

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MADALENA MARIA BARBOSA TSYGANOK

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS ENVOLVIDAS COM A
EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA COMPREENSÃO DAS
EXPERIÊNCIAS, SENTIDOS E APRENDIZAGENS VIVIDAS**

Vitória/2015

MADALENA MARIA BARBOSA TSYGANOK

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS ENVOLVIDAS COM A
EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA COMPREENSÃO DAS
EXPERIÊNCIAS, SENTIDOS E APRENDIZAGENS VIVIDAS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como um dos pré-requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa:

Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas

Orientador:

Prof^a. Dr. Hiran Pinel

Vitória, 26 de fevereiro de 2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

B238n Barbosa-Tsyganok, Madalena Maria, 1966-
Narrativas de professoras envolvidas com a educação especial
: uma compreensão das experiências, sentidos e aprendizagens
vivas / Madalena Maria Barbosa-Tsyganok. – 2015.
180 f.

Orientador: Hiran Pinel.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação. 2. Educação especial. 3. Existencialismo. 4.
Experiência. 5. Fenomenologia. 6. Professores – Formação. I.
Pinel, Hiran. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Educação. III. Título.

CDU: 37

MADALENA MARIA BARBOSA TSYGANOK

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS ENVOLVIDAS COM A
EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA COMPREENSÃO DAS
EXPERIÊNCIAS, SENTIDOS E APRENDIZAGENS VIVIDAS**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como um dos pré-requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em 26 de fevereiro de 2015.

BANCA EXAMINADORA

**Professor Doutor Hiran Pinel
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES**

**Professora Doutora Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES**

**Professora Doutora Martha Tristão Ferreira
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES**

**Professora Doutora Silvia Moreira Trugilho
Escola Superior de Ciências da Santa Casa
de Misericórdia de Vitória – EMESCAM**

**Professor Doutor Rodrigo Rossoni
Universidade Federal da Bahia - UFBA**

Dedicado a Shri Mataji Nirmala Devi (fundadora da Sahaja Yoga), minha/nossa força espiritual no viver!

Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. (...) A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não misturam. (...) Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras, de recente data. O senhor mesmo sabe; e se sabe, me entende.

João Guimarães Rosa. In: Grande Sertão:Veredas..

AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos pais: Alzenira Côrtes Barbosa e Nestor Gentil Barbosa (in memoriam) – pela presença forte e constante na minha vida.

Ao querido Gennadiy V. Tsyganok - Genna: amor-marido-amigo; sempre me ajudando e se esforçando para me deixar sozinha em casa, para que meus devaneios e sonhos tivessem o espaço-tempo necessário para produzir a pesquisa – isso foi muito importante nesse percurso no doutorado. Os meus agradecimentos especiais

Ao Daniel Tsyganok: filho querido e amado de 5 anos, que nasceu nesses tempos-espacos de produção da tese. Desde pequenininho parece compreender o que a mamãe precisa e ao seu modo expressava: “mamãe, você pode cuidar de mim”; “fica aí mamãe, me espera, não vai sair tá?”. E, lá ia ele, para o Parque Moscoso, no Centro de Vitória, com o papai Genna, me deixando à mesa de trabalho, lendo e digitando no computador e rodeada com os livros. Ele dizia: “Os livros mamãe, tá uma bagunça... vamos arrumar”.

À Carolina Barbosa Gomes (Carolina var der Zwaag): filha amada, sempre linda, do meu coração. Mesmo longe, geograficamente, ela ajuda o meu-nosso viver, mas não sem fazer o “balance”, das estruturas, que sempre insistem em fixar-se. Nesse tempo de pesquisa, ela se casou com Wijtse Hendrik van der Zwaag e tiveram um lindo filho com nome Hendrik (29/09/2014) – o meu primeiro netinho – que felicidade Henk é tê-lo aqui conosco.

Ao Cícero Barbosa Gomes: filho amado, atencioso e muito solícito. Sempre me dando força para fazer essa travessia de ser sendo pesquisadora. E a Danielly Coser Aliprandi, sua linda esposa, que sempre me apoiou e ofereceu ajuda para o acontecer e o viver.

Ao meu orientador Professor Doutor Hiran Pinel: demorava em ir vê-lo porque a minha vida nesses tempos ficou bem difícil! Ele sabia-sentia-isso – e o encontro era “feito a uma espécie de alívio, capaz de a desaflijir; de muito lhe dar: uma esperança mais espaçosa. Todo esse tempo. Sua beleza, donde vinha? Sua própria, tão firme pessoa? A imensidão do olhar – doçuras. Se um sorriso; artes como de um descer de anjos” (ROSA, 2001, p. 208).

Aos meus-minhas professores/ras do Curso de Doutorado, especialmente, das bancas examinadoras, pelo apoio e dedicação para o nosso desenvolvimento intelectual.

Aos colegas da turma oito do curso de Doutorado, agradeço a parceria e a convivência saudável que tivemos.

E, especialmente, agradeço às duas professoras amigas e queridas que, generosamente, participaram da pesquisa.

RESUMO

O estudo abrange as narrativas produzidas junto-com duas professoras, acerca das experiências vividas, cujo método de pesquisa foi de inspiração Fenomenológico-Existencial. Objetivou: I - Produzir narrativas sobre as experiências de professoras inclusivas, envolvidas com a educação especial, em sala de aula regular e ou fora dela, e que trabalham em escolas públicas do município de Vitória (ES). E, II - Apreender os processos vividos por professoras-narradoras-pesquisadora na produção das narrativas como aprendizagens-de-contar-escutar-histórias, advindos da interdinâmica de narrar-com elas. Com referência na filosofia de Walter Benjamin e autores contemporâneos, analisou-se a problemática histórico-existencial nos envolvimento das docentes com a educação especial. A pesquisa encontrou sentidos através da produção de narrativas das experiências, elaboradas junto com as docentes, uma tarefa desafiadora que possibilitou um diálogo sobre a educação especial nas questões afetas ao ser sendo docente-discente em sala de aula regular. A partir das narrativas analisaram-se os sentidos: ser sendo enfrentativa, (pré)ocupada, sensível e ousada. Problematizou-se a partir das memórias narradas pelas professoras, entendendo que elas são dinâmicas e atuam na montagem dos tempos. Nesse sentido, compreendeu-se a memória como processo onde o presente da pesquisadora deu vazão aos sentidos produzidos. Elaboraram-se perspectivas e possibilidades de conhecimentos de si e do outro na produção de experiências-formativas docentes, com inspiração na abordagem (auto)biográfica. O estudo revelou que as narrativas emergiram a partir das experiências, produzindo sabedoria; elas foram consideradas fenômenos e um modo de caminhar e / ou pesquisar. Também, indicou que é preciso pensar-sentir o ofício da profissão docente em termos dos envolvimento com a educação especial e, nos movimentos internos-externos do ser sendo nas diferentes possibilidades de existência no mundo.

Palavras-chaves: Educação; Educação Especial; Existencialismo; Experiência; Fenomenologia; Professores – Formação.

ABSTRACT

The study covers the narrative generated together with two teachers; about the experience lived, whose research method has been of Phenomenological-Existentialist inspiration. Aimed at: I Generate narratives about the experiences of inclusive teachers, involved with special education, in or out of the regular classrooms, working in public schools for the municipality of Vitoria (ES). In addition, II, learn the processes lived by teachers-narrators-researcher in the production of narratives as the learnings-of-tell-listen-to-histories, from the inter dynamics of the narration with them. Referred to Walter Benjamin and other contemporary author's philosophy, the historical-existentialist problem has been analyzed on the involvement of the teachers with special education. The research found directions by producing experiences narratives, prepared together with the teachers, a challenging task which enabled a dialogue on special education in questions related to be being teacher-student in the regular classroom. From the narratives analyzed the senses: being challenging and (pre) occupied, sensitive and bold. From the memories narrated problems rose, upon the understanding that they are dynamic and operate in the assemblage of time. Thus, memory has been comprehended as a process where the researcher present has elicited the senses produced. Perspectives and possibilities of knowledge from self and from others were elaborated in the production of the teacher experiences-formation, with inspiration upon the (auto) biographical approach. The study revealed that the narratives emerged from the experiences, producing wisdom; they were considered phenomena and a way to walk and / or research. Also indicated that it is needed to think-feel the deeds of teaching profession in terms of involvement with special education and, in the internal-external moves of the being within the different possibilities of existence in the world.

Key words: Education; Special Education; Existentialism; Experience; Phenomenology; Teachers – Formation.

RESUMEN

Investigación de inspiración Fenomenológico-Existencial, abarcando las narrativas producidas en conjunto con dos profesoras, sobre las experiencias vividas. Tiene por objeto: I. Producir narrativas respecto de las experiencias de profesoras inclusivas, involucradas con la educación especial, en aula regular o fuera de ella, y que trabajan en escuelas públicas del municipio de Vitoria – ES; y II. Aprender los procesos vividos por profesoras-narradoras-investigadora, en la producción de las narrativas, como aprendizaje-de-contar-oír-historias, originadas de la interdinámica de narrar-con ellas. Teniendo como aporte la filosofía de Walter Benjamin y autores contemporáneos, se analizó la problemática histórico-existencial de la participación de las docentes en la educación especial. La investigación encontró sentido a través de las producciones de narrativas de las experiencias, elaboradas junto a las docentes, una tarea desafiadora que posibilitó un diálogo sobre educación especial en las cuestiones relacionadas al *ser siendo* profesor-alumno en sala de aula regular. De las narrativas fueron analizados los sentidos: ser siendo confrontativa, (pre)ocupada, sensible y audaz. Se problematizó, a partir de las memorias narradas, comprendiendo que ellas son dinámicas y actúan en el montaje de los tiempos. Se entendió la memoria como proceso en el cual el presente de la investigadora liberó los sentidos producidos en las narrativas. Se elaboraron perspectivas de conocimientos de uno mismo y del otro en la producción de experiencias-formativas docentes, con inspiración en el enfoque (auto)biográfico. La investigación señaló que las narrativas emergieron de las experiencias vividas, produce sabiduría; puede considerarse como fenómeno y una forma de caminar y/o investigar. También, indicó la necesidad de pensar-sentir el oficio de la profesión docente como comprometimiento con la educación especial, en términos de movimientos interno-externo del *ser siendo* en las diferentes posibilidades de existencia en el mundo.

Palabras-clave: Educación; Educación Especial; Experiencia; Existencialismo; Fenomenología; Profesores – formación.

SUMÁRIO

PROLEGÔMENO:

Por que narrativas e por que educação especial?...	15
a) Uma história... tentando um “agora” e um “não mais agora”!.....	19
b) Os fios tecidos: “isso, que fiz, e refiz, sempre, tempos afora”.....	21

CAPÍTULO I

NARRAR-COM ELAS: UMA INTRODUÇÃO

1.1 Interrogações da pesquisa.....	28
1.2 Objetivos.....	32
1.3 Objetos do estudo e sua relevância.....	33
1.4 Suposições.....	35

CAPÍTULO II

PERSPECTIVAS INVESTIGATIVAS: UM OLHAR ATRAVÉS DAS NARRATIVAS....

2.1 Fenomenologia-Existencial: a experiência do olhar e os sentidos produzidos.....	39
2.2 A narrativa como um caminho.....	42
2.3 A abordagem (auto)biográfica	45
2.4 A travessia na pesquisa.....	50
2.4.1 A subjetividade nos movimentos vividos.....	53
2.4.2 Compartilhando os percursos das experiências-narrativas.....	55

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESVELANDO TENSÕES E SE ABRINDO AO DEVIR....

3.1 Processos históricos vividos na educação especial.....	58
3.2 Uma experiência de narrativas com pessoas surdas.....	61
3.3 Educação especial no município de Vitória/ES: momento-espço de provocações, aberturas e devir	63
3.3.1 O acontecer da educação especial.....	64
3.3.2 O processo vivido na Educação Infantil.....	66

3.3.3 As referências para o Ensino Fundamental.....	68
3.3.4 Educação inclusiva na perspectiva de uma pedagogia histórico-cultural.....	69
3.3.4.1 A perspectiva do trabalho com a educação especial..	70

**CAPÍTULO IV
PERSPECTIVAS TEÓRICAS:
SENTINDO CAMINHOS, LABIRINTOS, TRILHAS,
PASSAGENS, TRAVESSIAS, OLHARES-DE-SENTIDO E
MOVIMENTOS SENTIDOS-VIVIDOS....**

4.1 Sobre Walter Benjamin (1892-1940).....	73
4.2 A escolha deste filósofo e suas ideias.....	74
4.3 Walter Benedix Schönflies Benjamin: biografia oficial e mínima.....	76
4.3.1 A vida de Benjamin: modos do ser em ser.....	78
4.4 Conceitos pesquisados por Walter Benjamin.....	81
4.4.1 História e Tempo.....	81
4.4.2 Experiência e Narrativa.....	84
4.4.3 Memória.....	89
4.5 Conceitos reinventados na pesquisa a partir de Benjamin.....	90
4.5.1 Narrar-com.....	90
4.5.2 Aprendizagens-de-contar-escutar-histórias.....	92

CAPÍTULO V

AS EXPERIÊNCIAS DE NARRAR-COM AS PROFESSORAS...	94
5.1 Junto-com Sophia: ' <i>nós vivemos a incerteza de estar na sala de aula</i> '	96
5.1.1 As experiências-sentidas de Sophia: <i>ser sendo sensível, compartilhar e ajudar aos outros em nossa humanidade de ser no mundo</i>	99

5.2 Junto-com Polly: ‘algo penetrou a nossa alma de professor’	111
---	-----

5.2.1 As experiências-sentidas de Polly: (pré) ocupações com sentido-inclusivo	113
---	-----

CAPÍTULO VI	
A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS, OS SENTIDOS E AS APRENDIZAGENS VIVIDAS ...	
	128

6.1 Sentidos de ser sendo Sophia em sala de aula inclusiva	129
---	-----

6.1.1 Produzindo enfrentamentos no devir	130
---	-----

6.1.2 (Pré)ocupação e cuidado consigo mesma, com o outro e os objetos do mundo	135
---	-----

6.2 Sentidos de ser sendo Polly	138
--	-----

6.2.1 Olhar sensível e trabalhar a favor do ser humano	139
---	-----

6.2.2 A ousadia como um caminhar	144
---	-----

6.3 Aprendizagens-de-contar-escutar-histórias no processo de narrar-com as professoras-narradoras-pesquisadora	149
---	-----

6.4 Uma perspectiva de experiência-formativa	152
---	-----

(IN)CONCLUSÃO	160
----------------------------	-----

REFERÊNCIAS	165
--------------------------	-----

GLOSSÁRIO DE TERMOS	175
----------------------------------	-----

PROLEGÔMENO¹

Por que narrativas e por que educação especial?

Todos os rios do mundo de Guimarães Rosa tem três margens.
(PAULO RÓNAI, in: ROSA, 2001, p. 28)

A leitura do livro “Primeiras estórias” (ROSA, 2001), de João Guimarães Rosa, mais especialmente, o conto “A terceira margem do rio” (p. 79) me motivou a ampliar as compreensões sobre a minha própria ação de narrar-com*² as experiências como professora inclusiva. Naquela ocasião pensei: acho que encontrei algo, e isso me instigou a tentar produzir mais sentidos* para este trabalho que abarca as narrativas das docentes e os envolvimento nas experiências vividas na educação especial com o ser-estudante-no-mundo-da-educação-escolar-singular*. Fiquei imaginando o que o autor quis dizer com três margens de um rio? Pensei: mas, num rio só vemos duas margens, não é verdade? Onde estará a terceira margem? Fiquei bastante inquieta! Indaguei: Onde estaria a terceira margem do rio? O que é a terceira margem de um rio? Continuei a leitura e encontrei nestes ‘vastos espaços’ o seguinte fragmento, algo mais que me ajudou a tentar responder às questões que apresento neste prolegômeno tendo esta metáfora das ‘três margens’ como um fio [de Ariadne?] condutor: “Os temas da arte são fragmentos de vida, esses aspectos superficiais da realidade que os nossos sentidos percebem. Mas, ‘em volta de nós, o que há, é a sombra mais fechada – coisas gerais” (Ídem p. 28).

Parece que algo se produziu em mim: estou em busca das experiências, dos sentidos e aprendizagens advindas do processo de narrar-com. Penso-sinto que não se trata de algo visível aos olhos, mas de sentidos produzidos e capturados por mim, a pesquisadora, neste enredamento textual sentido-vivido na pesquisa, originados de uma questão geral apresentada às professoras-narradoras-pesquisadora: Conte as suas experiências com a educação especial em Vitória/ES.

¹ Prolegômeno ou prolegómeno (do grego - *prolegômena* plural e *prolegomenon* - singular) é uma terminologia do campo literário significando, neste momento, as ‘coisas gerais’ que direi antes de adentrar no texto da tese.

² O asterisco (*) colocado ao lado da palavra indica que o termo ou expressão está no Glossário de Termos (p. 175).

Assim, buscando a mim mesma como se estivesse em frente de “O espelho” (Ídem, p. 119), faço uma breve apresentação das minhas experiências de ser aluna na graduação e pós-graduação, ser professora e ser pedagoga nas redes públicas de ensino dos municípios de Serra (1995-2001) e Vitória/ES (2002-2014), Estado do Espírito Santo. Elas emergiram intimamente nesta pesquisa, sendo relacionadas com a temática que investigamos. Também, apresento as experiências como docente na Educação Infantil da rede privada (1993-2001), elas foram muito significativas e me inspiraram no modo de narrar (ou ‘modus narrandi’) sobre o vivido nas aulas com os estudantes considerados “público da educação especial”, que estando lá, vivenciam os espaços-tempos da sala regular.

Essas crianças apresentam um estilo singular de aprender, que foge ao que foi inventado em termos de séries ou ciclos. Vygotsky irrompe na educação especial como forma de cuidar do ser-estudante, que demanda uma subjetividade inclusiva do docente em sala de aula. A professora captura, apesar de sermos diferentes, um grupo com uma diferença maior, o que demanda a produção de adaptação de procedimentos e ferramentas, sobremaneira, a produção de sentidos no viver.

O caráter semiótico do desenvolvimento humano, se tomado a sério dos estudos de Vigotski, faz a diferença: o que é especificamente humano, a atividade específica da linguagem, é que providencia os instrumentos auxiliares para a solução dos problemas, é que direciona a vontade, planeja a ação, controla e regula o comportamento. [...] É preciso deixar clara a intenção de defender a linguagem como trabalho humano, como atividade constitutiva, como produto e produção social, como possibilidade de dar sentido à vida – que sentido? (PADILHA, 2006, p.134).

A subjetividade* inclusiva tem o sentido do ser se mostrar, sendo ele mesmo, em sua linguagem e nos diversos modos de expressão, sempre marcados pela experiência ou interexperiência junto ao outro na humanidade, somos iguais e diferentes, porque a vida pulsa, e precisamos, cotidianamente, reinterpretá-la fazendo tentativas para compreendê-la. Apreendemos as intersubjetividades, também, como o clima que carrega os relacionamentos interpessoais, pois não vivemos sozinhos no mundo.

Na minha experiência no curso do Mestrado em Educação (BARBOSA, 2006), produzimos descrições e/ ou interpretações acerca das subjetividades de discentes-docente-pesquisadora nos seus envolvimento em programas e atividades de

educação ambiental numa sala de aula infantil. As subjetividades são construídas e inventadas nas relações interpessoais, falamos sobre a abertura do ser: “[...] ‘se colocar no lugar do outro’ envolvendo-se existencialmente nas relações entre Eu, Tu e Nós, no interpessoal. A subjetividade dentro daí mesmo, dessa alteridade de ser sendo, pode ser pontuada pela tolerância (ou não), identificação (ou não), diálogo (ou não)” (BARBOSA, 2006, p. 118). Nas interexperiências vividas descrevi uma situação ocorrida na sala de aula infantil em uma atividade na roda, um encontro humano mediado pelas narrativas produzidas ali mesmo:

No círculo Thiago soluciona na sua diferença (seu desejo de ficar junto, mas sem comer peixe), o quebra-cabeça vivido. Ele se mostra na subjetividade de possível infelicidade de ser excluído do jantar (já que não gosta de peixe e a sala está metaforicamente representando um mar). Ele então encontra ali mesmo, naquela rodinha, modos de se posicionar e dizer a complexa questão problema que ele vive. No diálogo e na presença do mundo, o menino experienciou que cosmos e caos não mais se opõem, e é do conflito que se soluciona e novamente se abre a mais experiências de sentido. (Ídem, p. 156).

Particpei do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, donde mergulhei nas narrativas das histórias de vida de um docente e produzimos um texto sobre “[...] a construção do processo formativo relacionado à inclusão educacional de um educador, sua trajetória pessoal-profissional e as suas experiências como docente” (BARBOSA, 2011, p. 10). Estivemos interessados nos sentidos produzidos na vida pessoal-profissional-formativa e o entrelace com o trabalho desenvolvido em sala de aula inclusiva. José, pseudônimo do participante, revelou o sentido de ser sendo estranho e a possibilidade de olhar diferente e singular para a educação inclusiva na complexidade que é o sociocultural na sociedade brasileira:

[...] então a vida, a minha vida, não era lá esse mar de rosas [risos]. Talvez eu tenha sido o que hoje se diz hiperativo com discalculia [risos]. Essas classificações são o que alguns professores “amam doar” para os outros, mantendo-se assépticos como se eles não tivessem legitimando isso. Nas relações interpessoais é que os estereótipos pegam. Talvez... Parece agora que o certo é que eu estou sendo cruel comigo [risos]. O termo estranho traz essa tendência de auto-menosprezo [pois não suportamos o diferente no seu ser-mesmo, diante do outro no mundo], mas, ao mesmo tempo traz a provocação, a não submissão – aquele que existe de modo inventivo, pois precisa e demanda estranhar-se e, ao outro, mais e mais (Ídem, p. 65).

As narrativas produzidas junto-com José provocaram um sentir-pensar-agir as experiências-formativas docentes, pela via das histórias de vida, no sentido de uma

compreensão das professoras e dos professores como pessoas e profissionais, sobretudo, que elas “[...] sejam potencializadas com as vivências, experiências e as subjetividades dos docentes” (BARBOSA, 2011, p. 70).

O percurso desta pesquisa no curso de doutorado e as produções acadêmicas anteriores, me instigaram a reexperimentar e aprofundar o ‘ocorrido, corrido, contínuo’ fenômeno narrativa das experiências, as produções de sentidos e as aprendizagens advindas do processo de narrar-com.

Na busca pelo encontro com as professoras-narradoras emergiram, também, as minhas experiências vividas como técnica na Secretaria de Educação de Vitória, na equipe que trabalha com os Conselhos de Escola. Nesse espaço profissional, onde atuei no período entre 2008-2014, também convivi com Sophia e Polly³. Foi nesse cenário que as encontrei, muitas vezes, e pude conhecer o envolvimento forte e sensível de ambas com a educação especial numa perspectiva inclusiva, um quesito fundamental para a composição deste trabalho.

De certo modo, penso-sinto que no curso de Doutorado em Educação, estou aprofundando os conhecimentos acerca das experiências, narrativas, sentidos e aprendizagens vividas em espaços-tempos de educação especial. De fato vivido e sentido, me pré-ocupo com a vida, a existência humana, o ser no mundo, os modos de ser docente-pesquisadora, os processos históricos, enfim, com o fenômeno educacional pensado-sentido na perspectiva humanista-existencial.

Nesse sentido, acredito que são as lembranças das experiências desses tempos-espaços vividos na sala de aula e fora dela, que me provocaram, me atravessaram, me tocaram e problematizaram o meu viver como pesquisadora. Por essa razão, elas me instigaram tentar rever as minhas redes de leitura e saberes, a derrubar ‘coisas’ já cristalizadas na docência, por exemplo, da impossibilidade do ser “aluno

³ Todos os nomes citados nesta pesquisa são fictícios, tendo a intenção de preservar a identidade das pessoas: professoras, estudantes, técnica da Secretaria Municipal. Em relação aos nomes inventados para as professoras-narradoras, esclarecemos que o nome Sophia advém de “FiloSophia”, uma forma de lembrar do nosso filósofo Benjamin. Polly, relacionamos à Política – Pólis – do grego. Essas foram inspirações da pesquisadora que emergiram a partir das interexperiências vividas junto às professoras.

da educação especial” estar em sala de aula da rede pública, e que é difícil à inclusão porque tem muitos estudantes em uma turma. Nossa perspectiva, afirmamos, é a da presença do estudante como sujeito que produz sentidos e de ser sendo humano na história.

É nesse percurso que trouxe uma reminiscência da minha experiência profissional, abarcando fragmentos do vivido nos caminhos onde percorri e que me lançaram no aqui-agora desta pesquisa. A metáfora da terceira margem do rio, como anuncia o escritor Paulo Rónai sobre a literatura de Guimarães Rosa (2001), se revelou a mim como uma tentativa para compreender um pouco mais a complexidade infinita vivida nos espaços-tempos da educação especial, especificamente, nos tempos-espaços de produção das narrativas junto-com as professoras participantes desta pesquisa.

a) Uma história... tentando um “agora” e um “não mais agora”!

Recordo-me, agora, de Joana uma menina com síndrome de Down. Na época (1993), estava com quatro anos e foi minha aluna por três anos intercalados. Trabalhei por nove anos nessa escola privada. Lá, tínhamos o cuidado para que, a cada ano, a professora ficasse com alunos diferentes; podíamos repetir, por nossa sugestão/escolha, de turma/grupo, mas não de alunos. Todos concordavam com esse ‘combinado’, digamos assim. Também, havia a preocupação de se ter um ou no máximo dois “alunos com deficiência” por sala de aula, mas de preferência um; esse limite foi combinado num tempo em que era muito novo para nós esse saber-fazer que abarcava a diferença em ser “deficiente” em sala de aula regular. Nas aulas com os pequenos, eu era acompanhada por uma estagiária remunerada.

Era visível o cuidado e preocupação dos pais com a escolaridade de Joana. Eu olhava e sentia que eles faziam muitos esforços para manter as filhas (ela tinha uma irmã menor) em uma instituição privada, com alto custo, justificado pelo padrão de ensino individualizado e de qualidade além, é claro, de sua localização em bairro nobre da cidade de Vitória/ES. De fato vivido, essa escola atendia aos filhos das classes mais favorecidas economicamente, era/é uma escola burguesa para atender aos filhos da burguesia.

Naquele tempo, a escola se referenciava em autores como Jean Piaget, Emília Ferreiro, Freud, Lacan, entre outros. Então, estávamos todos nós investindo na aprendizagem e desenvolvimento de Joana. As intervenções psicopedagógicas advinham de um trabalho em equipe, do tipo multidisciplinar. Frequentemente, reuniam-se todos profissionais ligados aos atendimentos com Joana (professora, pedagoga, psicanalista, fonoaudiólogo, psicomotricista, etc.) para conversar, trocar experiência, contar sobre o cotidiano e a vida da aluna na sala de aula e nos demais atendimentos especializados. Narrar o vivido, avaliar e planejar eram os pontos marcantes desse encontro de equipe. Sentia-me segura para trabalhar e sabia que, como professora, não era a única responsável pela aluna naquela escola, que ela não estava 'jogada' em minha sala de aula, que o trabalho tinha significado e que minhas angústias e preocupações como professora eram escutadas e, potencialmente, trabalhadas.

Esta foi uma experiência muito rica do ponto de vista pessoal e profissional. Naqueles tempos, nós professoras tínhamos acesso aos serviços de psicologia da escola, através do atendimento individual ou grupal por uma psicanalista. Esse trabalho era para a professora mesmo! De escuta do sofrimento, das angústias e do não-saber produzidos na relação com as crianças! E, muitas vezes aprendíamos ali a cuidar de nós mesmos. E, isso significava, muitas vezes, ir além da escola, para o consultório de algum psicólogo e/ ou psicanalista, por exemplo, para termos ali o próprio espaço de escuta pessoal, como no meu caso, pois fui atendida por um psicanalista durante dois anos. Aquele era/é um serviço caro e eu, com as minhas economias, consegui pagar por bastante tempo, inclusive para os meus dois filhos que na época demandavam esse serviço psicológico. Hoje reflito: como conseguia aquilo, pois tinha família para sustentar, eu era algo do tipo 'arrimo de família' como se diz por aí!

Enfim, nós estudávamos sobre a temática síndrome de Down junto com as outras professoras e ouvíamos as narrativas das experiências delas sobre Joana e outras "crianças com deficiência física" e/ ou que apresentavam algum tipo de transtorno global do desenvolvimento. Isso porque as outras docentes também conheciam essa estudante, pois tinham sido professoras dela em anos anteriores. Nós recebíamos

muitas sugestões de como trabalhar em sala de aula e promover o seu crescimento. De fato, era um planejamento coletivo específico que elaborávamos para ela.

