupo que passou a entrelaçar os fios do passado com o presente, na perspectiva do futuro:

“Eu educo hoje, com os valores que aprendi ontem, para pessoas que são o amanhã.

(...) Educa quem for capaz de fundir ontens, hojes e amanhãs,

Transformando-os num presente com segurança, fé, confiança.

Educa quem for capaz de dotar os seres dos elementos de interpretação dos vários presentes que lhes surgirão repletos de passados em seus futuros”.

Sheila Virgínia da Silva Ludugero

Aracaju, 21 de maio de 2008

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LARROSA, Jorge. **Como se chega a ser o que se é**, In: _____.Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas/ 4 ed., 3ª imp. – Belo Horizonte; Autêntica, 2006.208 p.

SANTOS, Mônica Pereira: **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. – São Paulo: Cortez,2006.

_____. **“Lição de Vida”**. In: Revista Você S?A, nº 59. São Paulo: Editora Abril, 2003.

_____. **“Aprendendo Porque Amo”**. In Rubem, Alves. Folha de São Paulo, 2002.

TEXTO Nº 08 – VANUZA

A BUSCA PELA MINHA AUTORIA, ME FAZ DESCOBRIR O SENTIDO DA VIDA, O SER PROFESSOR

Vanusa Silva Góes

Vanusa Silva Góes formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe com Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Pio Décimo. Nasceu em 24 de setembro de 1971 no Estado do Rio de Janeiro, sendo abraçada pelo Estado de Sergipe, através da adoção, com seis anos de idade, pelo casal Lígia e Luciano. Atualmente exerce a função técnico pedagógica como responsável pelo setor da Educação Especial da Diretoria Regional de Educação - 8/SEED/Se e professora da Faculdade São Luis de França do curso de especialização em Educação Especial.

Essa faculdade de desfazer e refazer nossa
relação conosco, com outras e com as coisas não
somente é vital para as pessoas, ela o é também para
as comunidades e as sociedades.
(J. F. Billeter, 2002)

Introdução

Nascer é ser escolhido para vivenciar uma escola cheia de lições que tentamos aprender com muitas dificuldades, que é a vida. É enfrentar barreiras sem mesmo estar preparada para elas; e como é difícil tais barreiras! Por isso me debruço nas minhas lembranças para poder vivenciar momentos da minha vida como Vanusa Silva Góes, formada em Pedagogia com Especialização em Psicopedagogia. Uma profissional dedicada, que tenta diariamente no seu trabalho despertar nas pessoas o verdadeiro sentido da Inclusão, como também não deixa de tentar descobrir a cada dia como se dá essa inclusão em sua vida.

Mãe de dois filhos, belíssimos é claro, Leonardo e José Guilherme, mas tão diferentes um do outro que faz com que eu me debruce e reflita, cada vez mais, como todos nós somos diferentes e, apesar de tentar educá-los da mesma forma, vejo como é impossível, pois a diversidade está presente em cada um, em cada ser, e pergunto: Como se pode querer educar uniformemente, se as diferenças entre os indivíduos são tão visíveis?

A Escola

Recordando fases da minha vida e mergulhando em mim mesma, retorno à minha infância, entrando na escola formal com 07 (sete) anos de idade, após a minha mudança do Rio de Janeiro para Aracaju. Assim, se dá o começo da construção do sujeito enquanto dotado de direitos e deveres neste mundo. Descobri que a escola, instituição de ensino com características padronizadas que formam certas áreas do conhecimento e da produção humana, e local onde se processa o ensino e a aprendizagem, e que tem como função social a convivência, pode ao mesmo tempo incluir e excluir, e não podemos deixar de pensar que o que mais acontece é o excluir.

Refletir sobre a escola e sua função faz parte da minha rotina diária de trabalho, mas pensá-la de forma mais detalhada só a partir do curso “A Formação Contínua de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva: A Narrativa, A Escuta e a Dialogicidade”, coordenado pela professora Iara Campelo, onde tive a oportunidade de refletir o que seja uma verdadeira inclusão e até que ponto eu faço inclusão, e de descobrir o significado de algumas situações da minha vida e da minha formação em Pedagogia, buscando respostas para a construção do meu caminhar, enquanto mulher e educadora, a partir dos desvelos da minha charneira, ou seja, buscando a minha autoria, como Beckett(1996, p.267), nos acrescenta, “[...] há de se dizer palavras, enquanto ainda existam; há de se dizê-las, até que me encontrem, até que me digam, estranho castigo, estranha falta, há de se seguir[...]”.

Por mais que tentemos aceitar as coisas que a vida nos impõe, há um momento onde iremos chegar ou alguma situação que nos leve a isso que nos fará pensar, refletir e, ai sim, as palavras até então caladas se farão ser ouvidas, oportunidade surgida com o curso.