Hoje, reflito como foi importante, para o trabalho em sala de aula, compartilhar as experiências com as minhas colegas professoras. Eram longas as nossas reuniões e tínhamos bastante tempo para trocar ideias, rememorar e escutar* sugestões para o trabalho em sala de aula. E, naquele espaço-tempo coletivo nós conseguíamos falar de cada criança, das singularidades, modos de raciocinar, sentir, relacionar em sala de aula, os desafios e as angústias vividas e, algo que nos (co)movia no ato sentido do conhecer era poder expressar a dor de não saber o que fazer quando tudo parecia relampejar e trovoar.

Às vezes sentia que não saía do lugar, sentia-me paralisada, como acontecia na relação com Vinícius, um aluno com cinco anos de idade, que apresentava Transtorno Global do Desenvolvimento (segundo análises médicas e terapêuticas à época). Eu me lembro que era difícil a comunicação com ele. Em momentos de crise, onde tudo parecia tempestuoso, ele se jogava no chão, gritava, chutava, batia, parecia mesmo estar em outra dimensão. Eram momentos complicados, mas que não me mantinham na inércia porque tinha uma vida coletiva que era produzida junto a toda equipe escolar e à família. O ato de aprender-ensinar ganhava mais sentidos de criação e alegria a partir desses diálogos tecidos no grupo de professoras, donde emergiam as ansiedades, tristezas, sofrimentos, alívios, descobertas, preocupações, contradições, confrontos, tudo isso que possibilitava refazer ou desfazer o caminho percorrido, lançando-nos em perspectivas para o porvir.

b) Os fios tecidos: “isso, que fiz, e refiz, sempre, tempos afora”!⁴

O texto foi organizado em diferentes momentos numa tentativa de expressar o movimento vivido ao produzir a pesquisa: uma abertura/prolegômeno em que fizemos considerações acerca desta investigação, principalmente, situando o leitor em relação aos motivos pelos quais nos enveredamos pelas narrativas docentes das

⁴ Um fragmento de João Guimaraes Rosa (2001, p. 81), escrito na estória “A terceira margem do rio”, que nos provocou no devir desta pesquisa.

experiências vividas em espaços-tempos de educação especial na sala de aula regular, num entrelace com a narrativa da pesquisadora acerca das experiências vividas como professora na educação infantil, no acontecer de uma escola que tinha/tem uma perspectiva inclusiva em relação aos “alunos da educação especial”.

Na introdução, apresentamos ao leitor os objetivos, as questões, o objeto e as suposições desta investigação. As aprendizagens-de-contar-escutar-histórias* advindas do processo de narrar-com as professoras se desvelaram como um ponto forte, deste modo, iniciamos um diálogo sobre o significado desses termos que reinventamos a partir dos estudos realizados. Também, recriamos o termo ser-estudante-no-mundo-da-educação-escolar-singular* que significa uma abertura às possibilidades de compreensão singular do sentido de ser sendo no mundo*, e mais especificamente, da educação no contexto escolar, na singularidade, reconhecendo as demandas educacionais diferenciadas, tais como as que abarcam os espaços-tempos da educação especial.

Pela via da pesquisa de inspiração fenomenológico-existencial, produzimos uma trajetória que nos ajudasse a ter um olhar sensível para o fenômeno em que as narrativas das experiências ocupassem o centro da investigação, algo que atravessou o ser sendo pesquisadora, tocando e produzindo mais sentidos de pesquisar. As narrativas docentes foram o principal caminho para a pesquisa, junto com o diálogo que tecemos com a “abordagem (auto)biográfica como modo de investigação ou investigação-formação”. Essas perspectivas se revelaram como possibilidades para, também, refletir sobre os sentidos e aprendizagens produzidas que atravessaram o ser sendo professoras-narradoras-pesquisadora, a experiência-formativa, o mundo da vida e o aparecer do vivido.

Buscamos um entrecruzamento entre passado-presente-futuro da educação especial nos contextos mundial, brasileiro e em Vitória, produzindo um texto-sentido que nos provocasse a pensar as experiências-formativas docentes, as tensões, os conflitos, projetos e o devir de experiências deflagradoras da inclusão em sala de aula regular.

O pensamento e as produções do filósofo Walter Benjamin foram as nossas inspirações para a produção teórica que esboçamos neste trabalho. Mergulhamos um pouco na sua vida e obra, nos perdemos e nos achamos várias vezes até encontrar os fios para serem tecidos na produção de mais sentidos no nosso viver e pesquisar, que como registrou o nosso orientador (PINEL, 2003), isso que dizer a mesma coisa. É Benjamin (2013a) que reflete conosco sobre o ato de pesquisar: “[...] a obra nasce necessariamente de uma disposição subjetiva do seu autor” (p. 42). Esse foi um sentimento-pensamento forte no processo investigativo, qual seja, a mobilização do afeto na condução do conhecer: ousamos recriar e reinventar, a partir de Benjamin, modos de expressar um pensamento e elaborar a ideia que perpassa este trabalho – um desafio que nos acompanhou – sempre com um sentido inconcluso: analisar os sentidos produzidos, ao fazer a travessia pelas narrativas das experiências narradas pelas professoras-narradoras-pesquisadora, apreender os processos de aprendizagens-de-contar-escutar-histórias e delinear uma perspectiva de experiência-formativa.

Narramos-com duas docentes envolvidas com a educação especial na perspectiva inclusiva, o que pode ser apreciado, na íntegra, no quinto capítulo. Debruçamos-nos para escutar* as histórias e delinear o que denominamos experiência-narrativa*. Nesses contextos, pensamos e sentimos sobre as questões que afetam o ser sendo docente em sala de aula regular, tendo a perspectiva inclusiva atravessando o trabalho realizado por elas.

As análises foram produzidas e as nossas contribuições em relação às experiências-formativas docentes foram outro ponto forte no trabalho: Narrar-com as docentes viabilizou processos de aprendizagens-de-contar-escutar-histórias* vividos, no sentido de compartilhar as experiências, reinventar práticas inclusivas e culturais produtoras de sentidos e significados que promovam um viver mais feliz, repleto de “agoras” no acontecer da história, considerada sempre imprevisível e diversa de uma perspectiva linear e determinista.

Consideramos, sempre, o nosso trabalho como algo inconcluso, porque é devir, processo vivido no mundo. Portanto, nas (in)conclusões o leitor encontrará mais

pistas ou sinais que registramos que possam contribuir com o pensamento educacional. As narrativas trouxeram à tona as experiências, e esse processo produziu sabedoria, pela possibilidade de escuta das vozes das professoras para realizar um encontro de experiências num tempo, o “agora” que tenta entrecruzar passado-presente-futuro. As narrativas foram consideradas fenômenos e, também, um modo de caminhar e / ou pesquisar. Nessa perspectiva, a experiência contada revelou que é preciso produzir reflexões sobre a profissão docente em termos dos envolvimento com a educação especial, considerando as singularidades-pluralidades do ser sendo no mundo.

Espero ter contribuído nessas considerações prévias, talvez extensas, mas que pretendi dar uma ideia do trabalho a que irá se embrenhar, em que se perdendo ou achando-se, o importante é que, como diz Guimarães Rosa, “sem fazer conta do se-ir do viver” (2001, p. 82).

CAPÍTULO I

NARRAR-COM ELAS: UMA INTRODUÇÃO

“[...] en lugar de reconstruir una totalidad perdida a partir de sus restos, debemos trabajar sobre las ruinas de un edificio nunca construido” (SARLO apud DINIZ, 2012)⁵.

Nesta pesquisa, tratamos da produção de narrativas das experiências de duas professoras, Sophia e Polly, realizadas pela pesquisa de inspiração fenomenologia-existencial, tendo como referência o espaço-tempo vivido na educação especial no âmbito da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Vitória, Estado do Espírito Santo (ES). Eis o título: “Narrativas de professoras envolvidas com a educação especial: uma compreensão das experiências, sentidos e aprendizagens vividas”.

Assim, produzimos⁶ tessituras que tentaram articular as narrativas das professoras-narradoras-pesquisadora a um processo existencial, como é a própria vida! Isso significou que narramos-com elas, numa aproximação que envolveu a escuta sensível das experiências vividas com a educação especial na perspectiva inclusiva; em um movimento compreensivo* dos sentidos que se desvelaram pelos modos de ser sendo docente em sala de aula, numa composição onde as experiências ganharam visibilidade e compreensão como devir existencial. E, também, na produção de análises em relação aos processos de aprendizagens-de-contar-escutar-histórias advindos dessa interdinâmica de narrar-com as experiências-narrativas. Nesse devir, delineamos uma perspectiva de experiência-formativa.

Com a expressão professoras-narradoras-pesquisadora estamos considerando que ambas, aqui nesta pesquisa, estão interligadas na produção das narrativas. Trata-se de uma estética de escrita que tenta a superação de uma dicotomia entre sujeitos da pesquisa e pesquisadora, num processo em que professoras e pesquisadora estão

⁵ “[...] en lugar de reconstruir una totalidad perdida a partir de seus restos, devemos trabalhar sobre as ruínas de um edificio nunca construído” (tradução própria). In: SARLO, Beatriz. Siete ensayos sobre Walter Benjamin. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001, p. 24.

⁶ Utilizamos a primeira pessoa (singular e plural) no processo de escritura do texto da pesquisa pelos sentidos produzidos de estar junto ao outro, um aspecto vivencial que enfatiza as diferentes maneiras de olhar para o fenômeno “narrativas das experiências” como algo sempre inconcluso.

misturadas ou indissociadas ao objeto da investigação. Ao mesmo tempo, estamos inventando outros significados, como por exemplo, o de que as professoras irão narrar as suas experiências junto-com a pesquisadora, produzindo o que denominamos narrar-com. Isso significa que reconhecemos as professoras como produtoras, implicando um saber que desvela diferenças e continuidades no outro de mim e, o contrário também, de mim no outro.

Nessa perspectiva, tentamos compreender, no sentido de se colocar no lugar do outro, para narrar-com as experiências e histórias, do modo como as professoras viveram no cotidiano profissional em relação à educação especial no município de Vitória/ES, significando que o sentido da história narrada-com elas foi produzido e que se relaciona às escolhas e decisões tomadas. O ser sendo professoras-narradoras-pesquisadora se desvelou pelos sentidos da própria experiência vivida em diferentes possibilidades de ser no mundo: surpreendendo, encantando, opondo ao estabelecido, desejando, irreverenciando, pesquisando, vivendo os sentidos de cuidado com o ser-estudante-no-mundo-da-educação-escolar-singular em sala de aula regular.

Produzimos narrativas das experiências buscando nas ideias do filósofo alemão Walter Benjamin e autores contemporâneos os elementos para analisar o vivido pelas docentes, num movimento onde tentamos, assim como o filósofo nos desafia na tese sete sobre o conceito de história, “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1994, p. 225). Nesse sentido, o tempo-espço foi considerado multidimensional, na perspectiva de possuir “[...] um sentido latente, ou profundo, a que se chega pela interpretação [...]” (ALBERTI, 2003, p. 2).

Assim, ao mesmo tempo em que rememoramos o passado, também produzimos reflexões e desvelamentos acerca das tensões e rupturas existentes no cotidiano escolar e fora dele, analisadas a partir do passado-presente vivido pelas professoras-narradoras-pesquisadora no aqui-agora da educação especial.

No texto da pesquisa trouxemos, desde o início, alguns fragmentos das narrativas e análises e, deste modo, pensamos que o leitor poderá aproveitar as riquezas das experiências narradas junto-com as professoras para tentar compreender as

complexidades vividas em espaços-tempos da educação especial. Também, apresentamos algumas passagens referentes à vida e obra de Benjamin, sempre que elas puderem nos ajudar a clarear e discorrer sobre os nossos objetivos de pesquisa.

Algo nos interessou citar sobre a vida de Walter Benjamin nos tempos em que vivia sob ameaça da miséria, advinda dos contextos de perseguição nazista e da Segunda Guerra Mundial: ele sobrevivia da venda de seus livros raros e produzia artigos para vender como meio de subsistência. Foi nesse tempo que Benjamin produziu uma resenha sobre o historiador suíço Johann Jacob Bachofen recusada pelas revistas *Nouvelle Revue Française* e *Mercure de France*. Essa passagem da vida de Benjamin ajudou a compreender os contextos das suas produções e os conceitos formulados. Sobre o passado temos explicitado pelo filósofo Leandro Konder (1999) que:

Na interpretação de Bachofen Benjamin buscava elementos para confirmar e fortalecer sua convicção de que é no passado remoto, no “paraíso perdido” das nossas origens, que se encontra a chave para tentarmos resolver os grandes problemas com que nos defrontamos hoje (p. 88).

Nessa interdinâmica temporal-espacial, produzimos imagens-narrativas e tentamos trazê-las para o centro de uma vida histórica, aquela mesma, vivida pelas duas professoras. Narramos as complexidades vividas no cotidiano da sala de aula, da escola e da Secretaria Municipal de Educação (SEME- Unidade Central): os conflitos, as angústias, o descaso, a falta de profissionalismo, as agressões sofridas por alunos, as traições, os sentidos, as realizações, as esperanças, os afetos. A professora Sophia, por exemplo, narrou sobre um dos sentidos de ser enfrentativa, revelando como isso a faz agir e tomar decisões favoráveis junto ao ser-estudante-no-mundo-da-educação-escolar-singular, desvelando uma subjetividade inclusiva nos modos de ser sendo em sala de aula.

Eu não consigo me adaptar, por exemplo, a coisas que eu vejo que não estão contribuindo para a vida do aluno. Por exemplo, o aluno Marcílio, que tem doze anos, é surdo e deficiente intelectual, está na minha sala de aula. Comecei a correr atrás do pedagogo e falei: eu preciso de um intérprete para me ajudar! Fui atrás de um curso de Libras, tem dois anos que ando atrás desse curso; tem que ter um intérprete, é direito do aluno. O pedagogo disse que aqui não era lugar para ele, que era em outra escola que recebia os alunos surdos. Conversei com a diretora, e ela disse que tem uma escola

mais adequada e específica, mas a família não quer colocá-lo lá. Eu falei: esse menino precisa dessa escola, que é ao lado da casa dele. A diretora falou: Não, mas nós já falamos que ele vai para lá. Tempos depois, eu passo e vejo o menino em outra sala da minha escola cobrindo pontinhos no caderno. [...] Outro dia eu perguntei para a professora de educação especial (eu parei para conversar com ela, eu corro atrás) sobre a atividade de outra aluna. [...] Eu, antigamente, corria atrás e ficava antipatizada pelo Brasil inteiro (risos), só que agora eu vou com mais jeito, eu aprendi a falar, porque também Madalena, você não pode ficar no grupo sendo odiada, eu vou com mais jeito, eu não deixo de falar as minhas coisas, eu vou com jeito, muito jeito (BARBOSA-TSYGANOK, Diário de Campo, 2013).

A narrativa dessa experiência conta a história produzida pela ação do sujeito, de suas escolhas e tomadas de decisão. Compreendendo Sophia, penso-sinto e a vejo sempre intervindo para transformar as condições que possibilitam a aprendizagem e desenvolvimento do ser-estudante-no-mundo-da-educação-escolar-singular na escola pública e fora dela. Capturamos que Sophia mostra “uma subjetividade revolucionária” (KONDER, 1999, p. 12) ou uma “subjetividade inclusiva” como denomina Pinel (2006, p.270), pelos seus modos de ser sendo enfrentativa e inconformada com as respostas dadas pelos atores institucionais da escola (pedagogo, diretor, colegas). Os atos sentidos de inconformar e enfrentar podem provocar processos educativos subversivos informais, gerando mudanças no cotidiano escolar. No vivido, a professora Sophia escolheu e decidiu por modos mais enérgicos de atuar, mas ao mesmo tempo, adotou como cautela o jeito de falar com os seus colegas sobre os problemas e as suas propostas para modificar as atitudes e ações na escola. Pensamos-sentimos que, pelos modos de ser sendo inquieta, Sophia faz mover as forças para que os seus alunos acessem os direitos de aprender e as condições adequadas para que isso possa ocorrer na escola.

1.1 Interrogações da pesquisa

Nessa investigação, sinto-me co-movida e com-paixão para olhar para as narrativas das professoras-narradoras-pesquisadora, como possibilidade existencial, ou seja, como um fenômeno onde reconhecemos que nele existem diferentes maneiras para olhá-lo, inclusive a minha própria, que sempre será inconclusa, incompleta, devir. É nesse clima, fascinante para mim, porque se trata de um tema que traz uma perspectiva de eternidade (quando rememoramos o passado) e, ao mesmo tempo,

de transitoriedade, que apresento as indagações que nos movimentaram e ajudaram na elaboração deste projeto de pesquisa:

- Quais experiências atravessaram/atravessam o ser sendo professoras-narradoras-pesquisadora na/da educação especial na Prefeitura Municipal de Vitória/ES, e quais sentidos emergiram a partir das narrativas produzidas?
- Quais aprendizagens de sentidos foram produzidas no processo de narrar-com as professoras-narradoras-pesquisadora?

Dessas interrogações emergiram duas imagens-narrativas⁷:

I. **Sentido das Narrativas**

No movimento de olhar com/con-sentido⁸, atravessando as narrativas, tentamos compreender os sentidos que se desvelaram e possibilitaram os modos de ser sendo inclusivo na sala de aula. Por exemplo, ser sendo enfrentativa é um dos sentidos que capturamos e buscamos compreender em Sophia e Polly, sendo uma das formas de questionamento das situações vividas em sala de aula e na escola como um todo. Não se trata de algo pessoal, mas de um levantamento de propostas e sugestões para pensar-fazer o trabalho colaborativo com o ser-estudante-no-mundo-da-educação-escolar-singular.

Disso, algo me evocou mais a fundo: narrar-com as professoras, me emocionou, tocou o meu ser. As experiências que atravessaram o ser sendo professora, e que eu escutava, ecoava dentro de mim (pesquisadora); via-me professora na sala de aula; parecia a minha própria experiência sendo narrada. Nisso, senti-me aliviada em relação à tensão de conviver com os conflitos que emergem no cotidiano da sala de aula, da escola e fora dela. O vivido nos desafia a ser sendo amorosa e inteligente, sentidos que se produziram no viver a sala de aula e os espaços-tempos

⁷ Imagem do latim “imago” referindo a figura, semelhança ou aparência de alguma coisa. Na nossa pesquisa significa a representação do fenômeno narrativas relacionado a educação especial. Trata-se de algo que nos ajudou a visualizar, de modo sensível, o vivido e experienciado pelos sujeitos da pesquisa.

⁸ A expressão “olhar com/con-sentido” possui os seguintes significados: **com** = olhar **junto-com** os sentidos desvelados. E, **con** = **consentido** - a pesquisadora se permite, se consente e se autoriza a fazer os desvelamentos dos sentidos que as narrativas carregam.

da educação especial. Temos as lembranças e memórias, algo vivido no passado, mas vemos que elas estão latentes, presentes no aqui-agora, como uma potência que nos ajuda, e ao outro também, como se fosse “uma luz no fim do túnel”, surpreendendo e ajudando a realizar diferentes caminhos, ações, olhares-de-sentido e movimentos inclusivos.

II. ***Aprendizagens do/no processo de narrar-com as professoras-narradoras-pesquisadora***

Vislumbramos o processo de narrar-com como possibilidade de aprendizagens-de-contar-escutar-histórias, um termo que recriamos em nossa pesquisa a partir das leituras e estudos. Consideramos a existência de uma interdinâmica entre professoras-narradoras-pesquisadora, sempre indissociadas, em um vivido donde nos reconhecemos e nos deciframos, trazendo à lume ‘nossas próprias histórias’ (junto ao outro no mundo), sujeitos inseridos no tempo-espaço vivido.

Essas reflexões nos fizeram pensar sobre as possibilidades que temos de um envolvimento existencial e distanciamento reflexivo (FORGHIERI, 2001) com o fenômeno narrativas das experiências. Buscamos compreender a vida que pulsa e se revela nas/das narrativas tecidas junto-com Sophia e Polly na amplitude da vida histórica.

Desse vivido, mais indagações emergiram: Será que podemos apontar aqui-agora um processo de aprendizagens-de-contar-escutar-histórias? A obra que tecemos são as narrativas das experiências no/do existir de duas professoras-narradoras? No aqui-agora, podemos dizer que existe uma entrega (das docentes) para uma compreensão, pela pesquisadora, algo que demanda cuidado (sorge em alemão – pronúncia ‘zorgue’). Sinto-penso que essas narrativas significaram, a partir do ponto em que me foram entregues, amorosa e generosamente pelas professoras, um processo de abertura dessa história para ser comunicada aos outros e ao mundo.

As aprendizagens-de-contar-escutar-histórias, a nosso ver-sentir, foram se definindo como um modo de compreensão dos textos narrados, os seus ritmos, os batimentos fortes ou fracos, as combinações de experiências e os sentidos produzidos no viver a sala de aula regular em espaços-tempos da educação especial. A ideia foi a de

recriar o texto narrativo e, ao mesmo tempo, possibilitar uma perspectiva de experiência-formativa*, donde as/os docentes possam olhar mais, demoradamente, para as sutilezas das experiências vividas em sala de aula e fora dela, rememorando e refazendo percursos e análises sobre as práticas e os seus desdobramentos.

Esta perspectiva das aprendizagens-de-contar-escutar-histórias pelas vias das narrativas vislumbra, também, a possibilidade de autoformação docente, sendo considerada processualidade individual e coletiva. “A reconstrução das memórias individuais é, no trabalho reflexivo, submetida a um tal processo que leva o grupo, inevitavelmente, à construção de uma memória coletiva, a respeito de inúmeros aspectos que caracterizam a vida profissional” (CATANI, et al., 2003, p. 33).

A tarefa que temos é de tomar emprestadas as vozes dessas professoras-narradoras para anunciar um ponto de vista, da pesquisadora junto com seu orientador: Tentamos narrar-com a vida ou a existência* desvelada nas narrativas! Buscamos pelas aprendizagens, mas quais aprendizagens? Essas mesmas, das narrativas como obras concretas, históricas, narradas num tempo-espaco de uma vida numa época. E, que podem ser recriadas num sentido fenomenológico-existencial.

[...] a tarefa: compreender toda vida natural a partir da vida mais abrangente que é a história. E não será ao menos a “pervivência” das obras incomparavelmente mais fácil de reconhecer do que a das criaturas? A história das grandes obras de arte conhece sua descendência a partir das fontes, sua configuração na época do artista, e o período de sua “pervivência”, em princípio eterna, nas gerações posteriores. Quando surge, essa continuação da vida das obras recebe o nome de fama (BENJAMIN, 2013d, p. 105).

Seria um modo provisório de compreensão das narrativas, advindas de uma escuta criativa e sensível, donde o respeito às diferenças e os estranhamentos que, inevitavelmente, surgem nesta tarefa de reinvenção das narrativas possam estimular os processos criativos ou inventivos em sala de aula regular ou fora dela, relacionando às experiências singulares e coletivas em espaços-tempos de educação especial na perspectiva inclusiva.

1.2 Objetivos

I – Produzir narrativas das experiências de duas professoras inclusivas, envolvidas com os espaços-tempos da educação especial, em sala de aula regular e/ ou fora dela, e que trabalham em escolas públicas do município de Vitória (ES).

Nessa interdinâmica tentar compreender, de modo sensível, as experiências narradas e os sentidos que se desvelaram e que possibilitaram um devir existencial, situados nos tempos presente-passado-futuro, que colocaram o ser-sendo professoras-narradoras-pesquisadora diante dos tempos da vida, no devir do presente. Assim, no processo de narrar-com, tentamos desvelar os sentidos produzidos e os modos de ser sendo docente em sala de aula inclusiva.

II - Apreender os processos vividos por professoras-narradoras-pesquisadora na produção das narrativas como aprendizagens-de-contar-escutar-histórias, advindos da dinâmica de narrar-com elas.

Consideramos as narrativas como obras concretas, que tocaram a sensibilidade, sendo produzidas na interdinâmica vivida pelas professoras-narradoras-pesquisadora no processo de narrar sobre as experiências na educação especial na Rede Municipal de Ensino de Vitória. Tratou-se de apreender este processo, de modo fenomenológico-existencial, onde os sentidos produzidos e as aprendizagens-de-contar-escutar-histórias se apresentaram como perspectivas e possibilidades de conhecimentos de si e produtoras de experiências-formativas docentes.

Nesse processo, fizemos reflexões e desvelamentos acerca das tensões existentes, que foram analisadas a partir do presente vivido, ou seja, no aqui-agora da educação especial. Tentamos realizar um movimento de ir e vir no tempo (o vivido), produzindo uma escritura aberta das temporalidades, sabendo da impossibilidade de sua completude. Nesse processo, buscamos o reconhecimento da própria história e de sua época como um saber-sentido (outro conhecimento) que produz múltiplos sentidos na existência de si mesmo junto ao outro no mundo.

1.3 Objetos do estudo e sua relevância

Os objetos (ou temas) desse estudo, compatíveis com as questões e objetivos, são:

1. Sentidos das narrativas;
2. Aprendizagens-de-contar-escutar-histórias advindas do processo de narrar-com.

Esta pesquisa se situou dentre os estudos que valorizaram as experiências de docentes (NÓVOA, 2007; PINEL, 2004/2010; ALARCÃO, 2004; PUNTEL e CUNHA, 2004; BARBOSA, 2011; CAIXETA, 2006), a vida, a compreensão dos sentidos relacionados às experiências docentes na educação especial (ROZEK, 2010; COSTA, 2007), assim como, naqueles que estiveram preocupados com uma produção de conhecimento onde o saber é posto em movimento, e com a criação de novos conceitos de tempo, especialmente, aqueles que resistem ao modelo linear e homogêneo do historicismo (NASCIMENTO, 2012).

Assim, consideramos que seja relevante provocar reflexões e intervenções que nos possibilitem compreender a complexidade vivida na sala de aula regular em espaços-tempos da educação especial, tendo as narrativas das professoras-narradoras-pesquisadora como um referencial, e deste modo, potencializar o saber-fazer e as experiências-formativas docentes. Refletimos que esse trabalho de investigação também contribuiu com a produção no campo da educação especial no município de Vitória/ES, articulando historicamente o passado-presente, instigando a abertura aos projetos futuros e a produção de diversos sentidos e possibilidades no trabalho docente.

Interessou-nos, pois, entender o entrecruzamento passado-presente-futuro como algo em movimento, que não é fixo, mas inacabado, que traz os acontecimentos passados, mas também, os reconstrói no presente-futuro das professoras-narradoras-pesquisadora.

E, deste modo, tentamos nos aproximar do pensamento de Walter Benjamin, especificamente, os conceitos de História e Tempo; Narrativa e Experiência; e, Memória, tendo a Fenomenologia-Existencial (FORGHIERI, 2001; PINEL, 2004,

2006, 2010) como inspiração para a viabilização da pesquisa junto a duas professoras inclusivas que trabalham na sala de aula regular e mostram envolvimento com a educação especial. Esclareço que estou interessada em estudar os sentidos produzidos e as aprendizagens-de-contar-escutar-histórias advindas do processo de narrar-com as professoras-narradoras-pesquisadora as experiências na perspectiva de uma compreensão das narrativas como obras concretas-existenciais e abertas. Tentamos assim, um movimento sensível de pensar-sentir as experiências-formativas* daquelas e daqueles que, cotidianamente, se dedicam ao ofício da docência em espaços-tempos explícitos de educação especial na perspectiva inclusiva.

Nesse sentido, lançamos mãos do pensamento filosófico benjaminiano, em sua oposição ao conceito de passado como algo fixo e história como um contínuo. Entendemos que esse tipo de pesquisa abre os horizontes para os pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento (Educação, Arte, Literatura, etc.) pensarem sobre os conceitos de experiência, memória, narrativa, tempo e história. Na perspectiva de Walter Benjamin se trata de questionar o conceito de história, não aceitando a regularidade e os valores como algo atemporal. Para ele a história é devir e é compreendida como origem que está presente no acontecer histórico:

O que é próprio da origem nunca se dá a ver no plano do factual, cru e manifesto. O seu ritmo só se revela a um ponto de vista duplo, que o reconhece, por um lado como restauração e reconstituição, e por outro como algo de incompleto e inacabado. Em todo o fenômeno originário tem lugar a determinação da figura através da qual uma ideia permanentemente se confronta com o mundo histórico, até atingir a completude na totalidade da sua história. A origem, portanto, não se destaca dos dados factuais, mas tem haver com a sua pré e pós-história (BENJAMIN, 2013a, p. 34)

É no clima dessa temporalidade aberta que focalizamos nas narrativas os sentidos produzidos, e capturados por mim, no viver de Sophia e Polly, e as aprendizagens-de-contar-escutar-histórias advindas do processo de narrar-com elas. Nessa interdinâmica, compreender a existência do ser-aí professora na/da educação especial no mundo, ou conforme Chauí (1991) reinterpreto a partir do pensamento do filósofo Heidegger: "o mundo é, aqui, o 'conjunto de condições geográficas, históricas, sociais e econômicas, em que cada pessoa está imersa'" (p. 7-5).

1.4 Suposições

Em nossa experiência acadêmica no Mestrado em Educação (BARBOSA, 2006), apreendemos e descrevemos um texto de pesquisa a partir do vivido e experienciado, assim como é o tema da Psicologia Fenomenológica, ou seja, naquilo que nos penetra como ser humano, em nossa alma, corpo e mente. Nesse sentido, o movimento foi o de buscar uma interpretação existencial do “[...] ser sendo de modo sempre incompleto e provisório” (p. 238).

Dando continuidade a esse modo de pesquisar, valorizamos as experiências das professoras-narradoras-pesquisadora, através de uma escuta sensível e criativa para, então, produzir o texto narrativo e as análises sobre os sentidos que desvelaram o ser sendo professora; produzir as aprendizagens-de-contar-escutar-histórias advindas do processo de narra-com elas e, por fim, produzir uma perspectiva de experiência-formativa.

Desse modo, nossa intenção foi a de não explicitar uma suposição nessa pesquisa. O método de pesquisa de inspiração fenomenológico-existencial, que lançamos mão para alcançar os objetivos de trabalho, nos permitiu enveredar nessa possibilidade de pesquisar sem que tenhamos, obrigatoriamente, que formular hipóteses ou pressuposições (PINEL, 2012). Na perspectiva da pesquisa de inspiração fenomenológico-existencial, a recomendação é que o pesquisador “tente”⁹ ir a campo de modo que suas atitudes sejam de suspensão (colocando em parênteses as teorias, preconceitos, etc.). Conforme Vieira (2011):

Isso quer dizer que a proposta é partir de uma situação sem pressupostos – uma atitude ingênua – para uma atitude transcendental, na qual a consciência do pesquisador é que vai constituir o objeto que se busca conhecer como fenômeno puro. E que fique claro que isso não significa, para o pesquisador, uma negação do mundo real, exterior, mas sim um questionamento de qualquer objetividade dada a priori e uma tentativa de apreender o mundo com base em sua consciência, em sua experiência (p. 240).

Nesse sentido, e dentro do clima das leituras e reflexões realizadas em Walter Benjamin (1994), tentamos uma atitude de envolvimento existencial a fim de escutar* as histórias das professoras; e, distanciar-se para narrar-com elas e

⁹ Tentar = esforçar-se; fazer um esforço, por isso o termo inspiração, pois a suspensão nunca será total.

produzir as tessituras que pretendemos conforme os objetivos descritos anteriormente.

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las [...] (BENJAMIN, 2011, p. 205).

Em nossa experiência acadêmica, apreendemos com Merleau-Ponty (In: PINEL, 2012) que não existe epoché (suspensão) totalmente, que ela é sempre parcial, pois nosso vivido é marcado por teorias e produções de discursos que nos influenciam em nossas elaborações teóricas. Mas, tentei ser fenomenóloga-existencial, e com isso revelo que não pretendi anunciar verdades, mas oferecer possibilidades de compreensão sobre o fenômeno abordado nessa pesquisa, que será sempre provisória e inacabada.

Nesse sentido, trabalhamos com uma multiplicidade de sentidos produzidos nas/das narrativas das professoras, de experiências em sala de aula, dos modos de ser que produzem um devir existencial, de diferentes tempos e de aprendizagens sentidas dos conhecimentos.

É nesse contexto que assumimos os nossos limites nas análises a serem apresentadas. Esta investigação baseia-se nas narrativas produzidas junto-com as professoras-narradoras-pesquisadora e, por essa razão, foi marcado pela história, pelo devir existencial, pelos desafios e tensões, tudo sempre transitório e incompleto. Gagnebin (2011) reflete acerca da teoria da história em Walter Benjamin e nos instiga a pensar que “[...] este trabalho nos indica assim que o sentido não nasce tanto da plenitude e da eternidade como, também, do luto e da , história, mesmo se, através deles, estamos em busca de um outro tempo” (p. 46).

No próximo capítulo, abordaremos as perspectivas e/ ou nosso olhar para as narrativas, pontuando a dimensão existencial das experiências e os caminhos percorridos nesta pesquisa.

CAPÍTULO II

PERSPECTIVAS: UM OLHAR ATRAVÉS DAS NARRATIVAS

Se é verdade que as grandes obras de arte guardam ciosamente os seus segredos, sabe-se também que no horizonte de cada uma há sempre uma interpretação a pairar (Maria Júdice Borralho, 2012).



“BENJAMIN E NÓS: A CIDADE – O OLHAR – A MEMÓRIA”¹⁰

Inicialmente, verificamos o significado da palavra perspectiva. Etimologicamente, a palavra advém do latim “perspectivus”, indicando a partir dos verbos “perspecto” – olhar até o fim, examinar atentamente e “perspicio” que é olhar através. Essa palavra tem muitas riquezas em seus significados, conforme Gadotti (2000, p. 4) descreveu acerca desse termo, trata-se de “[...] uma antecipação qualquer do futuro: projeto, esperança, ideal, ilusão, utopia [...] é a arte de representar os objetos sobre um plano tais como se apresentam à vista [...]”.

¹⁰ Disponível em: <<http://escrito-a-lapis.blogspot.com.br/2007/02/benjamin-e-ns-cidade-o-olhar-memria-na.html>>. Acesso em: 26 julho 2012. In: Blog de João Barrento, Lisboa / Portugal.

Apreendemos que essa a palavra nos possibilitou referenciar às perspectivas e os contextos históricos, filosóficos, políticos, etc., mas também, às possibilidades, ideias, crenças, sentimentos, pensamentos e esperanças. Enredamos teoria e metodologia, pontuando a experiência como dimensão existencial do vivido, compreendida pelo viés da narrativa de docentes. Aportamos no pensamento filosófico de Walter Benjamin e na narrativa como um caminho possível à pesquisa de inspiração fenomenológico-existencial (DUTRA, 2002). E também, produzimos compreensões acerca da pesquisa fenomenológico-existencial, pensada-sentida como inspiração nesta investigação, tendo em vista que o

[...] sentido enunciado de MerleauPonty (in: FORGHIERI, 2001) de que o envolvimento existencial (“suspensão” em Husserl) nunca é total, devido aos nossos prévios conceitos, experiências etc. que levamos junto ao campo de pesquisa. São conceitos difíceis de suspender, pois já bastantes arraigados no nosso modo de ser sendo pesquisador que se utiliza desse método de investigação. Mas, como revela-nos Manonni (1991), “isso não impede de existir”, que revelemos essas tentativas. São tentativas! (BARBOSA, 2006, p. 68).

Nessa tessitura, também, realizamos interlocuções com autores que trabalharam as pesquisas numa abordagem (auto)biográfica como modo de investigação ou investigação-formação. “Autobiografia, biografia, relato oral, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação são modalidades tipificadas da expressão polissêmica História Oral (SOUZA, 2007, p. 87). Esse movimento ganhou expressão no cenário brasileiro com pesquisas na área da educação na consideração das narrativas como potências nos processos em que os sentidos são produzidos nas-das experiências dos sujeitos.

Nesses encontros com as produções teóricas dos pesquisadores, enredamos ideias, pensamentos, sentimentos e raciocínios para tentar realizar as tessituras e/ ou percursos metodológicos possíveis, buscando capturar os sentidos das experiências e, também, como professora-pesquisadora fenomenóloga-existencial, numa possibilidade de autoformação, um vir-a-ser constante.

2.1 Fenomenologia-Existencial: a experiência do olhar e os sentidos produzidos

O movimento de construção da Fenomenologia tem início, na Psicologia, com filósofo e psicólogo alemão Franz Clemens Brentano (1838-1917), que sistematizou um pensamento de um ponto de vista empírico, publicando em 1874 o tratado intitulado “Psicologia de um ponto de vista empírico”. Essa perspectiva se contrapunha ao pensamento de Wilhelm Wundt (1832-1920), que defendia, na época, para a Psicologia, o padrão de cientificidade das Ciências Naturais. Brentano recusa essa racionalidade para a Psicologia e afirma que a Filosofia é fundamental para se compreender a vida humana. E, desse modo, critica o positivismo que afirma existir, pela via da ciência, o único caminho para se encontrar a verdade. Em seu método filosófico Brentano defendia a experiência, marcada pela percepção, principalmente, externa.

A proposição desse método por Brentano repousava no pressuposto básico de que a fundamentação metodológica da psicologia iria depender do seu objeto e o objeto da psicologia, para ele, era constituído pelo fenômeno psíquico, cuja característica peculiar seria a intencionalidade, isto é, o olhar, o significado que o sujeito atribui ao objeto (VIEIRA, 2011, p. 240).

Nesse sentido, Vieira (2011) destaca que a intencionalidade é o

[...] “olhar que intenciona, capta e percebe o objeto” [...]. É, sem dúvida, produção de sentido, e é esse sentido produzido que vai fornecer a chave de acesso ao conhecimento. [...] em termos de conteúdos, de objetos para pesquisa ulterior, a maior contribuição de Brentano para a psicologia foi a noção de intencionalidade [...] (VIEIRA, 2011, p. 240).

Contudo, o filósofo Edmund Husserl (1859-1938), aluno e orientando de Brentano, que é considerado o fundador da Fenomenologia. Para Husserl, a fenomenologia é antes de tudo uma atitude ou postura filosófica, que tem um método próprio, objetivando rigor na produção do conhecimento. Continua o autor afirmando que “Sua intenção foi, portanto, a de construir um método que conferisse objetividade em relação ao conhecimento da realidade, mas que, ao mesmo tempo, contemplasse a intencionalidade” (Ídem, p. 240).

Husserl afirma a importância de “ir às coisas mesmas” e se abrir à realidade, deixando preconceitos e pressupostos de lado para que o fenômeno possa se manifestar. Para ele, a consciência que se toma em relação ao objeto, num

processo reflexivo e racional, ou quando se atribui significado ao mesmo, é que se chega ao que ele chamou de intencionalidade.

Husserl considera importante que o objeto esteja situado em seu contexto e que dele não possa ser retirado, contextualizando-o em seu tempo e espaço. Isso, poderia “[...] naturalizá-lo e fazer dele uma abstração. Isso, sem dúvida, redundaria necessariamente em perda do fenômeno. O que se tem a fazer, então, é voltar-se para o contexto no qual esse objeto se encontra. É situá-lo com rigor [...]” (p. 241). Para ele, a subjetividade e a objetividade do mundo precisam ser consideradas, pois elas fazem parte do sujeito, em sua constituição, que para Husserl significa o mundo da vida (VIEIRA, 2011, p. 241).

No devir da fenomenologia, o filósofo alemão Martin Heidegger (1889-1976) produziu um pensamento que vai diferenciar de Husserl, o seu mestre, em relação ao objeto e método da Filosofia, qual seja, da impossibilidade de redução fenomenológica total, no entendimento de que “[...] o retorno ao mundo da experiência implica no reconhecimento de que somos seres de abertura e de relação” (DUTRA, 2002, p. 376). Com a publicação de “Ser e Tempo” fica marcada a posição de Heidegger em relação à superação da subjetividade e a perspectiva do “ser-aí” (ou Dasein = pessoa) pelo fato do ser o “aí” jogado no mundo, com abertura e “pre-sença” a este ser (BARBOSA, 2006).

As divergências filosóficas entre Husserl e Heidegger dão-se, principalmente, a partir da idéia de mundo da vida, da facticidade da vida e o ser-no-mundo. Esta dimensão do ser-no-mundo constitui-se, ademais, no aspecto que interroga o ser, além de representar o núcleo que sustenta a crítica desse filósofo à Fenomenologia transcendental de Husserl (DUTRA, 2002, p. 376).

Para Heidegger, o ser-aí está jogado no mundo, que é experiência e existência. O ser-aí é mundo, conforme Chauí (1991) situa como as condições sócio-históricas em que o ser-aí está mergulhado. “Nós “somos” e “ex-sistimos” de forma total, nesse momento, inseridos no mundo da experiência, que se constrói e reconstrói à medida que existimos junto-com o mundo, não se limitando, assim, à subjetividade (Idem, p. 377).

Fenomenologia significa, etimologicamente, estudo do fenômeno, contudo ele é mais abrangente, pois se trata de um movimento filosófico, que ao buscar pelo conhecimento procura compreender a totalidade das relações do sujeito, buscando captar a intencionalidade, ou seja, os significados que os sujeitos atribuem a um determinado objeto nas experiências que vivem no mundo.

A perspectiva aqui é de que a realidade sempre é percebida com um significado que lhe é atribuído – o vivido – e, sendo assim, a pesquisa fenomenológica tentará penetrar nesse significado, buscando desvelar aquilo que se encontra oculto por detrás dos dados levantados numa investigação, aquilo que não aparece imediatamente, ou seja, buscando ir além do nível explicativo. E captar o significado vivido é um processo que traz algumas implicações e uma delas diz respeito à generalização: a fenomenologia desafia e rejeita as explicações que têm a intenção de serem únicas, de serem “verdades-verdadeiras” e incontestáveis (VIEIRA, 2011, p. 242).

A fenomenologia se ocupa com a dimensão histórica, pois é importante situar o “ser-no-mundo”, compreender sua individualidade, que é imersa nos contextos social, econômico, cultural e histórico. Nesse sentido, é importante que o fenômeno “narrativas das experiências” seja olhado e compreendido nas diferentes ligações que existem no mundo vivido. Referimo-nos, conforme Vieira (2011) ao “[...] mundo onde há vida sendo vivida e vida que não se vive sozinha, mas em conjunto e em consonância com um sem-número de fatores, situações e aspectos [...] num movimento de constantes reinterpretações e compreensões” (p. 242).

Focalizamos nessa pesquisa a fenomenologia como um método e o existencialismo como uma postura filosófica, onde será possível “ir às coisas mesmas”, ou seja, nas experiências narradas como um fenômeno que foi compreendido por mim – a pesquisadora junto com meu orientador. Tratou-se de um movimento de ir às essências dos fenômenos descritos, contudo, compreendendo os saberes-fazer que são percebidos “[...] pelos sentidos ou pela consciência; a coisa que aparece; coisas, idéias, emoções, subjetividades e raciocínios, que vêm à luz ou à tona e que se dispõe ao cientista para que ele descreva – e com isso interprete. Uma “coisa” que emerge do vivido” (BARBOSA, 2006, p. 18).

Existencialismo é um termo latino que significa “existentia”, “ser ou vida”. Conforme Barbosa (2006) trata-se de um movimento filosófico que focaliza o ser, que sempre está em estado de sendo, em processo, ou a vida dele no cotidiano vivido. Nesse

sentido o pesquisador (pré) ocupa-se em estudar as diferentes maneiras do ser viver a vida ou dela escapar temporária ou definitivamente.

Deste modo, reafirmamos uma parceria entre a fenomenologia como método e o existencialismo como um fundamento explicativo da existência humana. “O homem tem sua existência por ser-no-mundo e o mundo tem sua existência porque há um ser para revelá-lo. O ser e o mundo são unos” (HALL; LINDSEY, 1984 apud COLODETE; PINEL, 2002, p. 57).

Nesse sentido, apreendemos que a fenomenologia, como método de pesquisa, encontra possibilidades no existencialismo e que ambos crescem nessa parceria. Conforme Colodete e Pinel (2002) afirmam que a fenomenologia possibilita o estudo descritivo dos fenômenos em relação ao tempo e espaço, sem que as leis ou a sua natureza sejam referenciadas. Assim, interessou-nos compreender as experiências narradas pelas professoras-narradoras-pesquisadora na perspectiva existencial, preocupando-nos com o ser sendo no mundo, que é existência. Nesse sentido, tentamos apreender as possibilidades de abertura no devir existencial, percebendo e respondendo, através dos textos narrativos, aquilo mesmo que está na sua presença, ou seja, os sentidos produzidos, os tempos vividos no passado-presente-futuro e os modos como as aprendizagens-de-contar-escutar-histórias advindas do processo de narrar-com vão produzindo conhecimentos.

2.2 A narrativa como um caminho

Esse processo investigativo indicou-nos que a experiência da narrativa como um caminho para realizar a pesquisa de inspiração fenomenológico-existencial é, expressivamente, de escuta e envolvimento existencial - como pesquisadora, professora e pessoa - na totalidade de ser sendo no mundo, e também, de distanciamento reflexivo para viver e narrar-com a experiência do outro, uma interexperiência onde o afeto (co)move o ato sentido do conhecer. “A sua experiência narrada toca a nossa experiência de viver aquele momento. Os afetos, a nossa disposição afetiva, estão ali, atuantes. Ou seja, existimos naquele momento, com um afeto, um humor, ou estado de espírito (DUTRA, 2002, p. 377)”.

Reafirmamos que, em nossos modos de pesquisar, nos situamos no campo existencial, onde a fenomenologia e o existencialismo se encontram na perspectiva de buscar “[...] um movimento de ‘ir às coisas mesmas’ – ir às essências dos fenômenos descritos, compreendendo que essas essências advêm das existências, e que as existências são efêmeras, finitas, incompletas e abertas a todas as coisas que há no mundo” (BARBOSA, 2006, p. 18).

Nesse sentido, assumimos a perspectiva do fenômeno narrativa como experiência humana, de vida ou *vita*, que significa existência no latim. O nosso interesse foi o de olhar através das narrativas das experiências de professoras-narradoras-pesquisadora os sentidos produzidos, sempre focando o ser sendo no mundo, em processo, como vir-a-ser. Esse olhar significou que tentamos aprofundar nossas compreensões sobre as análises do fenômeno nas relações que estabelece com o mundo da vida, ou seja, das conexões que existem entre as participantes-pesquisadora e os contextos social-histórico-político-geográfico. Conforme Critelli (2006 apud VIEIRA, 2011):

[...] esse olhar, a que nos referimos, não pode ser compreendido como um olhar meramente individual, mesmo que se trate do ver de um certo indivíduo. O que compõe o olhar individual já é, ontologicamente, a coexistência, ou seja, a pluralidade. Os outros fazem parte de um olhar particular [...] (p. 242).

No trabalho, tentamos escutar as vozes das docentes e os modos como a subjetividade inclusiva é produzida no cotidiano vivido na sala de aula. Interessou-nos o passado-presente-futuro como possibilidade de se pensar o devir existencial e as aprendizagens ao narrar-com as professoras. Nesse sentido, o eixo central foram as experiências narradas-com professoras-narradoras-pesquisadora, compreendidas pela via da pesquisa de inspiração fenomenológico-existencial (FORGHIERI, 2001). Assim, tentamos um movimento de (re)invenção dos modos de pesquisar, ancorado numa perspectiva teórico-metodológica que compreende a narrativa como possibilidade existencial e metodológica. Conforme Dutra refletiu (2002):

A narrativa contempla a experiência contada pelo narrador ouvida pelo outro, o ouvinte. Este, por sua vez, ao contar aquilo que ouviu, transforma-se ele mesmo em narrador, por já ter amalgamado à sua experiência a história ouvida. [...]. Através da narrativa, podemos nos aproximar da experiência, tal como ela é vivida pelo narrador. A modalidade da narrativa mantém os valores e percepções presentes na experiência narrada,

contidos na história do sujeito e transmitida naquele momento para o pesquisador. O narrador não “informa” sobre a sua experiência, mas conta sobre ela, dando oportunidade para que o outro a escute e a transforme de acordo com a sua interpretação, levando a experiência a uma maior amplitude, tal como acontece na narrativa (p. 373-374).

Pela perspectiva da narrativa foi possível concentrar na existência das docentes envolvidas nos espaços-tempos da educação especial em sala de aula regular e nas experiências vividas com-sentidos que abarcaram a escola e a amplitude da vida. Nessa tentativa de encontrar um lugar para me situar, apropriei-me da narrativa como um processo central neste trabalho. Neste percurso, tentei manter uma postura fenomenológico-existencial como pesquisadora, no movimento de mergulhar nas leituras das narrativas e me distanciar para produzir as análises. Dentro de um clima freireano (Paulo Freire), também pontuamos que as narrativas são existenciais e humanas, pois anunciam um mundo vivido ou encarnado para transformá-lo.

As entrevistas¹¹ foram produzidas no movimento narrativo-existencial que denominamos narrar-com, algo diverso de uma perspectiva “ferramental”, “técnica” e “metódica”, ou seja, como se fossem “algo a mais” ou “acessórios” para produzir argumentos e certezas científicas. Ao contrário, elas se constituíram em possibilidades de compreensão dos sentidos produzidos e os modos de ser sendo inclusiva na sala de aula regular. As subjetividades, sempre na objetividade do mundo, foram capturadas e descritas, pela pesquisadora, e assim, encontramos-nos diante de sonhos, medos, saberes e não-saberes, expectativas, ansiedades, desgostos, subversões, (des)encantamento, revoltas, dentre outras, que de outro modo o acesso seria difícil. Ou seja, tentamos um movimento de valorizar as experiências docentes que revelaram ser uma dimensão existencial a ser compartilhada com o outro no mundo.

Com essa tessitura teórico-metodológica, olhamos para as narrativas de modo intencional, no sentido de captar e narrar-com os diferentes e múltiplos sentidos produzidos. Esse movimento nos permitiu acessar um devir existencial em que o

¹¹ Dutra (2002) usa a palavra depoimento, desenvolvendo a possibilidade de um encontro entre “narrativa e depoimento”. A autora explica que o termo depoimento, usado em sua pesquisa, diverge daquele usado no sentido jurídico, que diz respeito ao conhecimento do fato sob julgamento, enquanto nas Ciências Sociais significa “[...] relato de algo que o informante efetivamente presenciou, experimentou, ou de alguma forma conheceu, podendo assim certificar [...]” (p. 377).

passado-presente-futuro jogou o ser sendo professora-narradora-pesquisadora diante dos tempos da vida, fornecendo uma abertura para as aprendizagens sentidas do conhecimento, que estamos denominando aprendizagens-de-contar-escutar-história advindas do processo de narrar-com.

2.3 A abordagem (auto)biográfica

A perspectiva de trabalhar com narrativas tendo a oralidade como expressão das experiências vividas é um movimento que se situa nos contextos da história oral. Ela que exerceu/exerce uma influência muito grande entre pesquisadores e professores no Brasil. Conforme Alberti (2003) afirmou, a história oral avançou em todos os níveis, e isso é perceptível na medida em que tem aumentado as participações em congressos e seminários de história oral. Em nosso percurso, encontramos pesquisadores da área educacional que têm buscado produzir conhecimentos, tendo as narrativas como modos de investigação (TEODORO, 2004; MARTINAZZO, 2000; ABRAHÃO, 2004; PICCHI, 2003, entre outros). Essas pesquisas se interessaram pelo pensamento, as experiências-formativas docentes, os sentidos, a prática docente e as histórias vividas de professores na perspectiva de construir um conhecimento diversificado sobre a prática docente (ROSEK, 2010).

Meihy e Holanda (2010) apresentaram uma historiografia relativa à gênese da história oral, que segundo esses autores, ela possui a mesma antiguidade que a própria História. Isso quer dizer que antes da escritura da História existiam as narrativas ou outras formas de manifestação da oralidade. Por exemplo, os livros sagrados e as mitologias originaram-se das tradições narrativas. Nesse sentido, foi possível dizer que a escrita marcou a ruptura entre os períodos históricos (p. 92).

Assim, a união do ouvir-escutar com o registro dessas histórias se transformaram em modos políticos de documentação e o guardião desses registros era o detentor de poder, delegando a eles, por exemplo, nas sociedades egípcias, um status solene e de respeito, fortalecendo assim, as instâncias de poder na sociedade. Presenciamos, assim, a polarização dos dois códigos (oral x escrito), com a hegemonização da escrita em detrimento da oralidade, que ganhava cada vez mais estatuto de poder, especialmente, com o advento da imprensa (Gutenberg – em

1455), quando a ruptura entre o oral e o escrito se intensificou, sendo valorizado ainda mais a oficialidade e o exercício do poder.

É nesse contexto que surgem as primeiras universidades como “templos do saber codificado”, o que vai marcar fortemente o letramento como forma principal de ver a cultura, o que foi reforçado pela fundamentação na objetividade em que valoriza o escrito como *locus* de verdade. Nesse contexto, a escrita surgiu como forte aliada da expansão e do colonialismo, conquistando novos espaços e hegemonizando um modo de expressão escrita (MEIHY; HOLANDA, 2010).

Esse movimento em que se intensifica e amplia o uso da imprensa na produção de documentos escritos, com a institucionalização dos arquivos, vai fortalecer a expansão de um tipo de História, e por outro lado, o aumento da distância dos registros orais, sendo considerada “memória”. “Pode-se dizer que a grande divisão da História se deu em função do alinhamento do expansionismo e da organização de classe feita em cima dos critérios de acesso à escrita” (Ídem, p. 100).

Desses contextos de supremacia da escrita é que se pode ter uma explicação acerca “[...] da dificuldade que muitos têm em aceitar a oralidade como manifestação respeitável, crível, e capaz de carregar lógicas diversas da escrita” (Ídem, p. 95). Nessa perspectiva, a história oral se destaca pela possibilidade registrar e estudar uma diversidade de grupos, produzindo espaços de escuta e interlocuções entre os sujeitos.

Nesse sentido, nos posicionamos ao lado dos protagonistas que no cotidiano escolar vivido, fazem acontecer a educação especial numa perspectiva inclusiva. Nosso trabalho valoriza as vozes das docentes, o cotidiano vivido, as experiências que narram, a sua vida, as crenças e esperanças, as dificuldades e as resoluções encontradas no trabalho, os sentidos produzidos e as aprendizagens com sentidos.

Os estudos de Azevedo (2003) sobre a complexidade vivida de uma experiência coletiva em escola de tempo integral apontaram para a perspectiva da narrativa como modo de aproximar e apreender a complexidade do cotidiano. No trabalho, ela

intencionou “[...] narrar e refletir sobre a experiência, desdobrar as redes que a tornara possível. Como professores, com histórias diferentes, que seguiram caminhos diferentes, mas que num determinado momento encontraram-se” (p. 9). Para a autora a marca da experiência vivida é o trabalho coletivo, esse mesmo em que o ser sendo docente marca sua “pré-sença” no mundo vivido, “[...] aquele que aparece com; ganha sentido acompanhado de outro de si; aquele que comparece – (com)aparece” (PINEL, 2006, p. 22).

Essa concretude do vivido, essas coisas tão humanas, tão “pequenas”, tão mezinhas, tão cotidianas não costumam ser consideradas dignas de aparecer em discursos que se pretendam científicos. São tênues fios que ora vão tecendo nosso saber, ora se destecam, ficam soltos, desconectados, para mais adiante e, por vezes, bem mais adiante, serem tramados com outros fios; ora ficam soltos como uma franja, compondo o tecido, paradoxalmente livres e conectados (AZEVEDO, 2003, p. 16).

Anjos (2014) organizou um trabalho donde emergiram as narrativas das histórias de docentes, uma trajetória capaz de produzir significados no ato mesmo das tessituras que foram tramadas com os fios da história da educação especial da cidade de Marabá, Estado da Amazônia, com inspiração nas histórias de professoras envolvidas com a prática educativa, cuja centralidade é a aprendizagem da “pessoa com deficiência”. As reflexões junto-com essa autora produziram mais sentidos em nosso modo de pesquisar, redesenhando, subvertendo, modificando, rearticulando as nossas ideias. Por essa razão concordamos com o pensamento de que: “Não há em nossa opinião, como fazer a leitura acadêmica das políticas de inclusão escolar da pessoa em situação de deficiência sem levar em conta as compreensões e modos de fazer docentes, território de execução e de redimensionamento dessas políticas” (p. 15).

No contexto das produções na área da educação, relacionadas ao que se denomina “métodos autobiográficos”, encontramos muitos estudos que mergulharam na seara da formação de professores no intuito de produzirem mais sentidos para os sujeitos. Souza (2007) produziu questões e reflexões “[...] sobre a formação como um processo de conhecimento [...] (e) a abordagem biográfica no contexto da formação de professores, ao situar percursos epistemológicos da pesquisa com história de vida ou narrativas de formação” (p. 85). Esse pesquisador destaca a

heterogeneidade em torno desses modos de pesquisar, dando forma às práticas de pesquisa “multidisciplinar e polissêmica”.

O entendimento construído sobre a história de vida como um relato oral ou escrito, recolhido através de entrevista ou de diários pessoais, objetivam compreender uma vida, ou parte dela, como possível para desvelar e/ ou reconstituir processos históricos e socioculturais vividos pelos sujeitos em diferentes contextos (Idem, p. 88).