Falar em escola, local onde se processa o ensino e a aprendizagem, seria poder falar de amor, de carinho, respeito, descobertas, inclusão..., mas tudo isso se perde no mundo da disciplina e o que acontece são pessoas sendo excluídas, e não fiquei fora disso.

No início da minha vida escolar, apesar de esperta e semialfabetizada, minha professora, do tipo muito tradicional, seguia o planejamento à risca, exigido pela escola, que era soletrar o texto e ler de cór; eu me aborrecia muito e chegava em casa reclamando, me sentia excluída.

Veja só, como me sentir estimulada para estudar, se todo dia era a mesma coisa? Uma prática pedagógica que segundo Coimbra, (2003, p.201) “inverte o processo educacional e impõe valores e conteúdos universais, sem partir da prática social e cultural do aluno, sem levar em conta a sua identidade e diferença (...)”.

Além disso, ainda tinha a bronca que ela me dava dizendo que a leitura das letras do alfabeto que eu fazia era errada, exemplo: “efe” (f); “ele” (l) etc. Não disseram para ela que existem as várias formas de se ler o alfabeto, questão de regionalidade, prova da riqueza cultural do nosso país?

Também nessa mesma série, soube qual era o gosto dos bolos da palmatória e levei muitos, porque conversava muito, e como não conversar sentada numa carteira de duas pessoas, com uma colega que gostava? Mas não deixava à toa: descontava na hora de dar a tabuada, e eu estudava bastante, pois minha mãe era professora de banca; taí uma vantagem de ser filha de professora: você, mesmo sem querer, aprende toda a lição. E veja só, uma escola que deveria servir para ensinar, estimular os indivíduos a aprenderem, me ensina a me vingar.

Recordando situações desse tipo, é que compreendo Paulo Freire ao dizer:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios éticos de nossa existência. (FREIRE, 1997, p.66)

Mas a escola também tem momentos ou pessoas que assumem realmente o ser professora, respeitando e cuidando, e isso me faz recordar a minha mudança de escola, ao sair da Pré-Escola, onde fui aprovada para a 1ª série, indo estudar a 2ª série pulando a 1ª, pois minha mãe me considerava adiantada em conteúdo, me colocando na Escola Estadual General Siqueira, onde fiz o teste de nivelamento para a 2ª série. Após a mudança de escola, recordo que me identifiquei bastante com a professora da 2ª série que era muito atenciosa e cuidadosa, referência para a minha profissão e um exemplo de inclusão, depois de tanta exclusão.

Recordo também do meu professor de Matemática do antigo ginásio que era muito bom professor, pois passava desafios e pontuava-nos pelas respostas, somando pontos na prova e estimulando, criando possibilidades de descobertas por meio da aprendizagem. Confesso que isso me ajudou bastante, já que não gostava muito de Matemática, preferia Português. Ai sim, atitudes dessa forma me faz enxergar a função da escola: formadora de opiniões, prática dialógica, valorizadora do ser humano, formadora do ser.

No Ensino Médio fui estudar no C. Est. Costa e Silva, e sem saber ao certo o que ser profissionalmente, minha mãe me matriculou no Curso Técnico em Contabilidade, penso que ela não prestou atenção, pois sabia que não gostava muito de Matemática. Naquela época, as

escolas de Ensino Médio possuíam os cursos técnicos. Não gostei do curso, pois houve falta de professor de Contabilidade e o que assumiu a turma não sabia dar o conteúdo da disciplina. Imagine só que decadência: um professor sem saber o conteúdo da disciplina! Talvez não fosse o conteúdo, mas não saber organizar as estratégias para dar aula. Só que na minha cabeça era não saber o conteúdo mesmo.

Minha mãe pensando que estava me ajudando, meteu os pés pelas mãos, ao invés de aproveitar o meu momento de inclusão, me muda de escola e corta o fio do início das minhas descobertas, da minha autoria ao invés de puxá-lo.

Neste ano reprovei em História, aceitar isso foi muito difícil. As explicações do professor não eram assimiladas por mim, lembro que ele fazia uma viagem solitária nas suas explicações e eu viajava, certamente em alguma lembrança mais interessante.

Sendo assim, mudei de escola de novo e fui estudar no Instituto Rui Barbosa (Escola Normal) para ser professora, até porque minha mãe, que é adotiva, abriu uma escola. O seu sonho era se formar professora, mas não conseguiu porque tinha que trabalhar e costumava chegar tarde e não podia estudar e logo depois se casou. Com uma certa idade tentou voltar aos estudos, mas desistiu e, de certa forma, eu entrar na área de Educação era estar realizando um sonho dela, fui silenciada e segui obedecendo, não tive muita escolha, sou professora e hoje repenso a minha história de vida e de formação, pois segundo Santos (2006, p. 240),

a finalidade da vida humana é a felicidade, mas ninguém pode, segundo Rousseau, concordar sobre como a encontrar, somente em seu próprio coração uma pessoa sabe o que necessita para ser feliz, tudo do que pode estar certa é que ela é, existe e se relaciona, devendo confiar nos seus sentimentos, nos seus mais profundos pensamentos.

A formação em pedagogia

Cursei o Ensino Normal sem problemas e no 3º ano do magistério resolveram tirar definitivamente o 4º ano adicional, que eu iria cursar. Preocupada com a área em que iria prestar concurso vestibular, optei por Letras, pela minha competência na área de Linguística. Mas escutei na mídia o início de um novo curso na UFS, Psicologia e fui atraída pela curiosidade dessa área, já que gostava dos textos de Psicologia no Ensino Normal, não da professora que costumava reclamar das minhas respostas nas provas, dizendo que eu escrevia pouco, muito resumida, acho mesmo que eu era e sou objetiva nas minhas respostas, ou quem sabe, seria o resultado do meu silenciar.

Sendo assim, me inscrevi no vestibular para o curso de Psicologia, mas não fui aprovada. No ano seguinte me inscrevi para Pedagogia com 2ª opção para Letras. Disseram-me que Pedagogia era uma área mais abrangente e promissora, já que, até então, dava aulas numa escola particular e minha mãe tinha, e tem, uma pequena escola.

Na UFS, cursando Pedagogia durante quatro anos, recordo da minha formação, a imaturidade de alguns professores e até a falta de experiência no conteúdo exigido, muitas vezes sem nenhuma utilidade pedagógica. Recordo, também, a contradição nos seus discursos, o que me decepcionava, já que a entrada na Universidade muitas vezes é tão sonhada. Penso hoje que certamente alguns professores que eram e são colocados na UFS não têm conhecimento do que é a realidade de sala de aula, mas ninguém é perfeito e eu não ousava discutir com os professores e por isso reflito com Dante, (2003, p.83) “a nossa comum atitude ingênua diante do conhecimento já dado deve poder ser ultrapassada, e o nosso olhar deve alcançar um distanciamento justo para uma nova compreensão dos nexos de sentido do ser-no-mundo-com”. O tentar descobrir o que estamos fazendo aqui e refletir em cima dessa resposta, procurando outras expectativas, pois o conhecimento às vezes oprime, mas também liberta.

Após já ter me formado e me especializado, me recordo de um teste de seleção que fui me submeter para professor substituto na UFS; alguns membros da banca, ao meu ver, não tinham a competência de estarem ali me avaliando, pois, após elogiarem disseram que o meu perfil era psicológico e não pedagógico. Refleti na época: Qual era o problema, se uma ciência precisa do respaldo de outra para explicar seu objeto de estudo, principalmente na área de Educação, a Pedagogia, já que lidamos com indivíduos dotados de mente, corpo e espírito. E qual é a ciência que estuda a mente se não a Psicologia? Ciência que estuda os processos mentais (sentimentos, razões) e o comportamento humano e animal. E o que é mais interessante; estuda a personalidade, a aprendizagem, a inteligência, a motivação etc, como não se apaixonar por uma área tão humana e rica em conhecimento, muitas vezes mais abstrato e tão individual e próprio de cada um.

Creio que até hoje muitos desses professores alienados ainda dão aula na UFS e não conhecem o que é a realidade de escola pública. Será que como educadores não sabem que cada pessoa tem o seu perfil, desenvolvem algumas habilidades em determinadas áreas? O que será que também faltou para esse desconhecimento se muitos são frutos de escola pública?

Para ficar mais próximo da Psicologia e não perder de vista a minha área que é a Pedagogia, como também tentar entender alguns problemas de aprendizagem da sala de aula, fui me especializar em Psicopedagogia. E mais uma vez me deparei com professores problemáticos que atrapalharam a minha autoria e hoje ainda não possuo um Projeto de

Pesquisa para dar continuidade à minha carreira. Gosto do conhecimento, de ler para me atualizar, tentar entender alguns problemas pedagógicos, mas ainda não sonho muito com o Mestrado, me falta estímulo. E quem sabe com o andamento dessa nossa formação descubro a minha tão esperada autoria...