Souza (2007) refletiu que as pesquisas (auto)biográficas partem da ideia de que a lógica de formação do adulto se produz pelas experiências vividas, dos saberes e das aprendizagens produzidas ao longo da vida. O ato de narrar é formação ou autoformação.

[...] a abordagem biográfica e a autobiografia das trajetórias de escolarização e formação, tomadas como *narrativas de formação*, inscrevem-se nesta abordagem epistemológica e metodológica, por compreendê-la como processo formativo, através das experiências dos sujeitos em formação. Também porque esta abordagem constitui estratégia adequada e fértil para ampliar a compreensão do mundo escolar e de práticas culturais do cotidiano dos sujeitos em processo de formação (p. 91).

Nesse enredamento textual, nos lançamos e mergulhamos nas vozes das professoras-narradoras-pesquisadora, nas singularidades das vidas vividas, plurais, profissionais, individuais ou coletivas, na palavra dita e não dita, nos gestos, nos sinais, nos modos ser no mundo, nas subjetividades e nos espaços-tempos onde vivem e atuam como professoras.

Na história de vida, diferente do depoimento, quem decide o que deve ou não deve ser contado é o ator, a partir da narrativa da sua vida, não exercendo papel importante a cronologia dos acontecimentos e sim o percurso vivido pelo mesmo. Ainda que o pesquisador dirija a conversa, de forma sutil, é o informante que determina o ‘dizível’ da sua história [...] (SOUZA, 2007, p. 94).

Vejamos uma narrativa de Polly sobre o vivido:

Sempre trabalhei como pedagoga com as turmas do segundo segmento de quinta a oitava séries, e como professora sempre trabalhei com as turmas do bloco, e agora atuo com turmas do 1º ao 3º ciclo inicial, esses são os menores que eu acompanho em sala de aula. Pensando agora, percebo que esse é o primeiro ano que eu não tenho criança com deficiência em minha sala de aula. Agora, já tive alunos com autismo, síndrome de Down e algumas crianças não diagnosticadas. O que eu percebo é que são muitas as dificuldades para conseguir diagnosticar e ter um laudo, só quando é um caso físico, que nós conseguimos diagnosticar de modo mais fácil aqui nesta região da cidade. Outros casos que dependem de um acompanhamento maior, de uma avaliação mais ampla, e com laudo, nós temos mais dificuldade, tanto em sala de aula quanto fora dela (BARBOSA-TSYGANOK, Diário de Campo, 2013).

Dentre as situações apontadas por Polly, destaca-se a dificuldade de aquisição do laudo médico, um documento exigido para o atendimento pela educação especial. Pelo que verificamos, ele é considerado imprescindível para que o atendimento aconteça ao “estudante com deficiência”. Na região que Polly trabalha, considerada pobre e carente de atendimento médico especializado, uma carência que abrange o sistema de saúde pública na sociedade brasileira, o laudo médico é algo difícil de conseguir e demanda muito tempo. A profissional, da Coordenação de Formação e Acompanhamento da Educação Especial (CFAEE), de pseudônimo Lyanna, da Secretaria Municipal de Vitória relatou que “[...] o laudo é extremamente necessário para as questões de inserir o nome do aluno no senso escolar, nós cobramos até que realmente seja colocado o nome do aluno no senso somente se tiver o laudo” (BARBOSA-TSYGANOK, Diário de Campo, 2013).

Essa discussão sobre o laudo médico apareceu com força nas narrativas docentes, trazendo bastante inquietude e angústia no viver a sala de aula. Nos estudos, encontramos uma nota técnica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) esclarecendo que não é necessário laudo médico para informar no Censo Escolar sobre um estudante da educação especial:

O Censo Escolar exige que os dados informados possam ser comprovados. Assim, para cadastro de estudantes público alvo da educação especial, é necessário que o professor do atendimento educacional especializado (AEE) elabore o plano para, a partir disso, organizar e ofertar o devido atendimento ao estudante público alvo da educação especial. A elaboração do plano de AEE deve contar com a participação do professor da sala de aula comum e da família do estudante. É importante notar que o Censo Escolar é base de dados da educação, cujas ações não necessitam de laudo médico para serem efetivadas” (Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/educacao-especial>> Acesso: 26 nov 2014).

Refletindo sobre a questão do laudo médico, a partir dos estudos realizados em Benjamin, vimos que se trata de perseguir uma mudança qualitativa nos processos educativos inclusivos, reescrevendo a história do ponto de vista dos sujeitos que praticam o dia-a-dia da sala de aula, qual seja, de docentes-discentes. Pensamos que esse movimento passa pela reconstrução das memórias e experiências significativas vividas no passado, sempre inacabadas. O momento vivido é crítico, pois se por um lado o aparato legal e institucional local preza pelo laudo médico, por

outro, as docentes demandam e clamam para poderem ‘atender’ a essas crianças caso elas não possuam esse documento médico. Então, essas experiências narradas nos levaram a questionar essa ‘verdade’ racional acerca das exigências do laudo médico para o acontecer da educação especial. Pelas narrativas, as professoras revelaram um saber-fazer que perspectiva a possibilidade do atendimento a todas as crianças em suas singularidades no mundo – eis a contribuição à coletividade.

No vivido, vimos ressaltadas, na função desempenhada como educadora, as subjetividades-objetividades de se opor e lutar por uma política pública de educação. Elas revelaram modos de ser onde os valores produzidos e vividos as (co)movem no ato sentido de trabalhar com compromisso e zelo. Vimos o aparecer das subjetividades na objetividade do mundo, pelos desvelamentos dos sentidos produzidos e das aprendizagens, sempre como devir no mundo.

2.4 A travessia na pesquisa

Conforme mencionamos, realizamos um estudo com base na produção de narrativas, viabilizado pelo método de inspiração fenomenológico-existencial (FORGHIERI, 2001; PINEL, 2010), tendo a narrativa como uma possibilidade para realizar a pesquisa (DUTRA, 2002). Também, produzimos interlocuções com pesquisadores que buscam referenciar os modos de investigação e/ ou investigação-formação pela via da abordagem (auto)biográfica. Esse processo teórico-metodológico nos permitiu lançar um projeto futuro de experiência-formativa docente, algo que reinventamos, na incompletude de ser sendo no mundo das experiências vividas e nos envolvimento com a educação especial.

Nessa travessia, produzimos as narrativas junto-com duas professoras acerca das experiências com a educação especial em sala de aula regular – em espaços diferenciados dentro da própria escola e outros espaços, como a Secretaria de Educação (SEME). Aqui-agora, entendemos que essa instituição traz em seu bojo uma proposta denominada de inclusiva (educação inclusiva) que acaba por produzir afetos (no sentido de afetar) nas professoras (sujeitos da pesquisa) e com isso na

sua história de vida que se desvelou pela linguagem. A partir daí capturamos os sentidos produzidos no viver e as aprendizagens-de-contar-escutar-histórias advindas das relações delas com a pesquisadora na produção dos dados no ato mesmo que denominamos narrar-com.

Gagnebin (2011), reportando a Walter Benjamin, esclarece a questão da escrita da história, pontuando que ela nos “[...] remete às questões mais amplas da prática política e da atividade da narração” (p. 7). Fazer e/ ou produzir política e narrar são uma mesma coisa, história. Isso significa que nos interessamos em conhecer-de-sentido os mundos vividos pelas professoras, compreendendo a articulação entre as ações expressas (por isso experienciadas também em uma dimensão política) e suas vidas (sempre junto ao outro no mundo). Assim, falar de si e das experiências vividas apresentou um sentido de singularidade na pluralidade existencial.

As histórias que atravessaram/atravessam o ser sendo docente e as experiências narradas, que interpretamos, não são as histórias oficiais, defendidas pelo dominador e viabilizadas pela perspectiva historicista, mas tratam-se das histórias como aquelas vividas (práxis política) e narradas pelos sujeitos do povo que fazem a história.

Produzimos narrativas junto-com as professoras, elas foram o leitmotiv para as análises, de modo que elaboramos conhecimentos pela via das experiências narradas-com, num sentido de prática coletiva e, em um clima de dialogicidade entre as docentes-pesquisadora.

Lalanda (1988), Poirier et al (1999), Antikainen et al (1996) e Teodoro (2004), dentre outros, defendem o uso de poucos sujeitos nas pesquisas, ou mesmo um reduzido número deles: “[...] o critério de um grande número de indivíduos entrevistados para legitimar a pesquisa tende a ser pouco coerente” (p. 100).

Assim, nas narrativas capturamos dois tipos de conhecimentos vivenciados: 1) informações sobre o acontecimento educação especial na perspectiva inclusiva; 2) reflexões subjetivas acerca do vivido daquilo que se denomina educação especial na

perspectiva inclusiva, suas aprendizagens e outros sentidos. Januário (1996) nos diz que,

[...] são aplicadas [as Histórias de Vida] preferencialmente para determinar como os participantes se colocam e agem face às determinadas orientações educativas [inclusão, tema de nossa pesquisa], acontecimentos ou inovações particulares, estudando em profundidade os motivos, pensamentos e crenças pessoais [e coletiva, inferimos], constituindo uma autêntica biografia da vida profissional (p. 83).

Pinel (2000; 2004) também defendeu o uso de poucos sujeitos em estudos fenomenológicos existenciais destacando que o tempo-espço de experiência do sujeito com o tema, no caso dele, educação social de rua, é mais importante do que apenas uma grande quantidade deles – muita experiência nesse tema foi o que norteou as escolhas dos pedagogos sociais em suas pesquisas.

O fato é que as duas docentes estiveram/estão envolvidas, existencialmente, com o tema inclusão escolar, pois afinal, como ser-no-mundo, “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas” [...]. Somos assim nos “modos de ser-endo junto ao outro no mundo” (PINEL, 2010, p. 121).

Nessa trilha capturamos as experiências, vividas em sala de aula e fora dela, pela via das entrevistas, sentindo os sentidos produzidos pelas professoras-narradoras-pesquisadora ao contar sobre as experiências com a educação especial. Assim, pelo viés das entrevistas produzimos as narrativas, consideradas como fenômeno construído na relação professoras-narradoras-pesquisadora.

Para Caixeta (2006), a entrevista constitui-se em instrumento importante para viabilizar a produção de narrativas. Por meio delas, foi possível a construção da história na perspectiva das professoras. O que nos interessou foram os significados produzidos no aqui-agora da relação participantes-pesquisadora.

Nesse sentido, a oralidade foi fundamental, pois as docentes participaram por meio de seus testemunhos vivos, pois são elas que estão ou estiveram presente em um trabalho que demanda por uma educação especial – ou o que isso signifique na sua práxis. Da oralidade produzimos um documento da história, a narrativa, reveladora daquilo que foi silenciado e/ ou não-dito se pensarmos numa perspectiva de uma

história oficial produzida em Vitória/ES. Os aspectos externos vieram à tona, mas junto com eles, e de maneira indissociada, vieram os sentidos produzidos, as subjetividades, ou seja, as crenças, as emoções, os pensamentos, os sentimentos, expectativas, valores, etc. tudo junto, uma coisa só! Tudo em tempos vividos!

No trabalho, lançamos mãos dos seguintes procedimentos após as entrevistas gravadas: transcrição literal das narrativas; textualização, que buscou tornar o texto compreensível tendo sempre a perspectiva de manter a fidelidade, a atmosfera, o ritmo e os gestos da entrevista; e a transcrição, que foi texto o trabalho junto com as professoras, lendo junto, conferindo e legitimando-o; sendo ele a principal referência para o texto final da tese.

A transcrição, segundo Meihy e Holanda (2010), é um conceito aplicado a estudos com pessoas, grupos ou comunidades. “É ele que vai inspirar o trajeto de procedimentos e o espírito da transformação da fala do interlocutor, do momento da entrevista passando pelos últimos trabalhos com o texto até a interpretação (p. 157)”.

2.4.1 A subjetividade nos movimentos vividos

Uma produção de narrativas implica em vivenciarmos um processo de subjetivação. A subjetividade é o foco da pesquisa fenomenológico-existencial: a subjetividade na objetividade do mundo. Nesse sentido, tentamos dois movimentos que Forghieri (2001) denominou como: a) envolvimento existencial e b) distanciamento reflexivo, vividos indissociadamente. Nesse processo de tentar distanciar, precisamos nos sentir envolvidas para narrar-com e fazer as análises propostas conforme os objetivos, mas ao mesmo tempo, nos distanciamos para produzir mais reflexões e elaborar o texto da tese. Nessa perspectiva metodológica, defendemos um movimento em que sujeito e objeto estejam indissociados, para que as experiências sejam contadas tal como se vive. Foram narrativas contadas do ponto de vista singular (na pluralidade do mundo), como processos de subjetivações, onde a subjetividade se encontra na objetividade do mundo, nos diz Pinel (2010).

Esse autor também esclareceu que a pesquisa fenomenológico-existencial está interessada nas compreensões do que foi narrado. Assim, focalizamos as experiências, as falas produzidas, os discursos e/ ou os conhecimentos que emergem ao narrar-com as docentes.

Deste modo, tentamos praticar atitudes compreensivas em relação ao que foi narrado-com, significando “compreensão empática (envolvimento existencial) e distanciamento reflexivo” (PINEL, 2010). Isso significou que tentamos capturar os sentidos produzidos sobre o vivido de experiência com a educação especial e narrar-com as experiências e histórias vividas numa perspectiva singular, sempre na pluralidade do mundo.

As narrativas revelaram a importância do vivido em sala de aula regular. As docentes contaram fatos, situações, dificuldades, aprendizagens, angústias, sentimentos, pensamentos e as ideias que percorreram o trajeto vivencial, efêmero e incompleto de ser sendo no mundo. Nesse processo, narramos as experiências, e também, as construímos e reconstruímos pela linguagem. A professora, ao narrar “[...] nos introduz na sua vida, sensibiliza-nos e coloca-nos como participantes da sua experiência, fazendo do pesquisador um sujeito dessa experiência (DUTRA, 2002, p. 371)”.

Referimos-nos ao vivido pelas docentes no mundo, às existências e vivências, nas singularidades-pluralidades de ser sendo, experienciando situações que não se pretenderam que fossem explicadas ou informadas como um fato qualquer. Na crítica de Benjamin (1994) à informação como forma de comunicação advinda dos contextos de consolidação da burguesia no capitalismo, especialmente, com a consolidação da imprensa, vimos que: “[...] quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte de narrar está em evitar explicações” (p. 203).

Trabalhamos com as narrativas das professoras sobre as experiências, tentando um movimento de circular a palavra, escutando, falando e protagonizando o vivido e as reflexões advindas desse processo onde os sentidos e as aprendizagens foram produzidas.

2.4.2 Compartilhando os percursos das experiências-narrativas

Na pesquisa, vivenciamos um processo de compartilhamento de experiências entre cada docente e a pesquisadora, que foram apresentadas no capítulo cinco, que a nosso ver, constituiu-se em fonte de grande importância para a educação escolar e não escolar.

Inicialmente, tivemos a primeira experiência-narrativa*: foram três encontros com Sophia, sendo dois na residência e um na escola, totalizando doze horas. Com Polly nos reunimos duas vezes na escola, onde ela é pedagoga, com total de 8 horas, tudo combinado, previamente, com as participantes. Produzimos uma entrevista aberta, focada na seguinte solicitação: *Conte as suas experiências com a educação especial na Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES.*

Em outro momento, após ouvir e ler a transcrição da entrevista, preparamos um conjunto de perguntas focando os sentidos produzidos na vida das docentes relacionados à educação especial. Após, realizamos mais um encontro, com cada docente para a segunda experiência-narrativa, perfazendo oito horas no total. Com Sophia estivemos na residência, e Polly no espaço da escola onde atuava como pedagoga.

Também, realizamos mais um encontro com cada professora para a participação na textualização das narrativas, perfazendo seis horas ao todo. Assim, no trabalho com as entrevistas-narrativas, realizamos nove encontros ao todo com as docentes, perfazendo vinte e oito horas de gravação. Eles objetivaram escutar as docentes nas experiências relacionadas à educação especial.

No devir da pesquisa, também organizamos um encontro com a técnica de referência da equipe de educação especial de Vitória/ES para um diálogo e coleta de documentos que pudesse dar subsídios para o texto da pesquisa, perfazendo duas horas.

Lançamos mãos de materiais produzidos pelas docentes (atividades, relatórios, avaliações e apostilas, etc.) e os documentos norteadores da política de educação

especial da rede pública municipal de ensino de Vitória/ES como fontes para a pesquisa.

Tentamos uma compreensão e interpretação sensível do fenômeno pensado-sentido como abertura do ser. Para Heidegger (apud DUTRA, 2002, p. 374) “A interpretação se funda, existencialmente, na compreensão e não vice-versa. Interpretar não é tomar conhecimento de que se compreendeu, mas elaborar as possibilidades projetadas na compreensão”.

Para as análises, utilizamos os textos das narrativas, as observações e a entrevista com a profissional que atua na equipe da educação especial de Vitória. Também recorreremos aos registros no Diário de Campo, onde registramos, livremente, os nossos sentimentos, pensamentos, ideias, poesias, reflexões íntimas, enfim, tudo o que produziu sentido no trabalho e na vida.

Nesse diário, buscamos registrar os processos de aprendizagem advindos da interdinâmica vivida pelas professoras-narradoras-pesquisadora no processo de narrar-com as experiências vividas na educação especial. Nesse diário, o foco também foram os nossos dados classicamente definidos: as narrativas, as interpretações oferecidas pelas professoras-narradoras-pesquisadora – dentre outros. Observa Pinel (2004) que cada pesquisador fenomenólogo-existencial tem um modo próprio em lidar com o Diário, que descreve o produzido no campo, tem suas singularidades ao usar essa ferramenta, mas pode inserir ideias criadas individualmente ou junto-com os sujeitos da pesquisa, frases soltas (mas emergidas do campo), transcrições, desenhos, esquemas, cartografias do ambiente (feita por desenho, por exemplo), mapas mentais – dentre outros.

No Diário de Campo nós descrevemos e analisamos aquilo que enxergamos-sentimos-agimos ao longo do processo de investigação (algo vivido) para finalmente abrir-se às análises acerca dos sentidos e das aprendizagens-de-contar-narrar-histórias capturadas das relações. Esse foi o espaço onde registramos os dados e as apreciações sobre aquilo que experienciamos. Nesse sentido, narrar-com e analisar se referem à mesma “coisa” na pesquisa fenomenológico-existencial. Elas indicaram que:

[...] quanto mais se descreve, mais o “fenômeno” aparece (no sentido de vir à tona, e não de parecer). O fenômeno “se desvela como ele é” [...]. Nesse sentido a “existência é concebida [por MerleauPonty] como um ato sobre o mundo, como esse movimento pelo qual o homem está nas coisas e se engaja numa situação física e social (RUSS, 1994 apud BARBOSA, 2006, p. 73).

Nessa investigação, estivemos sempre atentos para o cumprimento das diretrizes e normas regulamentadoras contidos na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que normatiza a base ético-jurídica para as pesquisas com seres humanos.

A base ética da pesquisa em seres humanos encontrasse nos Princípios da Igualdade e da Autonomia exercidos cotidianamente pelos sujeitos cidadãos, alicerçam os Direitos Fundamentais, e que são parceiros ou participantes (ou mesmo sujeitos) da pesquisa, significando que a “cidadania é garantidora da Ética na pesquisa com seres humanos” (STANCIOLI apud BARBOSA, 2006, p. 80).

Buscamos respeitar as nossas participantes da pesquisa e providenciamos um termo de consentimento esclarecido para o uso das narrativas e outros materiais que foram cedidos por elas.

A seguir, buscaremos por compreensões acerca da educação especial na perspectiva inclusiva.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESVELANDO TENSÕES E SE ABRINDO AO DEVIR

3.1 Processos históricos vividos na educação especial

Retomamos alguns acontecimentos importantes e concepções sobre a deficiência ocorridos no passado-presente da educação especial, entendendo-os como algo em movimento, que não é fixo e sempre inacabado. Os contextos analisados provocaram reflexões e a tentativa de compreensão da complexidade presente na educação especial, que tem marcos importantes no processo histórico relacionado à inclusão social das pessoas com deficiência. A pesquisa que desenvolvemos não objetivou, por ora, tratar, de modo denso ou intenso, das políticas públicas da educação especial, tendo em vista os objetivos explicitados no capítulo I. Nós focalizamos uma compreensão das experiências, dos sentidos e aprendizagens vividas pelas professoras na sala de aula regular, no entendimento de que uma política pública impacta a produção de subjetividades, inclusive a subjetivação das professoras.

No movimento que busca incluir as “pessoas com deficiências” está o marco da Declaração Universal dos Direitos Humanos, efetivada no século passado, que potencializou as lutas pela inclusão das minorias e respeito às diferenças humanas. Há, também, a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), produzida na reunião internacional de “Educação para Todos”. Esse marco histórico fomentou as discussões e ações que buscam incluir as pessoas com deficiência, o que marcou um modo de se organizar as políticas públicas para o atendimento dos sujeitos no mundo.

Existem vários documentos que fazem parte da construção da legislação da inclusão de pessoas com deficiências no Brasil: Lei nº 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Plano Nacional de Educação (Lei nº 10172/01); Resolução n. 02/2001, diretrizes de educação especial na educação básica; Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007); Política Nacional de educação especial

na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008).

Para analisar essas legislações é preciso ir além da questão legal referente à educação especial, devido aos entraves para a inclusão presentes na legislação educacional com relação a questão curricular, as políticas de admissão do profissional, orçamentos, formação, etc. (CORREIA, 2012).

Concretamente, o direito a educação formal se ampliou às pessoas com deficiência, e isso ocorreu desde a época em que os médicos e pedagogos na Europa do séc. XVI se colocavam como docentes das pessoas “consideradas não educáveis”, em asilos e manicômios, até os dias atuais em que há o reconhecimento pelos governos pela preservação dos direitos de todas as pessoas à educação. Esses direitos são materializados nas políticas públicas, tendo a sustentação pelo poder público “[...] uma vez que para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, é necessária a oferta de muitos outros serviços presentes nas secretarias de Saúde, Ação Social, Esporte, Transporte, Cultura, entre outras” (CORREIA, 2012, p. 240).

No processo vivido na educação especial destacamos os seguintes aspectos:

- o cuidado e custódia em manicômios e asilos, na ideia de “proteger a sociedade dos anormais” dentro da lógica “cuidado e proteção”;
- o atendimento de pessoas pobres e doentes em lugares como a Santa Casa de Misericórdia no Brasil;
- a educação formal de “pessoas deficientes” (séc. XIX) no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, mais tarde o Instituto Benjamin Constant e os dos surdos-mudos, tudo financiado pelo governo federal, configurando assim uma educação à parte em relação ao que era oferecido na sociedade;
- a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4024/1961 que “recomenda a integração da educação especial ao sistema geral de educação”; e a LDB 5692/1971 que dispensa “um tratamento adequado aos alunos com necessidades especiais” dentro dos contextos em que o público é transferido para o privado por meio de subvenções;

- na década de 1980 emergem importantes documentos e planos nacionais que visam as garantias sociais às pessoas com deficiência, buscando o estabelecimento pelas vias das políticas de Estado;
- a Constituição Federal de 1988 marca os novos rumos para a educação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades e superdotação (AH/SD), determinando o atendimento educacional especializado a ser ofertado, de preferência, na rede regular de ensino; e o Estatuto da Criança (Lei nº 8.069/1990) conferem às pessoas com deficiência os direitos sociais, na condição de sujeitos;
- em 1990 o movimento amplia-se a partir dos compromissos assumidos na Conferência de Jontien com a produção da Declaração Mundial de Educação para Todos; posteriormente, a UNESCO promove a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que culmina com a Declaração de Salamanca (1994), cujos princípios centrais foram o da inclusão e do reconhecimento dos estudantes com deficiências serem incluídos na escola regular. Esse processo acelerou as providências para o atendimento às pessoas com deficiência;
- a LDB nº 9394/1996 reconhece ainda mais a educação especial; o Atendimento Educacional Especializado deve fazer parte da escola regular, mas também, os “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos” devem atender as necessidades da pessoa com deficiência;
- em 2001 o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou as Diretrizes para a educação especial (Resolução nº 02/01): o sistema educacional precisa ser inclusivo e para que isso ocorra é necessário professores especializados em educação especial, formação para os docentes do ensino comum que atuam com estudantes com necessidades educacionais especiais;
- em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva afirma o direito de todos à educação e inverte o foco da deficiência para eliminação das barreiras físicas, pedagógicas, de informação e comunicação, assim como as outras que delimitam espaços entre alunos ditos “normais” e especiais;

decorrem daí os diversos financiamentos para o Atendimento Educacional Especializado (Decreto nº 6.571/08; Resolução nº 04/09 do CNE), que visam a acessibilidade e sala de recursos multifuncionais;

- e acrescentamos a nota técnica nº 04/2014 Secadi/MEC que orienta o professor dizendo que o laudo médico “não se trata de documento obrigatório, mas complementar quando a escola julgar necessário” (MEC, 2014, p.2).

Assim, focalizamos nesta investigação a relação do vivido historicamente pela educação especial no mundo, mas também, refletimos sobre as tensões e o devir desse fenômeno sempre a partir das narrativas produzidas junto-com os sujeitos da pesquisa. Interessou-nos a concretização do princípio da inclusão em diferentes espaços-tempos, principalmente, no âmbito da educação, na sala de aula regular em Vitória.

3.2 Uma experiência de narrativas com pessoas surdas

Algo que nos provocou na busca pelos trabalhos científicos realizados no estado do Espírito Santo foi a produção acadêmica de Costa (2007), que nos trouxe a perspectiva da narrativa como uma construção histórica contada pelos surdos, algo muito diferente de uma narrativa ou texto oficial registrado acerca dos surdos e por pessoas ouvintes. Capturamos em seu trabalho a valorização das experiências narradas pelas pessoas surdas que foram analisadas numa perspectiva política, cultural e histórica.

Reconhecer os surdos como sujeitos culturais é algo que produziu sentidos na pesquisa. Concordamos que, de fato vivido, os surdos não são os “deficientes auditivos”, tidos como público alvo da educação especial e sim pessoas que produzem a sua história e narram suas experiências. Vimos o acontecer da desconstrução dos discursos dominantes e coloniais sobre os surdos e as narrativas desvelaram essa possibilidade. A perspectiva de dialogar por meio das narrativas surdas e tentar registrar as histórias marginais contadas por eles contribuíram para que pudessemos produzir um olhar sensível sobre os surdos, uma experiência que atravessou o nosso ser e produziu mais significados. Acreditamos que essa

perspectiva pode impactar o ser sendo docente e provocar a produção de uma subjetividade inclusiva e aberta às mudanças em nossas representações 'ouvintistas'. Esse processo foi construído sócio historicamente na sociedade e esse movimento nos convoca a tentar estabelecer “[...] as redes invisíveis através das histórias que marcam e traduzem os surdos capixabas, instituindo-os enquanto povo” (Idem, p. 10).

As histórias surdas desconstruem o aparato deficiente constituído nos discursos da educação especial, domínio em que se encontram, hoje, as discussões educacionais surdas. Inclusive, constituem outra ordem do discurso, baseado na crítica às práticas pedagógicas ouvintistas, na constituição de práticas culturais, na criação de símbolos e artefatos que identificam o povo surdo e que os deslocam constantemente nas fronteiras da normalidade e da anormalidade (COSTA, 2007, p. 65-66).

Conforme a pesquisa, existem diversos casos de pessoas surdas que trocam suas famílias sanguíneas; elas não conseguem compartilhar a vida vivida, suas experiências, porque é difícil compartilhar com o outro, que é ouvinte e não sabe a língua de sinais. No processo de pesquisa, a autora entendeu que elas possuem uma “[...] teoria sobre a educação, sobre os processos de normalização a que são submetidos e sobre o que gostariam que acontecesse, como teria que ser a educação ideal” (Idem, p. 66).

Certa ocasião, no meu trabalho como técnica na Secretaria Municipal de Educação dialogamos com alguns alunos surdos que se manifestavam em frente ao portão da escola da rede estadual de ensino localizada em Vitória/ES. Recordo-me de um aluno que segurava um cartaz e que não admitia sair da frente do portão; ele não deixava ninguém entrar na escola, o que gerou muito tumulto, desentendimentos e confusões. (Pré) ocupei-me em escutá-lo para entender a sua causa; e com a ajuda de um intérprete isso foi possível para mim, uma ouvinte. Foi preciso cuidar para conversar e entender a razão da manifestação. Nesse vivido, esse aluno, que a certa altura permanecia sozinho na frente do portão da escola, mostra os modos de ser sendo enfrentativo e muito resistente, re-sistindo (resistir) mantendo firme a reivindicação por uma escola em todos os níveis de ensino específica para surdos. Foram longas as horas de espera em pleno calor e sol muito quente de meio dia. Incrível, sua 'voz' foi muito longe chegando à Secretaria Estadual de Educação (SEDU); e de lá veio a proposta de uma reunião com ele para tratar do assunto, que naquela ora o satisfiz. Para mim uma experiência de sentido marcada pelo cuidado e ética junto ao outro no mundo (BARBOSA-TSYGANOK, Diário de Campo, 2013).