A educação especial

Respondo atualmente pelo Setor de Educação Especial da DRE-8/SEED e cheguei até lá por intermédio de uma colega que conheci num curso quando era coordenadora de uma escola pública e, ao pedir exoneração do cargo fui convidada para ir trabalhar na DRE-8, escolhendo o Setor de Educação Especial, onde fui despertada pela curiosidade na área ao me especializar em Psicopedagogia. Área essa que me faz emocionar e admirar a dedicação das pessoas que trabalham com Educação Especial e, também, a inteligência e inocência das pessoas com deficiência, pois acredito no potencial dessas pessoas, que foram excluídas durante tanto tempo, e que são até hoje; por pessoas que não entendem e não querem entender o potencial do ser humano, mesmo com necessidades especiais.

Penso que talvez ainda persista no trabalho com esta área, por me considerar também uma pessoa excluída em alguns momentos da minha vida, alguns já relatados, já que vivemos num mundo onde as pessoas sofrem exclusão o tempo todo e também por fazer parte de uma área de profissionais abnegados, excluídos, desvalorizados.

Não posso deixar de recordar da minha experiência com uma aluna que possui Deficiência Mental. Na época senti dificuldades para trabalhar pedagogicamente com ela, mas confesso que a mesma me fez despertar para a necessidade de pensarmos seriamente na formação do professor, já que desejamos uma escola realmente inclusiva. E a formação desse profissional é inteiramente essencial para descobrirmos os caminhos da inclusão, a começar de nós mesmos. Mas para isso temos que reconhecer que as Instituições de ensino devem repensar a sua prática.

Conclusão

Ao ser interrogada por uma colega do curso de “Formação Contínua de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva: A Narrativa, A Escuta e a Dialogicidade”, sobre a escolha

de fazer um trabalho técnico, que transformo em pedagógico primeiramente, numa Diretoria de Educação, ao invés de permanecer na sala de aula, respondo que gosto de transmitir o conhecimento que adquiri com um público maior, já que a Diretoria trabalha com setenta escolas, isso contribui muito mais para a minha experiência, do que com um público menor que é o universo de uma escola, mas com as reflexões que venho fazendo, reconheço que talvez goste de fazer esse trabalho na Diretoria, por me comprometer com o sentido da inclusão e dar muito de mim para essa causa.

Mas, não posso deixar de reconhecer que o tempo que passei em Regência de Classe, certamente me deu um respaldo maior para a minha prática atual, principalmente em divulgar o quão é importante a filosofia da Educação Inclusiva, já que ainda vivemos num período de exclusão.

Espero então com essa formação, chegar ao momento da minha autoria já que como diz a professora Iara numa intervenção à minha fala: “O homem é o ser da procura”, talvez essa procura me faça alcançar algumas respostas que busco na minha vida, como lutar tanto para incluir pessoas que possuem direitos como todos, mas por possuírem limitações sofrem a exclusão. Mas não podemos deixar de fazer referência a esse novo paradigma da inclusão que parece que virou modismo em algumas situações, pois acreditam que simplesmente colocando os especiais em sala e obrigando os professores a fazerem das “tripas coração” na sala de aula, estarão transformando a escola em escola inclusiva.

Apesar de vivermos numa sociedade padronizada, não podemos deixar de enxergar o outro com suas diferenças, que o faz um sujeito único, deixando que a sociedade, em especial a escola, os transformem em meros objetos, mas devemos lutar sim, para que eles se transformem em sujeitos atuantes dessa realidade, que domina através de metodologias inflexíveis que não deixa o sujeito pensar e que, de certa forma, também não me deixou pensar deixando de lado a minha autoria, que me faz refletir juntamente com Alicia Fernandes,

Cada um de nós recebeu um modelo de ensinante, construído a partir dos vínculos ensinante-aprendente em sua própria história. Podemos pensar o modelo de ensinante que recebemos da mesma maneira que pensamos a intervenção do organismo. Pode-se nascer com alguma deficiência orgânica e, sem dúvida, transformá-la, compensar esta carência e conseguir situações melhores que outros que nasceram com um organismo perfeito. Da mesma maneira, creio que temos que pensar nossa história; o que os demais fizeram conosco pode ter sido mais ou menos daninho, mas trata-se de ver o que nós fazemos com esta história que recebemos... (1994, p. 181 –182)

Referência bibliográfica

FERNADEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora**: Uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Trad. Neusa Kern Hickel. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALEFF, Dante A. **Filosofar & Educar**: inquietações pensantes. Salvador: Quarteto, 2003

LIMA, Iara M^a Campelo. A singularidade do Olhar. **Revista Faced** – UFBA, nº 10, 2006.

SANTOS, Jilvania Lima dos & ARAPIRACA, Mary de Andrade. Primeiras anotações sobre a Paidéia roussouniana. **Revista Faced** – UFBA, nº 10, 2006.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)