Uma pista que por ora construímos a partir dessa pesquisa com os surdos em diferentes regiões do Estado do Espírito Santo, é que não há uma preocupação em explicar as experiências narradas. Elas surgem como denúncias ou desabafos, e

tudo o que foi relatado desvelou os modos de ser sendo surdo no mundo. “Nessas formas de vida transbordam as narrativas de resistências, de lutas, de quietude, mas sempre com ponderações relevantes para os discursos da educação especial e da inclusão” (COSTA, 2007, p. 67).

Com esses sentidos, é que nos movimentamos nesse processo de pesquisar, onde buscamos as pistas que nos ajudassem a construir junto-com as professoras-narradoras-pesquisadora as aprendizagens-de-contar-escutar-histórias, que discorreremos mais adiante.

3.3 Educação especial no município de Vitória/ES: momento- espaço de provocações, aberturas e devir

Tentamos produzir uma imagem acerca da educação especial em Vitória, compreendendo-a como algo que tem existência ao longo de um processo histórico, e que envolve as experiências de pessoas que trabalham ou trabalharam nessa área. Percorremos os textos publicados no site da Prefeitura de Vitória e documentos do arquivo da Coordenação de Formação e Acompanhamento da Educação Especial (CFAEE), as pesquisas realizadas na área e entrevistamos¹² a profissional Lyanna da CFAEE. Nessa tessitura, refletimos sobre as tensões, os conflitos e provocações, mas também, tentamos situar o leitor em relação aos processos de abertura e devir do ser sendo professoras-narradoras-pesquisadora no mundo.

De um modo geral, trata-se de uma modalidade de ensino que visa a inclusão escolar dos estudantes com Deficiências Múltiplas e Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento (Autismo Clássico, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância (psicoses) e Transtornos Invasivos sem outra especificação) e Altas Habilidades/Superdotação, através de serviços ofertados em horário regular e no contraturno. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é desenvolvido por profissionais especializados na área “[...] que dentre outras ações docentes, organizam com os demais profissionais da escola, procedimentos didáticos

¹² As contribuições de Lyanna mencionadas neste tópico se encontram registradas no Diário de Campo (BARBOSA-TSYGANOK, 2013).

pedagógicos diferenciados, atuando de forma articulada na organização do trabalho destinado às crianças, adolescentes, jovens e adultos [...] (PMV, 2014, p.1)”.

3.3.1 O acontecer da educação especial

Seguindo o fluxo do devir da/na educação especial em Vitória, encontramos referências na entrevista com a técnica Lyanna, que ao nosso olhar e sentir possibilitou uma conexão com os acontecimentos vividos em sala de aula pelos “discentes com deficiência” num tempo passado-presente, ou seja, um antes que nos remeteu a origem, entendida em Benjamin (2013a), como processo de devir. Não nos referimos a “[...] algo que nasceu, mas antes aquilo que emerge do processo de devir e desaparecer. A origem insere-se no fluxo do devir como um redemoinho que arrasta no seu movimento o material produzido no processo de gênese” (p. 34). Lyanna contou que:

Em Vitória já existe um trabalho de mais de vinte anos, que passou por alguns momentos bem diferentes do que está hoje. Nós já tivemos um tempo do atendimento ao aluno com deficiência nas escolas polo. Nesse período algumas escolas que tinham o Laboratório Pedagógico é que concentravam a matrícula dos alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento. Nesses espaços eram atendidos os alunos da própria escola e do entorno. Então, os alunos que estavam matriculados em outras unidades vinham no contraturno fazer o atendimento educacional especializado.

O diálogo com Lyanna nos fez pensar sobre a tensão que vivemos quando temos um “estudante com deficiência” em sala de aula e nos sentimos despreparadas para atuar com essa realidade, o que muitas vezes pode nos causar angústia e resistência por não saber ensinar-aprender junto-com eles:

Sabemos como é difícil, até pela nossa formação inicial, no tempo quando não era garantida uma disciplina específica de educação especial, para aprender a atuar com os alunos deficientes. Então, nós víamos que eles frequentavam a escola, mas não tinham um apoio concreto.

No processo vivido, ocorreu em 2007 a extinção dos Laboratórios Pedagógicos. Lembro-me que era um espaço bem equipado, e meus alunos da segunda série do Ensino Fundamental, ‘com ou sem’ deficiência, gostavam de ir para “*brincar com os jogos e aprender mais*” diziam eles. Lyanna que conta o que aconteceu depois:

A partir desse tempo cada escola deveria ter um professor especializado da educação especial, foi a partir daí que começou um trabalho que nós chamamos de articulado: É o professor especializado atuando diretamente na escola, mas ainda assim havia o foco do atendimento especializado no

contraturno. O professor estava lá, mas ainda não tinha muito o vínculo com o turno que o aluno frequentava, com o horário regular de aula.

Um dos desafios da educação especial, e que gera muitas discussões e debates, se refere à garantia da aprendizagem aos “discentes com deficiência” tendo em vista que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem caráter complementar e suplementar. Porque, de fato sentido-vivido, criticava-se naquela época (2007) por não estar sendo oferecida, apropriadamente, a adaptação e adequação das atividades no turno regular. A questão que emergia era a seguinte: o que fazer para garantir o currículo comum da turma em que o aluno está matriculado?

Refletimos junto-com Lyanna, e interpretamos essas discussões como uma tentativa de apreender o sentido do vivido nessa época, ou seja, trata-se de um processo de aprendizagem donde emerge um movimento que produz reflexões com os profissionais da rede de Vitória com o intuito de redimensionar a política municipal de educação especial.

Desde o final de 2011 que estamos discutindo esse novo documento com uma comissão de profissionais da rede, com representantes de vários professores especializados das diferentes áreas, diretores de EMEF e CMEI indicados pelo Fórum de Diretores e o Conselho Municipal de Educação de Vitória (COMEV). Nós dialogamos sobre alguns problemas que ainda são muito difíceis de resolver, por exemplo, a questão do profissional cuidador. Na rede não existe esse cargo, mas é uma situação complexa que nós precisamos resolver. Muitos alunos matriculados na rede possuem comprometimentos severos, que dependem de cuidados, higienização, locomoção e auxílio para alimentação. Na Educação Infantil tem o Assistente de Educação Infantil (AEI), com atribuições de cuidados às necessidades dos alunos. No Ensino Fundamental é o nosso maior problema, porque não existem hoje pessoas suficientes para atender. As Assistentes de Suporte Operacional (ASO) que tem as atribuições desses cuidados, todas que estão na rede trabalham em caráter de hora extra, porque assim elas nos ajudam com os alunos que são matriculados e que precisam de higienização, usam fraldas, geralmente, precisam ser tirados da cadeira e colocados no colchonete, e precisam mudar de postura por orientação médica.

Acreditamos que essas reflexões sobre a educação especial possibilitaram o devir de projetos como esse que Lyanna contou acerca do processo de elaboração da política municipal de educação, escrito a muitas mãos como ela disse, pelos representantes na comissão e técnicos da CFAEE. Conforme essa profissional, a

comissão vislumbrou a possibilidade de publicizar um documento que trata de uma política praticada, mas que precisa ser efetivada de modo formal.

Uma das condições para acontecer a inclusão e o desenvolvimento profissional está em criar as condições para a atuação do professor da sala de aula comum:

O professor especializado que está na escola precisa ser um colaborador do professor da sala regular. O trabalho é de orientação e apoio ao aluno, para garantir o direito dele de aprendizagem no turno onde estuda.

Reconhecemos que existem avanços na política de educação especial e um dos desafios é o de realizar um trabalho articulado entre o professor especializado e o da sala comum com as disciplinas específicas, ou seja, trata-se de atuar junto, de modo colaborativo, com estratégias e modos de ensinar que possam garantir o direito à aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Nesse sentido, a educação especial, garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9344/1996, art. 58), ganha sentido quando oferecemos a escola comum para todas as crianças e adolescentes, na consideração das especificidades dos “discentes com deficiências”. Apreendemos que a escola precisa possibilitar um processo educativo embasado nos valores humanos, na perspectiva da transformação da sociedade e, sobretudo, na crença de que as crianças e adolescentes possuem diferentes possibilidades e caminhos para elaborar as suas aprendizagens. Reafirmamos que a escola é lugar das multiplicidades de convivência e do reconhecimento das várias dimensões que abarca o outro, e que a inclusão irá existir onde houver respeito à diferença e a valorização das possibilidades da pessoa com deficiência (SARTORETTO, 2006).

3.3.2 O processo vivido na Educação Infantil

A experiência da educação infantil tem um marco importante com a publicação do documento norteador intitulado “A Educação Infantil no município de Vitória: um outro olhar” (PMV, Acesso em julho 2012). Ele foi elaborado com a participação das diferentes categorias. Naquele tempo-espço vislumbrou-se um modo coletivo de construir um projeto que contasse com todos os atores da comunidade escolar e do órgão central (SEME). A preocupação era com a identidade política e pedagógica

do trabalho na Educação Infantil. Conforme o documento havia a necessidade de tentar

[...] expressar o resultado das discussões e propostas geradas no interior do processo de elaboração, bem como, deveria explicitar as bases teóricas, políticas e metodológicas sem negar as experiências e reflexões historicamente acumuladas, por outro lado, seu conteúdo não daria conta de responder todas as demandas de uma realidade tão complexa e contraditória. Isto confirma a necessidade de se continuar buscando outras possibilidades que favoreçam processos representativos e garantidores de uma Educação Infantil pública e de qualidade para todos (PMV, 2012, p. 10).

Na produção do documento, a base metodológica foi fundamental no sentido de propiciar a interlocução e participação política. A intenção era de tentar superar a “[...] histórica centralização do poder, a ausência da afirmação do protagonismo dos diferentes sujeitos que representavam o universo da Educação Infantil e a existência de mecanismos que impediam a instituição de práticas emancipatórias” (Idem, p. 12).

No contexto de fomento à participação, abertura ao diálogo e de produção coletiva, destaca-se uma ideia que vai perpassar a formulação do texto de referência: “Educação Infantil Inclusiva: “concepção de um espaço público compartilhado formulado no reconhecimento das diferentes categorias como sujeitos de direitos” (Idem, p. 48).

Outra ideia diz respeito à concepção de “alunos com necessidades especiais” e a convicção de que é necessário à escola construir espaços inclusivos e organizados para o acesso, atendimento e permanência desses estudantes no sistema regular de ensino. O documento destaca que é importante oferecer apoio e recursos pedagógicos especializados.

Esse processo vivido nos desafia a refletir sobre as reais condições para que o docente possa desenvolver um trabalho que garanta “ações educacionais inclusivas, democráticas e de qualidade para todos” (Idem, p. 51). Nesse sentido, o texto revela que falta apoio pedagógico, serviços especializados, formação, tempo para o atendimento das especificidades dos discentes, sobretudo, políticas públicas articuladas consistentes.

A inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nos CMEIs continua a se revelar de maneira desafiadora, sobretudo se considerarmos que este atendimento traz em si um novo modo de reconhecer todas as crianças como sujeitos de direitos e de reconhecer o espaço e o tempo da Educação Infantil como uma possibilidade de romper com a segregação e a indiferença às diferenças existentes entre as crianças. As crianças com necessidades educacionais especiais, ao revelarem modos diferenciados de ser e estar no espaço escolar, requerem modos diferenciados de trabalho pedagógico, caso contrário, estariam fadadas a serem excluídas nas suas diferenças e negligenciadas como sujeitos de direitos (PMV, 2012, p. 52).

Diante das reflexões, foram elaboradas algumas ações consideradas importantes e desafiadoras para a educação infantil:

- Formação continuada para todos os profissionais e incentivo à realização de estudos e socialização de experiências;
- Garantia de infra-estrutura e acessibilidade nos CMEIs para as pessoas (crianças e adultos) com necessidades educacionais especiais;
- Disponibilidade de equipamentos e materiais especiais para o ensino de crianças cegas, surdas e com dificuldades motoras;
- Fomentar diferentes processos de acolhimento nos CMEIs durante todo o ano letivo a todos os sujeitos;
- Implementação de serviços de apoio segundo as demandas apresentadas;
- Acompanhamento mais sistemático do setor de educação especial nos CMEIs;
- Ampliação da disponibilização de transporte escolar adaptado;
- Conceber a criança com necessidades educacionais especiais como responsabilidade de todos os profissionais que atuam no CMEI e não apenas de uma professora;
- Diminuição de alunos por turma como critério para se garantir um melhor acompanhamento das crianças com necessidades educacionais especiais por deficiência;
- Ampliação dos processos de orientação e formação às famílias de acordo com as demandas apresentadas (Idem, p. 52).

Ficou evidenciado no texto norteador que as condições objetivas para que a inclusão possa acontecer são indispensáveis, sem as quais o atendimento qualificado dos alunos com necessidades educacionais especiais na sala regular iria reforçar ainda mais os processos de exclusão, impedindo a “[...] constituição de práticas e de interações sociais que tenham como medida a tolerância, a ética, o diálogo e a superação a qualquer forma de discriminação” (PMV, 2012, p. 54).

3.3.3 As referências para o Ensino Fundamental

Focalizamos nas Diretrizes Curriculares (PMV, 2004) os princípios, fundamentos e procedimentos relacionados às diferentes áreas do conhecimento que compõem a base nacional comum, sendo perpassados pelos temas considerados transversais. Elas foram elaboradas a partir das reflexões realizadas nas formações continuadas

que ocorreram em 2002, tendo o acompanhamento de especialistas e o assessoramento de professores da Universidade Federal do Espírito Santo. No documento, destaca-se um sentido fundamental que perpassa o currículo: a Pedagogia Inclusiva associada à Pedagogia Histórico-Cultural, compreendida como eixo transversal, e que atravessa todas as áreas e dimensões: educação inter-racial, educação especial e educação de jovens e adultos.

Essas Diretrizes Curriculares buscam, portanto, orientar as escolas do município na organização, no desenvolvimento, na construção e na avaliação de suas propostas pedagógicas. Orientar, entretanto, não significa impor as Diretrizes, mesmo porque, ao debatê-las e redigi-las, partiu-se, sempre, do pressuposto de não constituir uma proposta fechada, mas oferecer às escolas e aos professores elementos capazes de contribuir para o debate e construção do projeto político-pedagógico da escola e para o desenvolvimento em sala de aula de uma prática crítico-reflexiva (PMV, 2004, p. 7).

As elaborações apontaram, a nosso ver, para um processo orientador, aberto e preocupado com o cotidiano dos docentes-discentes, potencializando o sentido de liberdade que cada escola possui à medida que produzem o próprio projeto pedagógico. Observamos a preocupação em abarcar as diversas experiências, não sendo uma prescrição meramente, mas, sobretudo, um referencial para reflexões críticas e discussões acerca do projeto educativo que indicará as ações coletivas e individuais a serem realizadas em sala de aula.

3.3.4 Educação inclusiva na perspectiva de uma pedagogia histórico-cultural

No ensino fundamental (PMV, 2004) afirma-se a perspectiva social, política e cultural das diretrizes curriculares, e nesse sentido, interessa a formação focada na cidadania e a consideração do estudante como ser pensante e capaz de construir a própria autonomia.

Assim, a concepção de uma Pedagogia Histórico-Cultural, explícita e implicitamente visível na análise das representações expostas nestas Diretrizes, coloca em destaque a importância da relação entre cultura, política e pedagogia, reconhecendo que, ao excluir a cultura do jogo do poder e da política, educadores obstruem a possibilidade de entender como a educação está ligada à mudança social. [...] Sendo assim, trata-se da defesa da cultura como um importante local para a luta política e da pedagogia como um componente crucial da política cultural (PMV, 2004, p. 13).

De um modo geral, as diretrizes pontuaram os referenciais da Pedagogia Histórico-Cultural, buscando formular os discursos que a associam a Pedagogia à Política, à História e à Cultura (Idem, p. 14). Defende-se assim, o currículo como espaço de poder, pois ele trás as “marcas das relações sociais de poder” (perspectiva crítica); e também, compreendendo que há processos de dominação nos “espaços-tempos discursivos cotidianos” e nas “relações de gênero, etnia, raça, sexualidade” (Idem, p. 15).

[...] a concepção da cultura como forma social e histórica de existência, constituída por idéias, atitudes, sentimentos linguagens, proposições morais, relações e desejos; a perspectiva que assume a pedagogia como uma importante “prática cultural” que só pode ser exercida por meio de análises sobre o poder, linguagem, diferença, multiplicidade; a visão dos intelectuais da educação (técnicos, pedagogos e professores) como “pedagogos culturais” comprometidos e implicados nas relações de poder, formas de saber e modos de subjetivação produzidos pela dinâmica social e pelos quais são sempre responsáveis em seus locais de trabalho e de vivências; a valorização de projetos de reconstrução da sociedade em tudo oposto aos atuais projetos do neoliberalismo e às práticas da globalização (PMV, 2004, p. 15-16).

Compreendemos que na perspectiva apresentada, o currículo é uma “questão de saber, identidade e poder”, os conteúdos curriculares buscarão uma ênfase na perspectiva crítica sempre associada à Pedagogia Histórico-Cultural tendo como foco a perspectiva inclusiva que atravessa os eixos educação de jovens e adultos, anti-racial e educação especial.

3.3.4.1 A perspectiva do trabalho com a educação especial

A Divisão de Educação Especial¹³ elaborou um texto (PMV, 2004) a partir das discussões internas dessa equipe de profissionais, em acompanhamento ao movimento onde se produziam as diretrizes curriculares do município. A proposta foi organizada em torno das seguintes temáticas: escola inclusiva, organização curricular e avaliação da aprendizagem dentro de uma perspectiva inclusiva.

Destacou-se a necessidade das lutas em favor da participação democrática de pessoas negras, mulheres, índios, com deficiência entre outros nesse espaço de

¹³ Era essa a denominação utilizada na época da elaboração do documento norteador (2004). Conforme relatamos, atualmente esse setor funciona como uma “Coordenação de Formação e Acompanhamento da Educação Especial (CFAEE). Em novembro/2014 foi lançado um documento preliminar intitulado Política de educação especial na perspectiva inclusiva da rede pública municipal de ensino de Vitória/ES, constituindo-se em referência da Educação Especial (PMV, 2014a).

produção de conhecimento que é a escola na atualidade. Nesse sentido, enfatizou-se a necessidade da escola ser pensada

[...] como contexto social, espaço próprio para a disseminação de ideologias, construção/teorização de crenças e de valores que delineiam suas práticas, sua organização administrativa e pedagógica. A revisão crítica/reflexiva de sua dinâmica permite a seus atores/participantes inferir sobre aspectos e fatores que enunciam mudanças e transformações (PMV, 2004, p.2).

Na perspectiva inclusiva da escola há que se considerar os aspectos relacionados ao processo ensino-aprendizagem de cada discente, com a inclusão contínua e permanente, o planejamento e avaliação sistemática do cotidiano escolar.

A preocupação com o exercício da inclusão educativa escolar e, por conseqüência, a aprendizagem de todos os alunos permeia todos os aspectos da vida escolar. Desse modo, qualquer ação pedagógica desenvolvida com alunos que apresentam necessidades educativas especiais não se configura numa tarefa à parte ou a cargo de alguém. Decorre daí a importância de todos que atuam no sistema de ensino conceberem as demandas da prática escolar como elementos que subsidiem o planejamento das políticas municipais. Caso não haja, por parte das autoridades e/ou técnicos dos sistemas de ensino, liderança e compromisso com a mudança, apenas a motivação e o esforço dos professores não poderão modificar em profundidade a cultura da escola. Da mesma forma, caso os docentes não se motivam e não valorizam a diversidade de seus alunos, os processos de mudança no espaço da escola também serão prejudicados (PMV, 2004, p. 3).

A perspectiva do trabalho consiste na eliminação das barreiras que impedem os discentes de se desenvolverem com qualidade, e isso é considerado difícil e complexo. Neste caso, é preciso romper com um modelo tradicional de padronização de tarefas, materiais e modos do fazer docente. É preciso apoiar a todos os alunos e de modo diferenciado, levando em conta a diversidade de características e necessidades dos discentes. A sala de aula precisa constituir-se com os docentes-discentes focalizados nos processos de ensino-aprendizagem.

A seguir, adentraremos ao referencial teórico desta pesquisa que encontrou caminhos possíveis de diálogos com a produção teórica do filósofo alemão Walter Benjamin e pesquisadores contemporâneos.

CAPÍTULO IV

PERSPECTIVAS TEÓRICAS: SENTINDO CAMINHOS, LABIRINTOS, TRILHAS, PASSAGENS, TRAVESSIAS, OLHARES-DE-SENTIDO E MOVIMENTOS SENTIDOS-VIVIDOS

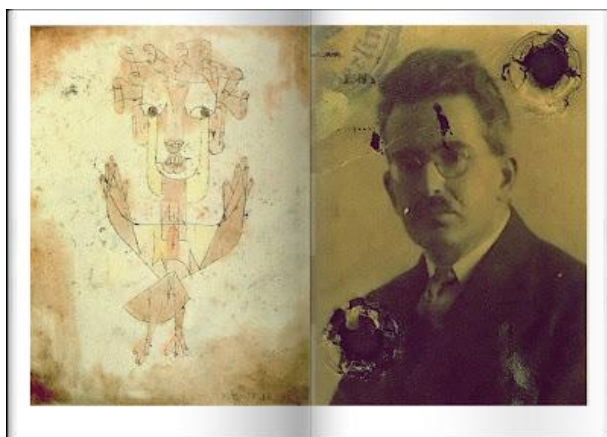
A felicidade é muito mais, segundo a fórmula do anjo Agesilaus Santander, o confronto onde se opõe o estremecimento do único, do novo, do ainda não-vivido com a beatitude do mais uma vez, do repossuir, do (já) vivido” (GAGNEBIN apud TURINI, 2004, p. 115).

Nossa pesquisa encontrou um sentido e significado teórico na produção do crítico, filósofo, judeu e alemão Walter Benjamin. Nesse percurso, buscamos dialogar com os teóricos contemporâneos que se referenciam no pensamento benjaminiano, mas sempre recorrendo ao original escrito pelos tradutores das obras de Benjamin e aos filósofos do seu tempo, especialmente, o seu amigo Scholem (2008). Iremos tentar descrever as cinco categorias benjaminianas: a) História e Tempo; b) Experiência e Narrativa; e, c) Memória. Desses estudos, mostramos uma compreensão desses conceitos, mas também, discorreremos sobre dois termos que recriamos a partir dos referenciais da pesquisa: I. narrar-com e II. aprendizagens-de-contar-escutar-histórias. No Glossário de termos (p. 175) o leitor encontrará alguns conceitos que recorreremos para melhor compreensão do trabalho de pesquisa.

Concretamente, estamos interessados em estudar os sentidos produzidos e as aprendizagens-de-contar-escutar-histórias advindas do processo de narrar-com as professoras-narradoras-pesquisadora, buscando uma compreensão do cotidiano vivido em sala de aula regular em espaços-tempos da educação especial. Esta, compreendida enquanto modalidade do Atendimento Educacional Especializado, mas também como um processo e princípio inclusivo que produz diversos sentidos nas experiências vividas pelas docentes. Referimo-nos a algo que é singular, está presente nos processos diferenciais e produz aprendizagens, saberes e práticas inclusivas.

4.1 Sobre Walter Benjamin (1892-1940)

A minha paixão pelas ideias de Benjamin foi sendo construída a cada momento em que me via mergulhada nas leituras dos textos sobre a sua vida e obra. Ao me deparar com os modos de ser sendo irreverente, crítico, radical, sensível, paciente, firme para defender suas ideias e opositor ao estabelecido pelo mundo burguês, pensava-sentia: sinto-me cada vez mais próxima de Benjamin e este trabalho de pesquisa parece ganhar mais sentidos agora!



Ao lado temos o seu retrato¹⁴, junto à uma obra do artista, suíço e naturalizado alemão, Paul Klee (1879-1940). A aquarela intitulada “Angelus Novus”, adquirida por Benjamin em 1921, o deixou fascinado, sendo provocadora na produção de suas teses sobre o conceito de história.

Konder (1999) descreve que essa tela chamava sua atenção, pois parecia que o anjo caminhava para trás: “O caminho que leva para o futuro é o caminho de onde ele veio” (p.68). Penso: como eles se parecem, fisicamente em suas imagens! Parece que eles se conectam! Que existe um encontro em algum lugar e tempo!

Há um quadro de Klee que se chama *Ângelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso (BENJAMIN, 1994, p. 226, tese 9).

Sobre esse quadro, o filósofo judeu e amigo íntimo de Benjamin contou que:

Benjamin veio a Munique, a caminho de uma visita a Dora no Semmering. Nessa ocasião, adquiriu a aquarela de Klee, *Angelus Novus*, por mil marcos

¹⁴ Fotografia de passaporte (1928). Disponível em: <<http://valewaldisperg.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 10 julho 2012.

(catorze dólares!). No meu ensaio, *Walter Benjamin und sein Engel*, fiz um relato minucioso dessa aquisição e de sua relação íntima com este quadro (SCHOLEM, 2008, p. 106).

Os pensadores Gershom Scholem (2008), Hannah Arendt (2008), Leandro Konder (1999) e Jay Parini (1999) fizeram homenagens lindíssimas, revelando um fascínio por Benjamin e seus modos de ser marcante, intrigante e perturbador. Como podia se explicar, por exemplo, sua fixação por extrair e colecionar citações dos livros que estudava e ser isto o que iria compor muito de sua produção científica? E suas relações tempestuosas com as mulheres e os amigos que tentavam influenciá-lo, ora para o marxismo, ora para o judaísmo? E o fato de colecionar livros:

O mundo dos livros o fascinava. E também no convívio com a palavra escrita, o bibliófilo sabia ser paciente: mesmo lidando com os textos mais profanos, Benjamin avançava sem precipitação, atento para que não se perdesse algo de “sagrado” que pudesse existir sobre a aparência da banalidade. Adorno comparou esse procedimento à experiência da leitura dos textos religiosos fundamentais, que nenhuma interpretação chegará jamais a esgotar [...] (KONDER, 1999, p. 17).

Leandro Konder (1999) analisa a vida, a obra e o tempo de Walter Benjamin, delineando seu perfil através de suas ideias. De forma sensível, o autor nos mostra aspectos da personalidade do filósofo, sua formação, as relações decisivas, a produção das suas ideias e seus escritos. A inquietude de Benjamin e a sua capacidade de compreender e questionar, inclusive, focalizando as coisas pelo aspecto inesperado, a sua figura de pensador firme e sutil, aberto e determinado, está nas páginas deste livro.

4.2 A escolha deste filósofo e suas ideias

Um fato marcante ocorreu no curso de Mestrado (BARBOSA, 2006, p. 83) quando escolhemos, eu e meu orientador, o teórico Martin Heidegger (1889-1976) para referenciar a pesquisa; sendo ele muito refinado e tendo criado muitas palavras para expressar o que desejava sobre os seus temas de estudo - Ser e Tempo. Penso, aqui-agora, tenho Walter Benjamin junto comigo nessa empreitada, pois é assim que sinto, justamente ele (e muitos dos pensadores de sua época) que teceu duras e severas críticas pelo fato de Heidegger ter trabalhado no governo nazista de Hitler, sendo reitor, ainda que por dez meses, na Universidade de Freiburg. Benjamin recusou, de modo vigoroso, uma produção intelectual de Heidegger na ocasião que

recebeu de Scholem um trabalho dele: “*A Doutrina das Categorias e da Semântica de Duns Escoto*” publicado em 1916, tendo expressado em uma carta ao amigo:

É incrível que alguém possa ter obtido o grau com um trabalho destes, que não exige mais nada a não ser esforço e domínio do latim escolástico, e que, apesar de todo o aparato filosófico, no fundo é apenas um bom trabalho de tradução. E o seguidismo do autor em relação a Richert e Husserl não torna a leitura do trabalho mais agradável (BENJAMIN, 2013a, p. 273).

Mais tarde Benjamin admitiu, de modo fortuito, que esse livro tenha influenciado seus planos, reconhecendo que “[...] parece abordar o que de essencial há na escolástica para a questão que me interessa (mas de forma nada esclarecedora), e a referência a ele é talvez suficiente para sugerir o problema” (Idem, p. 273).

Ele também expressa sua recusa por Heidegger pelo fato de ter sido amante de sua prima Hannah Arendt (1906-1975), filósofa judia alemã, que na beleza dos seus dezoito anos, quando sua aluna, se apaixonou por ele. Parini (1999) bem descreveu no seu romance de ficção “*A travessia de Benjamin*” o que ele teria dito sobre a prima: “pobre Hannah [...] ela não tinha juízo no que se referia a homens” (p. 250).

Olhando para o que já produzimos nesta pesquisa, penso e indago: como me enveredei pelos caminhos teóricos benjaminianos? Que sentidos isso produziu no viver-pesquisar? Sinto que o meu texto cresceu, e que fui marcada e atravessada pela leitura mais intensa e sentida da história de vida e literatura de Benjamin. Esse percurso teórico, junto com o filósofo, me fez refletir sobre as experiências narradas pelas docentes na perspectiva de considerá-las humanas, sociais, políticas e culturais. O conceito de história e a crítica do progresso ilimitado e contínuo são aspectos centrais que atravessaram a sua obra, nos provocando a rever o papel como pesquisadora, e nos lançando na perspectiva de entrecruzar passado-presente-futuro para produzir as análises das narrativas docentes, pelo viés da escuta sensível das vozes, e produzir um movimento de vida numa perspectiva histórico-existencial.

Mergulhando, de modo sentido, nos textos dos autores que o homenagearam com publicações que descreveram sua vida e obra (SCHOLEM, 2008; PARINI, 1999; KONDER, 1999; ARENDT, 2008), é que me senti ousada por ter escolhido, junto

com meu orientador, o pensamento de Benjamin como referencial teórico. Pensei: é muita responsabilidade e ousadia! Ser sendo responsável e audaciosa se revelou, mais uma vez na minha vida acadêmica, como um sentido existencial nesse modo de fazer pesquisa científica.

Nesse contexto, podemos afirmar que os conceitos benjaminianos, dos quais lançamos mão, contribuíram com esta produção acadêmica no sentido de nos interrogar sobre as questões afetas à educação especial vividas pelas docentes na sala de aula regular. Nesse sentido, nos desafiou a pensar as experiências narradas no entrecruzamento de múltiplos tempos e espaços, e a valorizar a arte de narrar, sobretudo, que nesse processo foi possível compreender as experiências, analisar os sentidos produzidos e as aprendizagens vividas.

4.3 Walter Benedix Schönflies Benjamin: biografia oficial e mínima

Talvez seja possível avistar uma resposta à pergunta quem seja Benjamin no que Baudelaire escreveu a respeito de Balzac: “Observador, errante, filósofo, chamem-no como quiserem”, diz. E um pouco adiante: “Ele é o pintor da circunstância e de tudo o que ela sugere de eterno. Cada país, para seu prazer e para sua glória, possui alguns desses homens” [...] (KIRCHNER, 2007, p. 3).

Walter Benjamin era de origem judaica, filho de Emil Benjamin e Paula Schönflies, comerciantes de produtos franceses, nasceu na cidade de Berlim no dia 15 de Julho de 1892 e veio a falecer, sob circunstâncias difíceis e trágicas, em Port-Bou (Espanha) no dia 27 de setembro de 1940, num tempo desesperador em que fugia da França para escapar da perseguição aos judeus pelo nazismo de Hitler. Löwy no prefácio de uma obra de Benjamin (2013) descreveu sobre a finitude do filósofo: “O fim da história é conhecido [...] quando era meia-noite no século, os gritos de socorro enviados por Benjamin não haviam sido ouvidos. Encontrando-se sem saída, barrado seu último caminho, não teve outra alternativa a não ser o suicídio” (p. 17), findando a sua vida, ali mesmo, onde se encontrava.

Sua obra influenciou o pensamento contemporâneo brasileiro, sendo estudado em várias áreas do conhecimento. Jeanne Marie Gagnebin (2011), uma estudiosa da

obra de Benjamin, especialmente, sua teoria da história, destacou na introdução da obra “História e Narração em Walter Benjamin” sobre a descoberta tardia desse filósofo alemão, que permaneceu desconhecido e sua obra pouco valorizada até mais ou menos quinze anos após sua morte.

Benjamin participou do Movimento da Juventude Livre Alemã ainda na adolescência, e sua (com)paixão pelos ideais socialistas o fez produzir colaborações teóricas e refinadas para a revista do movimento. Em 1915, Benjamin conheceu aquele que se tornou seu grande amigo, o filósofo e historiador Gerschom Gerhard Scholem, de quem ele partilhou o gosto pela arte e a religião cristã. Fez a sua graduação em Filosofia pela Universidade de Freiburg e tornou-se doutor com a tese “O conceito de crítica de arte no romantismo alemão”. Encontramos um perfil do filósofo, que a meu ver expressa bem o espírito e a humanidade benjaminiana na Europa do século XX em que a reflexão crítica e a militância política faziam parte do cotidiano dos intelectuais da Escola de Frankfurt:

Os traços biográficos e o perfil humano de Walter Benjamin são os mais conhecidos entre esses quatro pensadores de Frankfurt; sua morte, quando era ainda relativamente moço (48 anos) e em circunstâncias trágicas, deixou marca indelével entre os amigos, fazendo com que surgissem muitos depoimentos sobre sua vida e sobre sua personalidade. Para Adorno, Walter Benjamin era a personalidade mais enigmática do grupo, seus interesses eram freqüentemente contraditórios e sua conduta oscilava entre a intransigência quase ríspida e a polidez oriental. Essa maneira de ser aparentava mais o temperamento vibrante de um artista do que a tranquilidade e a frieza racional, normalmente esperadas de um filósofo. Seu pensamento parecia nascer de um impulso de natureza artística, que, transformado em teoria como diz ainda Adorno “liberta-se da aparência e adquire incomparável dignidade: a promessa de felicidade”¹⁵

Ele buscou dialogar com uma visão apocalíptica da História, com o pensamento voltado para o material, a produção artística, o que ficou marcado no trabalho “A Obra de Arte na Época da Reprodução” (1936).

¹⁵ Disponível em: <<http://www.culturabrasil.pro.br/frankfurt.htm>>. Acesso: 26 julho 2012.

4.3.1 A vida de Benjamin: modos do ser em ser

Walter Benjamin era considerado, no seu tempo, um intelectual com modos de ser de difícil convivência com outras pessoas, sua produção era de rara compreensão pelos colegas e amigos contemporâneos, mesmo para Scholem (2008) que era seu amigo íntimo.

As relações com Benjamin eram consideravelmente difíceis, embora, na superfície, isso parecesse insignificante, em vista de sua cortesia perfeita e de sua disposição a ouvir e replicar. Estava sempre cercado por uma barreira de taciturnidade, que se podia reconhecer intuitivamente e era visível às outras pessoas, mesmo sem os seus freqüentes esforços para evidenciá-lo (p. 33)

Sua vida sempre marcada pela incerteza, dúvida, e que como diziam os amigos, quando estava diante de uma bifurcação sentia-se paralisado, não sabia o que escolher, então, decidia por ir a ambos os lados, alternando os modos de ser e viver a vida. Parini (1999) descreveu no romance: “A vida e a morte eram a bifurcação que se expunha sem sutilezas em seu caminho, mas cada uma delas tinha inúmeras ramificações e cada bifurcação, suas próprias bifurcações” (p. 248).

Com a interrupção da sua vida, Benjamin deixou por concluir a sua obra marcante: “O Livro das Passagens”. Conforme Diniz (2012) ele tentou produzir uma 'narratividade poética do histórico', exprimindo a problematização histórica, mas usando a linguagem literária, ou a linguagem como um fenômeno poético, tomando-se assim uma metodologia do trabalho intelectual, qual seja, a de pensar poeticamente.

A professora Sonia Kramer o descreveu nos modos de ser sendo pensador marxista, com uma intensa marca humanista, anti-dogmática e não ortodoxa. No seu viver, expressava os modos de ser colecionador, e com isso juntava muitas coisas, que eram objetos importantes para ele:

Colecionador de miniaturas, de livros e brinquedos infantis, amante do cinema e da fotografia, estudioso da estética (e defensor de uma politização da estética capaz de fazer frente à estetização da política então engendrada pelo nazismo), pensador crítico da cultura do seu tempo, filósofo marxista que preferia estudar Kant e Hegel), Benjamin até o fim negou-se a sair da França por não querer interromper seu trabalho de *passagens* – uma pesquisa sobre história e modernidade (KRAMER, 1999, p. 246)

Leandro Konder (1999) destaca-o nos modos de ser sendo perturbador. Ele expressava nos seus modos de escrever, atitudes e caminhos percorridos, que despertam a curiosidade e perplexidade, sendo capaz de impactar e desafiar as pessoas lançando ao desafio de rever as convicções cristalizadas. “Muita gente que entra em contato com a grande aventura espiritual do nosso ensaísta se pergunta: como pode um melancólico ser marxista? Que tipo de marxismo é este que a melancolia é capaz de assimilar?” (p. 7).

Em sua vida, Benjamin navegava entre o sionismo e o comunismo, formas de rebelião para os judeus da sua geração, mantendo aberto para si esses caminhos, algo que o acompanhava mesmo que seus amigos judeus (Gershon Scholem o mais íntimo) e os de referência marxista (Adorno e Horkheimer) tentassem convencê-lo a assumir uma posição.

Isso mostra claramente quão pouco lhe interessava o aspecto “positivo” dessas ideologias, e que o que lhe importava em ambos os casos era o fator “negativo” de crítica às condições existentes, um caminho para fora da hipocrisia e das ilusões burguesas, uma posição fora da instituição literária e também acadêmica. Ele era muito jovem quando adotou essa atitude radicalmente crítica, provavelmente sem suspeitar a que isolamento e solidão ela ao final o conduziria (ARENDR, 2008, p. 203).

A complicação nos relacionamentos pessoais era algo presente no viver de Benjamin. Em suas cartas à Scholem confidenciou: “Conheci na minha vida três mulheres diferentes e três homens diferentes em mim. Escrever a história da minha vida significaria apresentar a ascensão e a queda destes três homens e o compromisso entre eles” (SCHOLEM, 2008, p. 178).

Benjamin viveu as suas experiências amorosas: casou-se com Dora Pollak, a mãe do filho Stefan; ele acompanhava o desenvolvimento dele com muito interesse. Apaixonou-se por Jula Cohn, que era irmã de um amigo de infância, Alfred Cohn. Um fato ocorrido nessa época foi que na crise do casamento com Dora, ambos se apaixonaram por outras pessoas, vivendo os romances de modo intenso, parecendo que haviam encontrado grandes amores. Mas, ambas as relações não se concretizaram como casamentos, e essa situação aumentou a crise na relação com Dora, que teve como desfecho o divórcio. Em uma de suas cartas a Scholen (2008), escreveu:

Não se podia prever que minha separação de Dora assumisse formas tão cruéis, como de fato aconteceu. Estou envolvido num processo de divórcio, que é imprevisível e... Você não espera ouvir de mim, por escrito, mais do que esse pouco, a informação que adiei por tanto tempo. Não é outra coisa: por ora tenho de coordenar todas as disposições de minha vida com vistas exclusivamente às necessidades desta situação (p. 160).

Benjamin se apaixonou e viveu com Asja Lacis, uma intelectual e militante do partido comunista da Rússia (União Soviética), com quem desejou e buscou formas para se casar com ela. Na juventude foi noivo de Grete Radt, que era sua amiga íntima. Ela mesma reconhece mais tarde para Scholem que o noivado adveio de um equívoco, fruto da relação de Benjamin com o pai, pois ele entendeu que deveria se casar por ordem do pai.

Falei mais tarde com várias outras mulheres que conheciam Benjamin pessoalmente muito bem, inclusive uma a quem ele havia proposto casamento em 1932. Todas frisaram que Benjamin não tinha qualquer atração para elas como homem, por maiores que fossem a impressão e o encantamento que sentiam por seu intelecto e sua conversação. Uma das suas conhecidas mais próximas me disse que, para ela e suas amigas, ele não existia como homem, que nem lhes ocorreu que ele tivesse também essa dimensão. “Walter era, por assim dizer, incorpóreo.” A razão disso seria alguma falta de vitalidade, como parecia às vezes, ou seria um cruzamento de sua vitalidade, que naquele tempo irrompia frequentemente, com a sua tendência totalmente metafísica que lhe rendeu a fama de ser um retraído? (SCHOLEN, 2008, p. 101-102).

Nessas descrições do vivido por Benjamin, capturamos pelas leituras-com-sentido, os modos de ser Benjamin: era ele estudioso, intelectual que (pré)ocupava-se com o processo histórico e com a produção de uma filosofia da história; amante, radical, depressivo, melancólico, colecionador de objetos e de citações de livros, sensível nas relações de amizade, opositor ao mundo burguês e a todas as formas de enquadramento social; tinha mania de segredos, um ouvinte muito bom mas que gostava de falar por longo tempo, lia romances policiais, gostava de viajar para outros países; sentia-se muito atraído por Paris, passeava pelas suas passagens, e foi lá que emergiu o seu projeto de estudo sobre as Passagens de Paris. Penso que ele foi forte diante das adversidades e fracassos sofridos, resistindo o quanto pode.

A seguir, tentaremos registrar os movimentos conceituais de Benjamin que produziram sentidos e significados ao presente estudo.

4.4 Conceitos pesquisados por Walter Benjamin

4.4.1 História e Tempo

Nessa pesquisa nos preocupamos com uma perspectiva em que os conceitos de História e Tempo se relacionem à ideia de construção e reconstrução de tempos múltiplos e diferentes, onde a memória intermedia um processo de produção do conhecimento. Isso significaria romper com uma perspectiva mecanicista e linear do tempo ou com uma crença de que há uma evolução e progresso compreendido como algo natural e inevitável, tal qual prevê a modernidade capitalista para a humanidade.

Benjamin (1994) produziu reflexões críticas acerca do conceito de progresso na modernidade capitalista, e essa temática atravessou toda a sua obra. Benjamin criticou a teoria da social-democracia alemã pela prática determinada por um conceito dogmático de progresso, desvinculada da realidade.

O progresso, tal como o imaginavam as cabeças dos social-democratas, era, por um lado, progresso da própria humanidade (e não apenas das suas capacidades e conhecimentos). Em segundo lugar, era um progresso que nunca estaria concluído (correspondendo a uma perfectibilidade infinita da humanidade). E era visto, em terceiro lugar, como essencialmente imparável (com um percurso autônomo de forma contínua ou espiralada) (BENJAMIN, 2013c, p. 17).

As certezas, construídas sócio historicamente, de evolução e progresso, contidas nos processos históricos da modernidade, foram produzidas por diferentes linhas filosóficas, que se uniram. O conceito de progresso advém do século XVIII – “época das luzes” ou “era da razão”; enfoca o desenvolvimento contínuo dos homens, num sentido de que haveria estágios posteriores que seriam superiores aos anteriores. O conceito de evolução elaborado no século XIX é colocado no mesmo patamar que o de progresso. Esse conceito também sugere a ideia de que há etapas posteriores com valores morais mais elevados que as anteriores, e que isso representa a existência de degraus em direção a uma “felicidade maior”. Esses conceitos ou doutrinas foram se constituindo em “[...] senso comum e de linguagem corrente do homem culto médio de nossos dias (BOSI, 1992 apud TURINI, 2004, p. 101).

De fato, a crítica rigorosa de Benjamin (1994) diz respeito a indissociabilidade entre o conceito de progresso e seu percurso num tempo vazio e homogêneo. Assim, ele diz: “[...] a ideia de um progresso da humanidade na história é inseparável da ideia de sua marcha no interior de um tempo vazio e homogêneo. A crítica da ideia do progresso tem como pressuposto a crítica da ideia dessa marcha” (Idem, p. 229). Benjamin nos provoca a uma compreensão da história como processo onde há possibilidade de produzir sentidos cheios de “agoras” ou repleto de atualidades, colocando o passado-presente sempre em relação na produção de experiências singulares e preche de sentidos.

Conforme, já explicitamos Benjamin nos diz que o materialista histórico tem a tarefa de “[...] escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1994, p. 225). Apreendemos o significado dessa tese como desvelamento de identidades e das leituras dos documentos, a criação de possibilidades de diálogos entre os tempos passado-presente-futuro. O desafio é o de romper com a concepção que considera a história algo cronológico, mecanicista, linear, evolutivo e acabado, afastando-se ou distanciando-se “[...] desse processo de transmissão da tradição (BENJAMIN, 2013c, p. 13)”. Entendemos que a nossa tarefa consiste em ocupar e cuidar para desvelar as subjetividades avassaladoras que massacram, hierarquizam e que submetem os sujeitos, nesse tempo social, político, econômico neoliberal, a uma ‘verdade’ compartimentalizada, linear e determinista.

Buscamos resistir a esse modelo temporal do historicismo, nesse sentido, tentamos produzir narrativas como produções de tempos diferentes, num modo temporal que considera as relações entre presente-passado-futuro como algo em que o aqui-agora e o não-mais-agora se apresentam e produzem uma história, expressam as tensões, as complexidades do vivido, as ameaças acerca da finitude do presente, que é processo e devir, que se reorganiza sempre.

O pensamento de Benjamin nos ajuda a repensar e, ao mesmo tempo, nos opor a ideia de linearidade da história, propondo, então, uma visão crítica em relação ao historicismo, que pensa o tempo em termos de continuidade, evolutivo, único, progressista e linear. De fato, há que se romper com a concepção mecanicista da

história, no sentido de que existiria um processo evolutivo natural e no qual seria inevitável a sua continuidade.

[...] a narração da historiografia dominante, sob sua aparente universalidade, remete à dominação de uma classe e às suas estratégias discursivas. Esta narração por demais coerente deve ser interrompida, desmontada, recortada e entrecortada. A obra de salvação do Ursprung é, portanto, ao mesmo tempo e inseparavelmente, obra de destituição e de restituição, de dispersão e de reunião, de destruição e de construção (GAGNEBIN, 2011, p. 17).

Nesse sentido, o historiador materialista precisa colocar de lado os modos de interpretar e explicar os fenômenos como definitivos, porque a história é aberta e desta forma é possível viabilizar diferentes interpretações. Benjamin criticou duramente a concepção assumida pelos intelectuais da social democracia alemã. O vivido por ele, no tempo onde a opressão e a exclusão impetradas pelo fascismo, foi considerado pelos intelectuais da social democracia alemã como algo que acabaria, pois havia sido cristalizada a concepção linear e de progresso contínuo da história. “A hipótese de ele [facismo] se afirmar reside em grande parte no fato de os seus opositores o verem como uma norma histórica, em nome do progresso. O espanto por as coisas a que assistimos ‘ainda’ poderem ser assim no século vinte não é um espanto filosófico (Benjamin, 2013 c, p. 13).

Nesse contexto, torna-se um desafio romper com essas “imagens”, que estão arraigadas ou interiorizadas no ser. Uma possibilidade seria de abertura e compreensão da produção sócio- histórica advinda das relações sociais vividas, algo que não é natural ou absoluto, mas que se constrói enquanto um processo subjetivo-objetivo do ser sendo no mundo pelas experiências e suas narrativas.

Nesse sentido, explicitamos na pesquisa os processos de narrar-com e de aprendizagens-de-contar-escutar-histórias, contudo, levamos em consideração que “[...] nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (BENJAMIN, 1994, p. 223). Tentamos um movimento onde o tempo foi considerado múltiplo e com diferentes ritmos. Trata-se uma subjetividade na objetividade do mundo, da perspectiva de abertura da história com diferentes interpretações.

Tentamos analisar os sentidos produzidos pelas professoras-narradoras-pesquisadora, algo que possibilitou a reconstrução da experiência pela via da

rememoração, e que nos lançou em projetos de invenção de novas possibilidades de convivência e de experiências coletivas. Produzimos as escritas a partir das experiências narradas que se desenrolaram no passado-presente das docentes em sala de aula regular, tentando um movimento de mergulho e distanciamento que possa desmistificar o continuum histórico e questionar o círculo linear da história e a ideia de ‘fim determinado’, previsibilidade e inevitabilidade.

Nossas reflexões indicaram que precisamos pensar o tempo de modo diverso, que não segue uma “ciência-profecia”. Nesse sentido, consideramos o imprevisto e o acaso, como algo imprescindível em nossa pesquisa, visto que, para Benjamin, seria justamente um sacrilégio pretender desconsiderar o imprevisto para que o tempo histórico possa ser controlado. Interessou-nos refletir sobre a criação de outro modo de pensar o tempo, ou então, uma relação diferente entre passado-presente-futuro, que considere o imprevisível e não a profecia na perspectiva linear.

4.2.2 Experiência e Narrativa

Benjamin (1994) critica muito intensamente a razão instrumental, matriz fundante da modernidade capitalista, que é focada na ideia de progresso, ou melhor, na existência de uma trajetória humana a ser conduzida por meio de estágios cada vez melhores. Nesse contexto, não existe progresso humano, mas tão somente, um processo de “dilaceramento do social”, onde os seres humanos são forjados como autômatos que acumulam “vivências” (*Erlebnis*) ao invés de “experiências” (*Erfahrung*). Todas as mudanças que ocorreram no mundo moderno com o capitalismo distanciaram o ser humano dos ideais de liberdade e igualdade difundidos por Condorcet¹⁶, muito ao contrário, o mundo vivido nesse contexto social e histórico produziram/produzem subjetividades que aprisionam, isolam e desumanizam o ser sendo.

¹⁶ Marie Jean Antoine Nicolas De Caritat – “Marquis de Condorcet” - (1743 - 1794), filósofo, matemático; um dos líderes da revolução francesa; difundiu a ideia de progresso contínuo dos seres humanos para o alcance da perfeição, e que ele seria alcançado pela via da educação, através de estágios que caminham dos níveis inferior para o superior. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/momentos/condorcet/biografia.htm>>. Acesso em: 8 agosto 2012.

O que é, para Benjamin, experiência?

Com a publicação de “Experiência e Pobreza”, o filósofo produz reflexões sobre um processo em que as experiências eram transmitidas entre as gerações, com o peso e a autoridade da idade “[...] nos provérbios; [...] nos contos; [...] através de histórias de países distantes, à lareira, para filhos e netos [...]” (BENJAMIN, 2013c, p. 85). O filósofo pergunta: aonde foi parar isso? E, produz as análises que levaram a sua perda em função de que não existe mais uma tradição compartilhada na humanidade. “Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas?” (BENJAMIN, 1994, p. 114).

Deste modo, o ato de narrar tornou-se raro porque a comunicação de uma experiência não era possível num mundo hostil, industrial, individualista e tecnológico, onde a arte de fazer de modo artesanal é posta de lado e o diálogo entre as gerações passa a inexistir. É no contexto do pós-guerra (1ª Guerra Mundial) que Benjamin (1994) vai produzir esse texto, observando que

[...] nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes [...] uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem (p. 115).

O conceito de *Erfahrung* em Benjamin se localiza numa temporalidade, que é comum às diversas gerações. Gagnebin (2011) destaca que essa palavra - *Erfahrung* – possui o radical *fahr* da antiga língua alemã e significa literalmente percorrer, atravessar um percurso. Nesse sentido, ela se refere a uma tradição “[...] compartilhada e retomada na continuidade de uma palavra transmitida; de pai a filho; continuidade e temporalidade das sociedades “artesaniais” [...] em oposição ao tempo deslocado e entrecortado do trabalho no capitalismo moderno” (GAGNEBIN, 2011, p. 57).

Amatuzzi (2007) no resgate que fez acerca do significado etimológico da palavra experiência encontrou que ela deriva do antigo verbo latino depoente *periri* – *peritus*, passando ao português com *perito*, *habilidoso*, *experimentado*.

Como se vê, o termo experiência, pela sua origem, significa o que foi retirado (ex) de uma prova ou provação (perientia); um conhecimento adquirido no mundo da empiria, isto é, em contato sensorial com a realidade. Experiência

relaciona-se com o que se vê, com o que se toca ou sente, mais do que com o pensamento. O que se deduz a partir do que se vê não é propriamente “experencial”, mas pensado. Conhecimento experencial é o diretamente produzido pelo contato com o real (p. 9).

Pelas experiências vividas, em contato com o real, podemos produzir os significados. Amatuzzi (2007) alerta que existe muito mais do vivido do que do significado construído. Enfatiza que esse processo experencial irá permitir ao ser humano acessar e lidar com o real, ampliando suas possibilidades e complexidades de ação. Na língua alemã, a palavra experiência é escrita com letra maiúscula: Erfahrung e Erlebnis.

A primeira tem mais a ver com experiência adquirida, aprendizagem pela prática, conhecimento adquirido na vida (e não nos livros). O verbo erfahren significa aprender, vir a saber, descobrir, experimentar; e fahren significa viajar, ir (no sentido de ir com alguma condução), e por isso também dirigir um carro ou bicicleta, ou mesmo subir ou descer de elevador [...]. Erfahrung tem a ver, portanto, com conhecimento adquirido na prática da vida ou na vivência de determinados acontecimentos. Quando em português dizemos que alguém é muito “viajado” (com a conotação de ser uma pessoa experiente), isso poderia ser dito em alemão com a palavra Erfahrung. – Já Erlebnis tem uma conotação mais ligada à emoção sentida diante de um acontecimento concreto (p. 10).

No diálogo com a produção de Turini (2004) estudamos sobre a obra de Thompson¹⁷, e com essa pesquisadora apreendemos sobre o que é o sentido de uma experiência como deflagadora do ser como sujeito concreto, histórico, de carne e osso, que focaliza as tradições e relações sociais como experiências impulsionadoras da produção de novas práticas culturais.

Thompson (2002) descreveu “padrões e experiências” vividas pelos trabalhadores nos contextos do desenvolvimento econômico e industrial da Inglaterra do século XIX. Ele analisou o consumo, as moradias, a vida e a infância. As descrições e narrativas mostraram como os modos de viver e a consciência eram produzidas, forjando, no vivido, as formas para combater as explorações impetradas pelo capitalismo naquele momento histórico (sec. XIX), sobremaneira, “[...] a exploração

¹⁷ Edward Palmer Thompson (1924-1993) marca a sua diferença ao acrescentar a dimensão cultural ao materialismo histórico. As suas proposições contribuem para a realização de uma História Social, baseando-se em pesquisas empíricas (jornais, livros de atas, etc.), ele potencializou a História Social Inglesa, que surgiu como um paradigma historiográfico (1950/60) com os historiadores marxistas. A História Social se evidenciou com esse historiador e com outros tais como Christopher Hill e Eric Hobsbawn.

das crianças, na escala e na intensidade com que foi praticada, representou um dos acontecimentos mais vergonhosos da nossa história (p. 224)”.

Nas produções de Benjamin e Thompson apreendemos sobre o sentido do ser sendo estar situado no mundo, como sujeito histórico, com as racionalidades, pensamentos e emoções, que atua, luta, acredita e sonha. Entretanto, as experiências e vivências de sujeitos históricos concretos têm mostrado em diferentes contextos que a ideia de progresso é uma ilusão, ou melhor, uma política para manutenção do *status quo*. “O ‘progresso científico e tecnológico’ se é inegável, não pressupõe o ‘progresso da humanidade em si’. Basta pensarmos no atual contexto: com tanto ‘progresso científico e tecnológico’ como entender a fome, miséria, saúde precária [...] (TURINI, 2004, p. 123)”.

Esses pensadores nos ajudaram a refletir sobre o passado não somente em termos de explicações para o presente, mas reconhecer que existem possibilidades que não se efetivaram numa perspectiva histórica. Nesse sentido, as rupturas precisam ser recuperadas na elaboração do conhecimento histórico, ou seja, será preciso pensar a perspectiva histórica em termos de construção e não como algo pré-fixado. Assim, “[...] pode-se recuperar projetos/experiências/utopias que não foram vencedores e que trazem a perspectiva não apenas do “por que as coisas são como são”, mas também de como elas poderiam/podem ser diferentes” (TURINI, 2004, p. 124).

As experiências que narramos-com as docentes tentaram recuperar o vivido como possibilidade de aprendizagens, de vida, lançando-nos nos diversos tempos possíveis, o que estamos identificando como multidimensional. Tentamos mergulhar nas experiências enquanto possibilidade de encarnar “[...] uma instância de sentido que se manifesta profundamente como marcas de uma vida e desencadeia novas percepções, sentimentos e atitudes (ROSSONI, 2009, p. 11)”. Algo que nos possibilitou mergulhar no devir da experiência e produzir um saber advindo da vida e das trajetórias.

Desse modo, foi possível resgatar, pela via das narrativas, a palavra contada acerca do vivido para analisar os sentidos produzidos e as aprendizagens-de-contar-

escutar-histórias advindos do processo de narrar-com elas, que talvez estivessem desaparecidas, silenciadas ou esquecidas. Conforme Olmos (2003):

Narrar é contar uma história que pode ser real ou imaginária ou ambas as coisas ao mesmo tempo, relacionando personagens e ações e considerando circunstâncias de tempo e espaço. Mas a narrativa não comunica informações nem é mero relato de fatos, pois seu núcleo é a nomeação por meio da palavra que no fluxo narrativo conduzido pela memória descongela o inominado e se abre para novas direções e significações. A narrativa não pede abreviação, nem conclusão, nem explicação; nela nada se consuma, tudo pode acontecer novamente (p. 42).

Resgatamos o significado de narrativa e no dicionário (FERREIRA, 2010) quer dizer: “forma literária na qual se expõe uma série de fatos reais ou imaginários; conto; história”. E, narrar significa “expor minuciosamente; fazer a narração de; contar; relatar” (p. 526). No Houaiss (2009, p. 1342) aparece o conceito de “história, conto, narração, o por fim, modo de narrar”. Esta palavra é derivada do verbo narrar, que etimologicamente vem do latim *narrare*, remetendo ao ato de contar, relatar.

Para Benjamin (1994), essa palavra possui um significado histórico e sociológico. Ele diz que algo comum aos grandes narradores “[..] é a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência [...]”(p. 215), que esse é um processo coletivo. Contudo, adverte para o fim da arte de narrar, porque hoje em dia não se trocam mais experiências, que são as fontes dos narradores. Benjamin enfatiza que nos contextos da modernidade, a capacidade de contar história foi inexistindo.

Nesse sentido, apreendemos que o conceito de experiência se amplia ao reconhecimento das ações humanas como produtoras de história, produzida por sujeitos agentes que vivem o cotidiano e nele vão produzindo os modos de ser sendo no mundo. E que, as narrativas podem favorecer um processo de “autorfazer-se”, num movimento ativo, político e de resistência aos processos que produzem a exclusão do ser-estudante-no-mundo-da-educação-escolar-singular e de como essas experiências narradas podem contribuir para a autoformação como sujeitos históricos.

4.4.3 Memória

[...] a memória é a mais épica de todas as faculdades. Somente uma memória abrangente permite à poesia épica apropriar-se do curso das coisas, por um lado, e resignar-se, por outro lado, com o desaparecimento dessas coisas, com o poder da morte (BENJAMIN, 1994, p. 210).

Na mitologia grega mnemosine, é a deusa que personifica a memória universal, ela é uma das doze filhas de Urano (Céu) com Gaia (Terra), representa a lembrança preservada e é considerada a deusa da reminiscência, transmitindo os conhecimentos às gerações. “Esse nome chama a atenção para uma decisiva guinada histórica. Se o registro escrito do que foi transmitido pela reminiscência – a historiografia – representa uma zona de indiferenciação criadora em relação às várias formas épicas [...]” (BENJAMIN, 1994, P.211).

Benjamin pontua acerca do desaparecimento da arte de narrar e do fato de que as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Nesse sentido, rememorar o passado possui o sentido de desmistificar o historicismo, cuja perspectiva, para Benjamin, é considerar a história como algo fixo, um eterno continuum, sempre à espera do progresso e aperfeiçoamento da humanidade.

O filósofo dá importância ao papel do historiador, da rememoração e da reminiscência. A linguagem está na centralidade de sua análise, como produção humana desenvolvida na história, e por meio dela é possível ressignificar a história, tornando-a presente e ativa. “A linguagem nunca é somente comunicação do comunicável, mas é, ao mesmo tempo, símbolo do não comunicável [...] a linguagem de um ser é o *meio* em que sua essência espiritual se comunica” (BENJAMIN, 2013d, p. 72).

Nesse sentido, voltar ao passado teve o sentido de ressignificá-lo e/ ou presentificá-lo pela via da linguagem. Para Benjamin, refletir sobre a memória não é propriamente rememorar ou captar o seu conteúdo, mas, sobretudo, desvelar os silenciamentos e/ ou os esquecimentos. Trata-se de reaver o que foi perdido por meio da rememoração. Benjamin (1994) nos traz essa perspectiva de pensar a questão da memória em termos de rompimento com o sentido de trazer o passado exposto na ótica dos vencidos:

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. Cabe ao materialismo histórico fixar um sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso (p. 224).

Tentamos em nossa pesquisa, olhar para as narrativas das professoras, buscando uma compreensão dos apelos, das vozes, do não-dito, dos silenciamentos, do esquecido, daquilo que foi perdido, e que não aparece na oficialidade da história, buscando narrar as experiências que atravessaram o ser sendo docente.

Nesse sentido, compreendemos que a memória envolve o campo de experiência pessoal com os eventos do cotidiano tudo isso registrado na lembrança, contados que foram para si mesmo, para mim e para o leitor – trata-se de uma memória aberta ao mundo da partilha, daquele que conta, daquele que escuta e que dá sentido ao próprio ato de contar (BOSI, 2003). Não há apenas a história oficial já que estamos interessados em outra história: a de cada ser sendo no mundo construída ao longo do seu desenvolvimento aprendizagem através de um dia a dia comum, mas sempre relevante. Apreendemos a memória como uma experiência vivida no tempo capaz de se presentificar e produzir novos significados e compreensões dos acontecimentos.

O relato primordial é aquele que podemos fazer a outras pessoas e é através dele que a experiência ganha uma dimensão social desvelando testemunhas (si mesmo, a pesquisadora e os leitores). Nesse sentido, a minha experiência amplia a experiência do outro através da linguagem. Afinal, viver a vida com toda a sua densidade, tensidade e intensidade produz uma demanda de contar acerca de si no mundo.

4.5 Conceitos reinventados na pesquisa a partir de Benjamin

4.5.1 Narrar-com

As teses de Benjamin (1994; 2013c) contidas no seu artigo “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” nos indicaram que alguns desvelamentos dos sentidos, capturados por mim, contribuíram com as produções das narrativas e as análises desta pesquisa: precisamos potencializar a troca de

experiências e as narrativas. Narrar-com é contar-desvelar a experiência e contá-la aos outros, de modo a trazer para si as coisas narradas e difundi-las, isso significa que estamos potencializando o encontro com pessoas (docentes, pesquisadoras, leitores), literatura e casos.

Nesse sentido, apreendemos que para uma compreensão do processo de narrar-com as professoras-narradoras-pesquisadora, foi preciso compartilhar uma experiência comum e ter o tempo para se contar; respeitar as história e narrativas, criar um modo de ligação entre o que se narra-com (a voz, o saber, a experiência, a história vivida) e o que se registra (a palavra, o gesto, etc.).

Na produção da experiência-narrativa junto-com as docentes foi importante a inserção de todas no fluxo na narração e da vida sendo contada, porque a história continua, onde então será possível “[...] “fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada (BENJAMIN, 1994, p. 200)”. A ideia foi de construir propostas de como fazer – juntas – uma educação escolar, que possa garantir que as experiências sejam coletivas.

Benjamin (1994) acena para a nossa investigação no sentido de poder subverter a ordem e o tempo. Narramos-com as docentes as experiências vividas em sala de aula regular nos espaços-tempos de educação especial: “pois não fomos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? (p. 223)”. São interexperiências* vividas junto-com as docentes, escutadas e que nos contagia a pensar as práticas psicopedagógicas inclusivas em sala de aula.

Nesse processo de narrar-com estivemos alerta aos indícios e sinais (GINSBURG, 1989) que as docentes contaram acerca dos espaços-tempos vividos com a educação especial para apreender os sentidos e os modos inclusivos de ser sendo professoras em sala de aula, estando atentos, pois em cada experiência narrada pode aparecer “uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado [...]” (BENJAMIN, 1994, p. 223).

Por essa razão, pensamos-sentimos que ao narrar-com as professoras-narradoras-pesquisadora estivemos viabilizando os processos de aprendizagens-de-contar-escutar-histórias vividas. Estivemos, também, buscando as diversas possibilidades de compartilhar as experiências, da invenção de práticas inclusivas e culturais não automatizadas, portadoras de sentidos e significados que promovam um viver mais feliz, conforme aludimos na epígrafe de abertura deste capítulo, entendendo que “a felicidade é, muito mais, o que liberta aquele que é feliz das cadeias do destino e da rede do seu próprio destino” (BENJAMIN, 2013d, p. 92).

4.5.2 Aprendizagens-de-contar-escutar-histórias

Os nossos estudos a partir de Walter Benjamin possibilitaram a (re)invenção desse conceito, junto-com o meu orientador, o Professor Doutor Hiran Pinel. Narramos-com as docentes as experiências em educação especial na sala de aula regular, transcriamos uma obra ou um texto que nos provocou a escutar mais: as experiências vividas, no singular, que se conectam e participam das experiências na pluralidade de ser sendo no mundo.

Trata-se de um processo que dá sentido ao vivido no cotidiano, algo que tocou a nossa pele, alma e mente dentro de um palco do aprender: ser sendo inclusivo junto-com o outro - através da linguagem, enquanto meio que busca comunicar as aprendizagens de contar-escutar as histórias apreendidas com a experiência na sala de aula regular e em outros espaços educativos. Tentamos facilitar o surgimento dessa aprendizagem tanto minha como das participantes e o leitor. Apreendemos uma dinâmica para fazer uma escuta sensível e refinada da experiência do outro nos modos de ser* sendo democrática, participativa, envolvente e engajada.

Estivemos num movimento de valorizar a experiência-narrativa, envolvendo-nos de modo engajado e político. Mas, apreendemos esse envolvimento como intersubjetividade. Isso, a nosso ver, quer dizer que “[...] a exterioridade que o homem que age encontra pode, em princípio, ser reconduzida, em medida tão elevada quanto se queira, ao seu interior, e seu interior, ao seu exterior; mais do que isso: cada um pode ser visto como o outro” (BENJAMIN, 2013d, 91).

Entendemos esse processo como sendo criativo, pois repensamos as experiências e as do outro também, traduzindo o vivido de modo a considerar o passado-presente como algo novo, que nos provoca pensar-sentir os modos de ensinar-aprender, evitando as verdades únicas. Mergulhamos nas experiências que as docentes, generosamente, nos deram; e, nos distanciamos para mais significação. Os sentidos e significados habitam o original, que é o processo vivido na experiência – a coisa mesma.

Polly cria ações de oposição ao laudo médico, encontrando os caminhos ‘marginais’ para fazer acontecer a educação especial na perspectiva inclusiva. Criamos ali mesmo – no ato de narrar-com as docentes uma relação íntima e de conexão-tensão de vida “[...] que se desenrola cada vez mais movimentada em direção ao infinito e mesmo assim não se desfaz.” (BENJAMIN, 2013d, p. 76). Apreendemos as aprendizagens-de-contar-escutar-histórias como experiências vividas, não sendo somente a corporeidade orgânica, mas é a história contada que vai dar o conhecimento da vida. Narramos-com as docentes num tempo e isso possibilitou a produção de conhecimentos, sabendo que não é definitivo e carrega os limites que temos quando tentamos capturar o total do texto original – as experiências narradas.

Produzimos a nossa interpretação sobre o pensamento de Walter Benjamin e, com ela trouxemos os nossos limites de ser sendo pesquisadora, porque de fato vivido, apreendemos sobre a impossibilidade de recuperar o todo produzido, ainda que tenhamos recorrido a fragmentos de sua produção teórica. Mas, sentimos o envolvimento quando estudamos e o quanto isso gerou novas produções, desdobramentos, novos dados e linguagens nos modos de dizer algo; porque muitas vezes as palavras são as mesmas, mas podem querer dizer coisas bem diferentes, causando estranheza e é, justamente, o ato sentido dessa estranheza que nos (co)mouveu na produção e condução do conhecer.

No próximo capítulo, apresentaremos as narrativas das experiências vividas-sentidas narradas-com as docentes.

CAPÍTULO V

AS EXPERIÊNCIAS DE NARRAR-COM AS PROFESSORAS¹⁸

O exercício de olhar para trás, assim como o exercício de se projetar para o futuro muda o modo de se estar no mundo no presente [...] não somos mais os mesmos, e nossa viagem mal começou... (ANJOS, 2014, p. 164).

Estar com Sophia e Polly nestes tempos de pesquisa foi uma tarefa desafiadora que nos possibilitou dialogar sobre as experiências vividas na sala de aula regular e fora dela, e ao mesmo tempo, pensar nas questões que estão afetando o ser sendo docente-discente, a profissão docente e as experiências-formativas.

As sensibilidades, singularidades e pluralidade de ser sendo professoras-narradoras-pesquisadora emergiram nos nossos encontros e nas produções das narrativas, nos referimos às nossas subjetividades na objetividade do mundo. Com elas vimos emergir caminhos ‘marginais’ (ou não) que pudessem dar sentido ao ofício como docente e pedagoga na perspectiva de produzir experiências inclusivas junto ao ser-estudante-no-mundo-da-educação-escolar-singular.

Tentamos narrar-com as docentes, procurando tecer os fios da pesquisa pelo viés das narrativas das experiências, dos sentidos e aprendizagens – esse é o nosso limite: o de tentar, pois somos seres da incompletude! Peço ao leitor compreensão e uma cuidadosa crítica, pois em nossas imperfeições ou equívocos, que de certo o texto possui, tentamos narrar-com o cotidiano vivido, no miudinho ou a mesmice das rotinas de aulas, sobretudo, às vicissitudes de uma “vida docência” ou poderia dizer uma “vida Severina”, dizemos aqui-agora, junto com João Cabral de Melo Neto, como no poema intitulado “Morte e vida Severina” (in: CIAMPA, 2001).

Aprendemos muito com Severina. Ela nos ensinou coisas que anos de leitura não haviam deixado claro. Ela nos mostrou o que é um indivíduo, que na nossa sociedade vive como bicho acuado, querendo ser bicho-humano. Mostrou nossa sociedade, em que o homem vive como um Prometeu moderno que, depois de ter roubado o fogo dos céus, sofre a condenação de ser devorado diariamente pela ave da rapinagem, sem morrer;

¹⁸ Neste capítulo trouxemos as narrativas das experiências das professoras, produzidas na primeira experiência-narrativa, constantes no Diário de Campo (TSYGANOK-BARBOSA, 2013). Ler-escutar, na íntegra, as experiências docentes possui o sentido de compartilhar o vivido na sala de aula regular, e nesse processo, propiciar modos singulares de captar o seu brilho.

diariamente, sua vida, sua força de trabalho é reproduzida, para alimentar a águia que o consome impiedosamente; mostrou-nos também que o segredo dessa condenação é o de não nos deixar morrer, para continuarmos sendo mastigados vivos. Morreu. Morrendo, viveu. Encontrou seu esconderijo. Morte-e-vida! (Idem, p. 236).

As docentes escolheram o que dizer, falaram detalhes do vivido nas inter-relações e práticas educativas, muitas vezes de modo tão minucioso que poderíamos pensar se realmente caberia trazer, aqui neste relatório de pesquisa, a totalidade das narrativas. Entretanto, é a pesquisadora Azevedo (2003, p. 7-8) que reflete sobre a existência dos elementos teóricos que emergem da complexa prática. Lá, diz essa autora, poderemos encontrar, “[...] como faziam nossos remotíssimos antepassados caçadores, procurando rastros agachados na lama [...]”, os saberes advindos da experiência, permitindo-nos apreender e descobrir algo mais que ainda não sabemos. Nesse caminho em que nos movimentamos, encontramos em Kramer (1993) um porto que nos fez estremecer, sentido na pele ou na carne, uma razão encarnada - o que é ser professora e professor nesse tempo social e histórico:

A professora e o professor são cidadãos, digo. Homens, mulheres, trabalhadoras, trabalhadores, pais, mães, filhos e filhas, irmãs e irmãos, negros e brancos, adultos e adolescentes, as professoras e os professores são seres humanos. Humanos porque são sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores da história. Cidadãos com direito a uma vida digna, merecedores de condições que lhes permitam exercer com dignidade o seu trabalho, as professoras e os professores têm direito de acesso aos conhecimentos e de serem autores de suas vozes. Vozes nascidas da prática cotidiana, feitas de contradições e recusa, de esperança e resistência, de busca (p. 10).

Para iniciar a apresentação das narrativas, recorreremos aos modos de ser sendo Ciampa, psicólogo e pesquisador paulista, nos arriscando na “identidade metamorfoseante” que, por ora construímos - a de ser sendo professoras-narradoras-pesquisadora, onde também usaremos “[...] um adágio latino: feci quod potui; feciant meliore potentes (Fiz o que pude; quem puder faça melhor)” (2001, p. 16). Os subtítulos que aparecem no transcrito das narrativas foram inspirações de sentidos elaborados pela pesquisadora, eles aparecem em itálico e com aspas, indicando a nossa presença com/con-sentido no processo de narrar-com.

5.1 Junto-com Sophia: ‘*nós vivemos a incerteza de estar na sala de aula*’

Sophia tem 54 anos de idade. É formada em Língua Portuguesa nas disciplinas de Inglês e Português, trabalhou trinta anos em escolas estaduais do Espírito Santo e está aposentada nessa rede de ensino. Em sua vida, também dedicou vinte anos ao ofício de professora em escola privada e há quinze anos atua com a disciplina de Língua Portuguesa na rede municipal de ensino de Vitória/ES, nas séries/anos finais do Ensino Fundamental. Fez o curso especialização em Planejamento Educacional e Educação Comunitária. Cursou o Mestrado em Teatro no Rio de Janeiro. Atualmente, almeja fazer um curso de doutorado em área de pesquisa que envolva a aprendizagem da língua materna com os alunos da educação especial. Ela tem artigos publicados em congressos sobre políticas públicas da educação especial.

Conheci Sophia há quase dez anos quando eu atuava como professora e ela era a técnica/assessora da Secretaria Municipal de Vitória (SEME). Foi uma relação de ajuda muito intensa e, naquela época, ela participou dos processos vividos com a minha turma de terceira série, pois a maioria dos estudantes não estava alfabetizada.

Também, já coincidiu de trabalharmos juntas na SEME, ambas atuando como técnicas/assessoras. Ela na Gerência de Ensino Fundamental e eu na de Gestão Democrática. É interessante porque no início de 2013, eu estava com a meta de encontrar professoras com um perfil para participar na pesquisa e não conseguia, seja porque as pessoas que eu convidava não aceitavam ou, então, porque não tinham muito tempo de experiência com a educação especial na rede municipal de Vitória.

Num certo dia, em que eu estava angustiada e preocupada porque parecia que tudo estava perdido, e caminhava na Praia de Camburi em Vitória/ES, encontrei Sophia por acaso, ela também andava a beira mar: senti que estávamos deixando ali, na areia e água salgada do mar, a carga pesada ou negativa que temos em nosso viver. Falei para ela: não acredito que reencontrei você! Fazia muito tempo que não via Sophia. Seria muito bom que você participasse do trabalho que estou

desenvolvendo no curso de doutorado. Sophia sorriu e falou: pode contar comigo Madalena, estou com você para o que der e vier! Emociono-me sempre que penso nesse encontro, foi lindo nesse dia, sentir o apoio e confiança de Sophia ao oferecer a sua história e as experiências para este trabalho de pesquisa. Algo que nunca esquecerei!

Sophia me contou que a casa dos pais dela era um ambiente muito estimulador dos estudos; a mãe e as tias eram professoras e viviam para a escola. Elas sempre estavam elaborando provas, corrigindo-as e conversando sobre os alunos. Com quatorze anos ela foi trabalhar como professora particular. Contou que primeiro começou com aulas de Matemática com os vizinhos perto da casa dela, e que depois foi chamada por uma amiga para dar aulas de Português. Só em 1981 é que começou a atuar em escola particular com turma de maternal, tendo sua carteira de trabalho assinada pela primeira vez.

Sophia se lembrou das experiências marcantes em sua vida e me contou, desvelando nesse momento as relações significativas com o ser-estudante-no-mundo-da-educação-escolar-singular:

Essa semana estive numa festa junina no bairro onde morei. Lá, vi uma menina e lembrei-me que ela foi minha aluna surda no maternal. Ela é casada, tem 29 anos de idade e tem dois filhos. Naquela época, ela ia à escola com a mãe, uma mulher muito caprichosa. Esta aluna ia de tarde para escola e pela manhã para a APAE, num atendimento para pessoas surdas. Ela fazia todas as atividades que os demais da turma (ênfatizou). Bom, essa minha aluna surda, também, está escolarizada; eles falam a linguagem de sinais (LIBRAS).

[...]

Sabe Madalena, eu tinha facilidade no contato porque eu tenho dois primos surdos, hoje eles têm 53 e 54 anos. Nós conversávamos usando a linguagem labial e fazíamos gestos. A minha tia era muito cuidadosa com eles. Ela vinha de Vila Velha, ficava aqui em Vitória o dia inteiro para eles estudarem numa escola especial para pessoas surdas. Hoje um trabalha na UFES e o outro na área de informática. Eles não fizeram curso superior, mas trabalham e sobrevivem com o dinheiro deles.

Sophia relatou que sempre procura aprender coisas novas e busca os cursos que possam contribuir com a sua atuação em sala de aula com os “alunos deficientes”:

Estou fazendo o curso Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS) oferecido pela Secretaria de Educação – SEME, na Escola de Governo, em uma turma à noite. Há muito tempo que eu tenho vontade de entrar e nunca consegui, pois não tinha vaga. Esse ano eu falei na SEME que desta vez eu iria entrar no curso, porque eu tenho um aluno surdo. Ele está sem o trabalho com o intérprete. Segundo os técnicos da SEME e a diretora da escola, aqui (nesta escola que estou atualmente) não é polo para aluno surdo, e que existe uma escola que os atende. Eu já falei com a diretora que colocasse um instrutor de LIBRAS, ela disse que na escola polo é mais fácil. Bom, mas observo que até hoje o menino não foi para lá, isso me deixa revoltada e angustiada, pois o aluno está sem o atendimento específico.

Sophia contava suas experiências em nossos encontros, mostrando interesse e abertura pela pesquisa, sem se preocupar em limitar suas falas ou expressão de sentimentos. Todo o tempo falou sobre os espaços-tempos vividos no âmbito da sala de aula, a gestão da escola e a Secretaria de Educação. Revelou os entraves vividos, suas preocupações, angústias, doenças que estava acometida e que demandou licença médica, as frustrações, decepções e vitórias. Nos seus modos de ser, marcados pela aguçada sensibilidade e cuidado com o outro, seja aluno, colega de trabalho e a mim, sempre perguntava se estava bom ou, então, fazia questão de focar nas experiências envolvendo “alunos com deficiência”, sabendo que esse era o foco da pesquisa.

Vivemos momentos muito angustiantes durante a entrevista-narrativa, devido aos problemas que ela estava tendo na escola e a sua saúde que estava abalada. Seus gestos eram fortes, me faziam tremer! Nos movimentos de compreensão eu tremia e temia por sua saúde, por saber o quanto podemos sofrer, física e emocionalmente, quando vivemos situações extremas de descuido e desvalorização como é o caso dos profissionais do magistério em nosso país. Os assuntos iam e vinham, eu senti que precisava apoiá-la, escutando e fazendo reflexões, trazendo as minhas-nossas experiências, fazia sugestões de ações que pudessem ajudá-la a enfrentar as situações difíceis que estava vivendo na escola em que trabalhava. Sentia o alívio dela ao narrar os problemas e a esperança de poder resolvê-los, senão ao nível da escola devido às complexidades, ao menos em sua vida privada por meio de suas escolhas e decisões, que a nosso ver-sentir precisavam ser tomadas naquele momento. Nesses momentos fortes da entrevista o meu sofrimento também emergia, pelas lembranças das experiências nas escolas e turmas por onde passei!

As narrativas foram produzidas em diferentes momentos dos nossos encontros. Experienciamos algumas vezes uma atmosfera emocional densa, tensa e intensa durante as entrevistas. Esses momentos vividos-sentidos foram muito afetivos, algo que nos comoveu na produção do conhecimento, e que percebemos estar muito presente no trabalho de Sophia. Esses pensamentos e sentimentos aparecem neste trabalho. O drama pessoal ou a trama vivida por Sophia mostrou-se nos seus modos de ser sendo resistente, resiliente, enfrentativa e preocupada. Nós mergulhamos nas experiências de Sophia e, nas nossas também, com um sentido de interexperiências.

A seguir, narraremos-com Sophia as experiências vividas com/con-sentido.

5.1.1 As experiências-sentidas de Sophia: *ser sendo sensível, compartilhar e ajudar aos outros em nossa humanidade de ser no mundo*

Bem Madalena, meu começo foi numa escola em que eu trabalhava a noite. Lá, foi matriculado o Rogério, que era filho de uma delegada. Ele vivia correndo, tirava a roupa e andava pela escola. Eu percebia que nada se fazia, e isso me incomodava muito. Eu sei que a professora tinha medo da mãe porque ela era delegada. Nesse tempo, ele não era o meu aluno e sim da escola, eu presenciava ele ficar lá, perdido, completamente! Sentia-me paralisada e não sabia ainda o que fazer!

Trabalhei em uma escola que tinha a Camila, uma aluna da oitava série, nós dizíamos que ela era deficiente intelectual. Percebíamos que a menina estava bem entrosada na sala de aula e os colegas a ajudavam. Lembro-me que nessa época eu ajudava como ser humano; ficava tentando fazer o trabalho e não tinha professora da educação especial, não se falava nada sobre esse assunto nesse tempo. Nós fazíamos um trabalho em grupo, onde eu sentava junto com a aluna, conversava um pouquinho e a trazia para compartilhar com o grupo as atividades propostas para a sala de aula.

Sabe Madalena, eu já tive muitos alunos com deficiência. Isso me fez repensar o meu ofício como professora, dessas experiências é que me senti motivada a querer aprender mais e ser uma pessoa melhor junto aos alunos. Numa certa escola da rede municipal de Vitória tinha a professora de educação especial que fazia um trabalho de qualidade; ela tentava conversar e perguntava: “O *que você está trabalhando de atividades?*”. Eu desenvolvia as atividades com os alunos na sala de aula, e tinha uma estagiária que fazia um bom trabalho com os alunos. Contudo, num determinado tempo, aquela estagiária sumiu [pausa] sem falar nada [pausa], nem para mim que era a professora da turma [pausa]. Essa aluna ficou sem a estagiária ao lado dela para ajudar. A menina ficou solta na escola, corria para todo lugar e não parava na sala de aula. Então, isso me mostrou o quanto vivemos a incerteza de estar na sala de aula e que precisamos aprender a trabalhar em colaboração.

Lembrei agora, que eu tive dois alunos surdos, Mateus e André. Recentemente, um deles fez parte da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas - OBMEP. Na época, quando eu era professora deles, fiquei chateada porque não sabiam escrever direito, não eram alfabetizados, e isso me angustiava! Mas, ao mesmo tempo, me impulsionava a querer fazer algo mais por estes alunos, recusei aquela situação e numa dimensão ética lutei por eles: Chamei a mãe, briguei com a escola, falei que os meninos precisavam ser alfabetizados. Então, com esses movimentos, foi iniciado um trabalho com eles. Havia uma intérprete que trabalhava na escola duas vezes por semana, porque os outros três dias ela estava na outra escola. Entretanto, nas vezes em que essa professora especialista estava na escola, eu tinha que chamá-la na sala dos professores, porque ela ficava lendo jornal [expressão de espanto]. Eu fazia o que eu podia na sala: conversava com esses alunos e passava atividades. Por exemplo, eu passava uma atividade com perguntas para interpretação de texto, à medida que eles desenvolviam, eu aumentava a quantidade. Eu observei que eles não eram alfabetizados do modo como a quinta série se apresentava e nós trabalhamos nisso. Depois de um tempo eu soube que um deles foi campeão da OBMEP. São essas pequenas vitórias que nos comovem em nosso trabalho, vemos o resultado, mesmo que depois de certo tempo.

Tivemos outro aluno: o Jonas que hoje já é um rapaz. Ele tem deficiência intelectual e na época não sentava e não parava na sala! Eu me perguntava: o que eu vou fazer com esse aluno? E dizia: meu Deus eu preciso dar aula! Eu preciso dar aula! Eu cheguei um belo dia e falei: Jonas vem cá, me ajuda a apontar esses lápis. Ele veio e fez as pontas dos lápis, rapidinho (risos). Oh! Madalena, ele vinha e batia na minha cabeça, fazendo assim – poing, poing, poing... (risos). Eu falava: Jonas vem cá: eu vou distribuir essas histórias em quadrinhos, e eu quero que você coloque os nomes nas revistas da turma da Mônica. Falei: eu quero que você coloque esse nome aqui oh? [apontava sobre a mesa]. Escrevi o meu nome: Sophia [ela fez gestos de escrever falando as sílabas pausadamente]. Então, ele colocava Sophia, Sophia, Sophia... [risos]. Essa atividade o segurou mais porque nisso que escrevia o nome (Sophia), ele olhava e se interessava pela história. Com o tempo, Jonas também queria tentar ler e entender a história. Então, eu fui vendo o que eu conseguia de diálogo com ele. Sabe como? Oferecia a atividade, ele brigava, brigava, mas depois fazia as pazes e tentava fazê-la!

Tinha o Teodoro, aluno de 14 anos, com deficiência intelectual. A mãe era professora, parece que estava aposentada. Lembro-me que ele ficava na sala e eu colocava duas colegas para ajudá-lo a fazer as atividades enquanto eu estava com a turma inteira. Na época (2001) eu tinha 45 alunos naquela turma [pausa e olhar fixo para mim]. Naquela época Madalena, eu não era uma estudiosa da educação especial, era curiosa, lia sobre português, em como dar uma aula melhor e as relações humanas. Eu trabalhava na escola privada também, nós fazíamos muitos cursos sobre como cuidar. Pela prefeitura nós não fazíamos nada, pois não era oferecido. Na escola privada tinha o projeto de filosofia de Dom Bosco – cuidar, cuidar, cuidar [repetia], eu trabalhei vinte anos nessa escola. Lá, eu fiz muitos cursos. Sabe Madalena, esse é o meu jeito de querer participar, colaborar e ter prazer em ser professora, onde valorizo o encontro com o com o aluno, a família e os colegas de trabalho.

Um dia teve uma reunião junto com a família e vieram me chamar. O assunto era o Teodoro, porque ele tinha que aprender a ler [repetiu três vezes com clamor]. Na ocasião eu falei: ele está fazendo atividade só que de desenho e escrita rápida. A

mãe queria que ele avançasse daquele estágio em que estava. Perguntei à professora de educação especial pelo caderno de Teodoro. Ela falou alguma coisa que não entendi, mas o caderno de Teodoro não apareceu. Eu fiquei me perguntando: Porque outras professoras não foram na reunião? Bom, mas eu fiquei na minha! Eu fui descobrindo que só eu tinha o caderno para Teodoro e os outros professores nem isso, eles não davam muita atenção a esse assunto! Só sei que eu estava focada ali. Então, desfez-se a reunião e eu fui perguntar a professora de educação especial: vamos alfabetizar Teodoro! Ela dizia: *Sophia eu já fiz de tudo e Teodoro não aprende mais do que isso; ele não passa disso* (voz repetida)! Eu insistia com ela: Vamos alfabetizá-lo! E ela me dizia: *mas ele parou no tempo, quem sou eu para fazer isso?* Eu falei: vamos tentar! Eu lembro que fiquei trabalhando com ele, dava um texto, colocava duas pessoas para ajudar, ele dava retorno, à medida que ele fazia, eu oferecia outras atividades. Não sei, acho que foi uma coisa instintiva, igual você faz com uma criança quando nasce, porque somos mães não é? À criança você dá chupeta e mamadeira, ela chora e com o tempo tira o peito, sinto que é como um avançar! Essa experiência ajudou a entender que nesses mínimos detalhes e na atenção minuciosa é que podemos encontrar um caminho que ajude o aluno no processo de aprendizagem.

“(Pré)ocupações com as relações, a solidariedade, a colaboração e o trabalho em conjunto”

Sabe Madalena, nesse tempo todo, como professora em sala de aula regular, eu sempre tive aluno da educação especial, só que lá na escola privada era outra situação: a família pagava o estagiário e a mensalidade da escola, o aluno era super atendido e eu conseguia ter uma relação boa e produtiva com eles. Eu tinha alunos com deficiência intelectual, física, e às vezes era intelectual e física, com deficiência múltipla e, também, com déficit de atenção. Eu sei que na escola particular era tudo focado na criança, isso porque a mãe colocava o estagiário junto e fazíamos um trabalho em conjunto. Eu falo sempre de mim, dos outros professores eu não sei. Eu sei que não se falava muito desses alunos na escola privada, no conselho de classe eu não me lembro de falar neles; eles eram tratados como outros! Ninguém reclamava deles!

Sabe Madalena, aprendi que na escola se não formos solidário um com o outro [parou de falar e balançou a cabeça]. Para mim, ser participante e colaboradora é muito importante. Eu vejo o trabalho da educação especial voltado para um trabalho colaborativo, o mais importante é trabalhar em conjunto, é o segredo! [ênfatisou]. Mas, é preciso que a política pública aconteça dentro da escola, isso é muito importante também.

Em uma reunião eu falei para a professora de educação especial: vamos tentar fazer o Cláudio avançar! Ela dizia: *mas, o menino não avança Sophia! Não avança!* Eu penso, realmente, que esses meninos, hoje em dia, aprendem mais um pouquinho, e que nós precisamos estudar mais, em outras ciências, por exemplo, da neurologia, para conhecer ou saber como eles aprendem, porque tem momentos em que ficamos limitados. Eu pergunto: como eu posso fazer? Às vezes, a escola não oferece material para o aluno aprender, principalmente, para deficiência intelectual. E, quais seriam esses materiais?

No ano passado (2012), na escola da Prefeitura de Vitória, nós tínhamos cinco alunos da educação especial que eram das minhas turmas. Tem uma experiência com o Alfredo, um aluno cego que era o melhor da sala. Nós trabalhávamos junto com a professora da educação especial. As provas e os trabalhos eram escritos em Braille. Por exemplo, o assunto era fábula, então, a professora de educação especial sentava comigo no planejamento para saber o que eu ia fazer para adaptar as atividades. Outro exemplo: nós trabalhamos com histórias em quadrinhos, e ela falava: *Ah! Sophia no DOSVOX¹⁹ ainda não tem história em quadrinho.* Eu dizia: então, o que podemos fazer para substituir e trabalhar com a leitura? Ela dizia: *Vamos fazer o estudo de fábulas.* Então, ela pegava o material que tinha em braile para trabalhar a literatura com ele em sala de aula.

Esse trabalho foi sendo feito assim, o Alfredo também tinha uma estagiária na sala, mas nós professores não gostávamos dela; terminou o ano sem estagiária. Por que nós não gostávamos dela? Tinha aquela máquina de braile na sala de aula, mas a

¹⁹ Sistema computacional que facilita o acesso aos microcomputadores.

estagiária não estava muito a fim de trabalhar com o aluno, se metia muito no nosso trabalho, ficava falando assim na sala de aula: *“deixa essa menina ir ao banheiro, coitada dela”!* A estagiária mais que atrapalhava! Eu acho que a própria estagiária não queria mais e não tinha clima para ficar ali.

Outro aluno, o Ricardo da oitava série, tinha baixa visão, a prova dele era toda ampliada, ele tinha uma lupa e não gostava muito de usá-la. Esse aluno andava atrás de nós para saber mais e dizia *“professora me explica”* [Sophia imitou o aluno repetindo essa frase três vezes]. Eu sei que ele acabava entendendo, mas dizia para mim: *“Professora eu não consegui fazer direito, mas eu sei que a senhora precisa ir em frente!”*. Eu falava: Espera um pouquinho, me deixa terminar aqui que eu vou para te atender. Ele falava: *“não professora, não precisa não, eu venho no AEE e a professora me ajuda mais, o que ela não souber de Português a senhora complementa”*. Ele via que a turma da oitava série era levadíssima e entendia essa situação. Esse menino está ficando cego [pausa] total [outra pausa] a doença dele é progressiva! Era uma preocupação muito forte em mim, imagina a situação dele!

Ah! E tinha o Marcos, aluno que já estava na oitava série e parece que era meio abandonado pela família. Ele não escovava dente, por exemplo, e parece que a escola meio que estava abandonando ele também.

Mas, em outra escola tinha uma menina de sétima série, era a Neusa, eu me recordo de ter dito ao diretor que ela não era alfabetizada, que estava começando ainda, e perguntei: será que dá para ter alguém que possa me ajudar? Uma semana depois eu estava com uma estagiária excelente na sala de aula e ajudando. Eu fazia com ela um trabalho sem a professora de deficiência intelectual. Eu não conseguia diálogo, porque ela não saía do mundinho dela. Mas, eu dialogava com a estagiária sobre o que eu poderia fazer e quais atividades realizar com essa aluna. Madalena, Neusa tinha uma apostila com todas as atividades de alfabetização, que ela ia fazendo aos poucos. Eu me preocupava em saber qual exercício da sétima série eu poderia adaptar e atuava em prol da aprendizagem desta aluna.

Eu sugeri à pedagoga que a mesma estagiária de Neusa fosse lá para oitava série para ficar com o aluno Júlio. Até que ela ficou lá uns dois dias, mas parece que o

menino jogava tudo no chão. Eu falei para o grupo: pessoal vamos tentar, é uma tentativa, vamos tentar uma, duas, três vezes; *“ele não aceita Sophia”* diziam na escola. Júlio ficava na sala de aula assim [gestos]: escrevendo pequenininho: “e, f, g, a...” Lia um pouquinho, mas era muito rebelde; comigo ele não fez nada, eu buscava interagir com ele, mas também não via um trabalho da família junto com a escola. Experimentamos que quando o aluno é mais acessível, a família interage e a escola se abre mais, e é assim que acontece a aprendizagem e desenvolvimento.

Tem a história de Teresa, aluna com deficiências múltiplas e com um tipo de doença que parece que a pessoa vai se quebrar a qualquer momento devido aos ossos frágeis. Ela vivia mais fora do que dentro da escola. Eu perguntei: Porque ela não vem no AEE? E eles respondiam: *Ah! Porque a mãe não quer, o AEE é opcional.* Quando Teresa vinha para escola ela fazia as atividades junto com a estagiária; eu sempre perguntava em que poderia ajudar e passava atividade para ela. Mas, a estagiária falava assim: *Oh! Tem muito professor que nem olha para essa aluna na sala de aula; uns olham, uns conversam com ela, mas para outros parece que ela nem existe na sala de aula.*

A experiência com Mariana é diferente, pois ela tem uma estagiária excelente que a acompanha todas as atividades. Mariana tem deficiência múltipla, anda com dificuldade e usa cadeira de rodas. Agora, veja que a escola é cheia de escadas - se vai para a biblioteca sobe escada, e depois que terminou a atividade desce a escada, se vai para o recreio sobe escada novamente. Quando tinha prova, ela fazia a mesma que os demais estudantes, e no caso dela a adaptação era com horário, pois fazia num tempo maior unto com a estagiária.

Com Mariana ocorria o seguinte: quando eu explicava a matéria, e algum aluno estava conversando, ela chamava atenção dizendo: *“Fica quieto eu quero prestar atenção na professora”* [gestos e imitação do tom da voz]. Ela falava com a turma; eu estava explicando um conteúdo de gramática que é mais difícil, às vezes era análise, função gramatical, ela dizia: *“professora eu não entendi”*. A estagiária tentava explicar para ela: *“Oh, a professora tá falando isso!”*. Quando ela via que não estava conseguindo ali, principalmente, na ora do exercício, ela chamava:

“*professora vem aqui*” (com dificuldade na fala). Eu explicava umas quatro vezes a mesma coisa para ela entender. Ela fazia um tratamento no Hospital Sara Kubitschek. Outro dia passei uma produção de texto, ela escreve bem. Ela tinha um problema sério na coordenação motora, quem ajudava mais era a estagiária, elas tinham uma boa interação. O pai dessa aluna era muito atencioso. Eu lembro que ele chegava e ficava no corredor esperando, só ia embora depois que o professor da primeira aula chegasse.

Lá, nessa escola da prefeitura de Vitória, se faz um trabalho legal, eu consegui com a professora da área de deficiência visual fazer um bom trabalho. Agora, com a de deficiência intelectual, se tivesse a professora ali ou não, isso não fazia diferença, ela não fazia as intervenções necessárias, isso me decepcionava muito. Eu trabalhava bem com os alunos e as estagiárias, eu direcionava o trabalho delas. Dava muito certo a relação ali com a estagiária, muito [pausa], muito [repetia]. Isso me dava alegria no trabalho.

Já na oitava série, o Hélio que tinha baixa visão, nós nos virávamos ali. Eu sentava aqui [gestos] e ele sentava quase em cima de mim, perto do quadro, com a lupa dele. Mas, ele não gostava da lupa, eu tinha que falar: bota essa lupa para fora menino e usa! Aí a lupa aparecia. Ele perguntava: *Como professora?* Eu dizia pega a sua lupa [risos]; sem a lupa era impossível enxergar uma letra desse tamanho. Ele tinha uma relação ótima com a turma, pois falavam do jeito deles.

Tinha o Luis que era muito agressivo, saía muito da sala, eu não via muito trabalho com relação a ele não; o que eu podia fazer eu fazia, mas não tinha um retorno. A pedagoga queria a aprovação dele para que fosse embora da escola, isso era triste e me revoltava. Era a questão da pedagoga porque ele era muito agressivo, não aceitava, batia, jogava as coisas no chão. De fato, era um menino abandonado pela família e nós tínhamos que cuidar para que ele fosse acolhido e trabalhar em conjunto, mas eu senti que esses eram os desafios de aprendizagem daquele grupo de profissionais.

“A tentativa de trabalhar e experimentar para acontecer a aprendizagem”

Sabe Madalena, nesse tempo todo de magistério, eu sempre estudei querendo aprender e saber mais. Na minha experiência na escola, percebo que nós fazemos um trabalho de tentativa, vamos vendo o que dá certo e inventar modos de ensinar para garantir que a aprendizagem aconteça realmente.

Agora, trabalhei um ano em uma escola, que na minha sala de aula, tinha mais de um aluno da educação especial. Um deles, o Antônio, foi atropelado. Percebi a dificuldade desse aluno aprender português. Eu precisei insistir com a pedagoga e a professora da educação especial para fazer um trabalho em conjunto, mas foi tudo muito difícil! Até que elas o levaram das minhas aulas, não entendi essa postura delas! De fato, eu não via a atividade que a professora da educação especial passava, não sabia o que se fazia com o menino, não tinha planejamento, era uma briga grande. A pedagoga até que tentava, mas ela sempre estava fugindo do encontro, eram grandes os desafios nessas relações com os colegas.

Minhas experiências foram/são muito diversificadas. Lembro-me de que tinha o Henrique que também não parava sentado na cadeira. Na época, fiquei pensando: o que eu posso fazer por esse menino? Ele jogava caderno e lápis em todo lugar. Mas, algo diferente aconteceu: nós organizamos uma gincana e a ideia era fazer um grito de guerra; quem teve a ideia do texto do grito de guerra foi Henrique. Falei para os colegas que esse menino era capaz! Veja que numa quinta série trabalhosa ele fez o grito de guerra; então, eu fui tentando canalizar esse potencial. Nesse trabalho, depois de pedir muito a pedagoga, ela fez um contato com a SEME. Então, a técnica da gerência do Ensino Fundamental foi lá na escola e fez um trabalho com a pedagoga para encaminhar o aluno para o psicólogo e o CRAS.

A mãe desse menino era cabeleireira e o pai morava dentro de casa, mas eles não eram casados, ele dava muito trabalho e era rebelde. Contaram-nos que o pai era usuário de drogas e alcoólatra, que levava o menino junto com ele. O pai dizia para ele na nossa frente: *Para que estudar?* E a mãe falava ao contrário. Henrique dava trabalho na escola [repetiu mais de uma vez]. Nós estávamos tentando fazer o trabalho, a pedagoga fez uma ficha e encaminhou-o para o médico e o psicólogo.

Quando ele estava na sala de aula (pois faltava muito), começou a escrever e a fazer alguma atividade, no tempo dele, pois não sentava muito, qualquer coisa ele levantava. Ele estava estudando e trabalhando. Senti que a escola estava “engolindo ele a seco” porque dava muito trabalho. A questão dele era comportamental. Henrique não sentava e não conseguia fazer as atividades, ele tinha um déficit de atenção eu acho! Ele não se concentrava.

Pois bem, ele fez o grito de guerra para a gincana, então, eu senti que esse aluno precisava de um ensino e uma intervenção diferenciada. Agora Madalena, as atividades que Henrique fazia eram as mesmas de todos os alunos. Por exemplo, se a atividade fosse uma leitura do livro didático, eu procurava nos jornais ou revistas as leituras que ele dava conta de fazer e nós investíamos nele, eu falava vamos crescer [repetiu duas vezes]. É assim que eu faço com o aluno que tem mais dificuldade, com aquele considerado da educação especial, eu vou apostando e pagando para ver. Eu vou vendo o que ele desenvolve e isso dá resultado.

Agora, quando fazemos um trabalho com pedagogos, às vezes vem um relatório onde estão registradas as limitações e as deficiências. Mas, às vezes não vem. Nós é que investigamos as possibilidades do aluno, uma aprendizagem constante para o professor.

Também já trabalhei em escola bem mais organizada, lá tínhamos os relatórios sobre os alunos e as deficiências, o desenvolvimento e as necessidades de intervenções. Geralmente esses documentos, do tipo relatórios e laudos, ficam na escola, o pedagogo os apresenta no conselho de classe.

Agora, vou dizer como trabalhamos e esse relatório pode ajudar com informações. Por exemplo, um aluno que tem problema de coordenação motora, nós vemos o problema físico, pois é visível. Mas, pensando nesse menino com déficit de atenção, pergunto como ensiná-lo? Isso eu aprendi lendo e estudando por conta própria: sei que as provas são menores e adaptadas, até mesmo para adaptar uma prova, precisa trabalhar com o aluno para saber como que ele produz, se vai bem ou não. Por exemplo, Patrícia da sétima série [se referiu a escola onde estávamos no

momento da entrevista], eu não vi nenhum laudo dela e eu trabalho assim mesmo com ela.

Por exemplo, na outra escola, a Teresa tem uma síndrome e os ossos são frágeis. Eu vi o laudo dela, eu continuei trabalhando. É uma ficha onde está escrito a doença, a síndrome, o que o aluno tem, mas não vi nenhuma assinatura. Vi apenas um laudo ou um relatório, algo assim. O pessoal fala laudo, ninguém fala relatório. Eu tinha o Eduardo, aluno na quinta série, que tinha déficit de atenção, teve um laudo da médica que até achei engraçado e critiquei uma psiquiatra que escreveu assim: “*o aluno tem déficit de atenção, os professores tem que adaptar as atividades dela [ênfase]*”. Eu disse para o grupo: quem vai fazer essa adaptação somos nós, a médica não precisa falar isso. Por exemplo, alguns alunos que têm déficit de atenção, se um professor que não conhece e nunca estudou para trabalhar com aquele aluno vai ser difícil. Mas, nesse caso o relatório pode ajudar, tornando mais objetiva uma questão e isso vai ser legal e interessante para saber que aquele menino tem déficit de atenção, que é hiperativo, isso irá facilitar o seu trabalho, pois tem informações sobre a história dele.

Já o Henrique, nunca ninguém me mostrou nada, nenhum registro ou contou alguma história sobre ele. Na nossa realidade é a professora que precisa descobrir. Eu, por exemplo, percebi que ele não sentava e jogava caderno no chão, agora por isso não vou dizer que ele tem déficit de atenção ou TDH, não vou falar isso, eu não sei. O que eu sei foi que um belo dia ele fez um grito de guerra e juntou muitos colegas perto dele para ouvi-lo. Henrique conseguiu fazer aquele grito de guerra, aquele texto escrito. Falei para ele: se você consegue escrever esse grito de guerra, então, você vai conseguir fazer as minhas atividades. Fui me lembrando das minhas leituras e estudos, e um aluno desses que não senta, fica toda ora levantando precisa objetivar; e eu conseguia isso e via retorno. Vejo, então, que algumas escolas têm relatórios outras não tem, e de certo modo isso nos lança no desafio de construir esses textos escritos sobre a história de vida dos alunos e as formas que encontramos para trabalhar com eles em sala de aula.

Mas, temos um problema: em certas escolas o aluno só é atendido pela educação especial se tiver um laudo. Isso é uma norma geral da Secretaria de Educação. As técnicas orientam que “*só pode atender com um laudo, isso é ordem da Secretaria da Educação*” [imitou a voz]. Bem, como eu sou muito 'cri cri', também leio e estudo, falei ao grupo que estava lendo os livros da autora Maria Helena Souza Patto em relação ao fracasso escolar: Óh! Não precisa de laudo. Diz a essa técnica que não precisa! Claro que não é todo aluno com dificuldade que você vai levar para a sala de educação especial. O Antônio, que foi atropelado, eles me disseram assim: *ah ele foi atropelado!* Eu perguntei se tinha um registro dele. Falaram que ele tinha, mas eu nunca vi. Falei para os professores: esse menino realmente não consegue acompanhar a quinta série, realmente ele tem muita dificuldade, mas na feira de fim de semana ele consegue ganhar o dinheiro dele. Eu ficava pensando nisso e me perguntava: como é que Antônio consegue trabalhar na feira conversando, dialogando e levando carrinho para as pessoas? Ele me contava que queria passear no shopping no fim de semana, então, ele tinha o próprio dinheiro. Antônio morava com a avó e ela não tinha o dinheiro para dar. Eu falava para os colegas: ele não rouba, eu sei, nós conhecemos e procuramos saber, ele falava comigo assim: “*Não professora eu vou para a feira em Jardim da Penha, eu faço frete*”. Eu dizia para ele: “*Você sabe tudo, então, vamos estudar*”. Foi tudo na insistência para poder ser atendido pela educação especial e poder ter um trabalho diferenciado. Eu percebia que Antônio respondia bem. Eu dizia para a professora da educação especial: Cadê o caderno? Eu quero fazer um trabalho de resolver as questões. Ela me deu o caderno. Ele estava sendo alfabetizado. Ela o levava lá para fazer o atendimento no AEE, e dizia: “*Ah, mas ele não veio no AEE*”. Eu disse: Então vamos trabalhar juntas? Ela ia à minha sala pegava ele um pouquinho, levava lá para sala do AEE e voltava.

Mas, eu me lembro de que em toda a escola onde trabalhei o AEE é muito complicado: a mãe geralmente não opta por trazer o aluno porque não tem como trazê-lo, não tem pessoas e nem transporte. A maioria não faz e não vem no contra turno; alguns alunos frequentavam outros não. Às vezes os pais levam para a natação na APAE e não trazem para a escola. Essas são situações muito tensas e

preocupantes que vivemos no cotidiano da escola. Queremos oferecer as possibilidades do AEE, mas as condições objetivas das famílias não permitem a realização desse atendimento. Essa é uma luta que temos em nossa vida profissional.

5.2 Junto-com Polly: *‘algo penetrou a nossa alma de professora’*

Polly tem 38 anos de idade. É graduada em Pedagogia nas especialidades de Supervisão e Orientação Educacional; pós-graduada em Supervisão Escolar. Atua desde 2002 como pedagoga e professora na rede municipal de ensino de Vitória/ES. Possui experiência profissional de quatro anos em Escola Família Agrícola e três anos de trabalho com a Pedagogia da Alternância no interior do ES.

As entrevistas foram produzidas no ano de 2013 na escola em que Polly atuava como pedagoga. Nos seus modos de ser sendo rigorosa com o planejamento, ela se organizou para que tudo transcorresse com tranquilidade na sala das pedagogas. De fato, nós não fomos interrompidas nos nossos encontros. Isso me chamou atenção e perguntei como era possível efetivar esse planejamento dela, o que ela disse: “Madalena, eu falei com os todos os professores que teria uma agenda de entrevista com você e que os professores poderiam recorrer a outra pedagoga para atendê-los, o que foi compreendido e respeitado por todos”. Fiquei admirada com a sua organização do trabalho e a disposição em contribuir com a pesquisa, algo muito valioso para mim, que também considero importante esse tipo de organização que traz subjacente a ele um modo ser sendo motivada ao trabalho e à nossa proposta.

Bem, Polly iniciou sua carreira no magistério num tempo que ela não tinha alunos com deficiência. Entretanto, contou que tinha alunos com hiperatividade e lembrava muito bem disso – mas não tinha discentes com deficiência como hoje é entendido pela legislação atual. “Escolhi fazer estágio na instituição Pestalozzi do município onde morava” - completa. Todas as crianças e jovens eram matriculados na instituição, e não frequentavam a escola regular. Essa sua experiência ocorreu no ano de 1996 - contexto vivido com a promulgação da nova LDB nº 9394 neste ano. De fato, foi nessa época que as crianças começaram a ser matriculados na escola

regular ou comum. Polly fazia faculdade de Pedagogia à noite e estagiava na Pestalozzi durante o dia. Ela lembrou e contou sobre

[...] os alunos surdos da Pestalozzi que eram atendidos por uma professora na escola comum, uma escola estadual. A professora de lá fazia o atendimento do surdo lá dentro. Já nas turminhas que eu estagiava, eu nunca tive isso não, simplesmente os pais ainda não queriam matricular os filhos. [Olhando para cima, prossegue] Eu me lembro dessa época, eles estavam todos na Pestalozzi, aí eles deixam de matricular os filhos na escola comum para ter apenas esse atendimento especializado. Na escola regular foi montada uma salinha para alunos surdos, ou seja, numa sala, eles propunham fazer os atendimentos que nós fazíamos. Lá, consistia em retirar eles da sala regular, para atendê-los, e os pais não queriam isso, tinham muito medo, naquela escola imensa, aconteceu muito essa situação. Isso os ameaçava, era o começo do que denominaríamos inclusão. Acho.

E como eu a conheci? Bem, Polly frequentava os tempos-espços da Secretaria de Educação de Vitória, onde eu atuava como técnica e ela como conselheira de escola. Os encontros eram intensos, principalmente, em ocasiões de formação de conselheiros ou em reuniões na escola, pelos debates que aconteciam no grupo. Eram encontros de trabalho, ao mesmo tempo, de pessoas que tinham afinidades e falavam amenidades ou mesmo temas profissionais. Lembro-me que foi na ocasião de um Concurso de Remoção que olhei-senti para Polly, que estava sentada no auditório, com seu sorriso muito amigo como sempre. Pensei: seria muito bom convidá-la para participar da pesquisa, afinal Polly sempre se mostrou muito envolvida com a educação especial. Seus posicionamentos nas reuniões do Conselho de Escola eram sempre em defesa do ser-estudante-no-mundo-da-educação-escolar-singular, isso era evidente, quase como uma causa. Encantava-me os modos de ser sendo sincera e ousada de Polly. Sinto admiração por sua preocupação com a inclusão de todos os discentes e a necessidade de compartilhar experiências-formativas produtoras de reelaborações de concepções e práticas pedagógicas na escola.

Polly contou suas experiências ao trabalhar em uma turma com 35 alunos, assim como tanto outros professores no Brasil. Destacou encontrar no grupo alunos com diversas características, como por exemplo, o déficit de atenção, algo de seu interesse. Para ela é necessário que haja uma diversidade de atendimentos. Polly desvela a vitalidade de planejar suas aulas, bem como o seu trabalho como pedagoga, “eu me interrogava muitas vezes se o que eu planejava iria alcançar

todos e todas na sala de aula, pois esses alunos, muitas vezes, se perdem e isso me angustia até hoje. Eu penso que é preciso sentir para saber o que está acontecendo e intervir”.

A questão da inclusão é algo que a preocupa muito – podemos subtender - pois sente que,

[...] [a inclusão] não é vivida na escola, não é trabalhada com os professores em momento nenhum. Nós não sabemos o que acontece com a criança; uma criança tem dislexia, o professor não conhece, ele não sabe lidar com isso, fica apavorado quando comprometido. E mais ainda, eu vejo de quinta a oitava [série], porque entramos em várias salas, e constatamos que não se dá atenção a isso, a essas diferenças. Percebo que nós sofremos muito com isso, há sofrimento entendeu?

A riqueza dos encontros vividos na produção das narrativas junto-com Polly me trouxe momentos fortes de emoção. Ela narrava suas experiências profissionais vividas com sentido e, ao mesmo tempo, movimentavam em mim as minhas próprias memórias. Impacto do outro em mim. Encontro de memórias, inter-memórias nas interexperiências. Estamos nos referindo à experiência dela (subjetiva) com a minha, que emerge pelas memórias e fragmentos de sentido. Eu me agitava internamente e pensava: parecem as minhas experiências vividas em sala de aula, algo que se desvelava coletivo, pois o outro de mim emergia junto-com Polly nas narrativas, algo vívido. Eram palavras que se presentificavam no aqui-agora da pesquisadora – palavras prenhes de concretividade.

A seguir, convidamos o leitor a experienciar o narrado-com junto com a professora Polly.

5.2.1 As experiências-sentidas de Polly: (pré) ocupações com sentido-inclusivo

Sabe Madalena, pelo que me lembro, eu nunca tive mais de um aluno com deficiência na mesma sala de aula. Eu diria que a experiência mais difícil e complexa que eu já tive foi com um aluno autista. Essa experiência foi desafiadora para mim, pois nunca tinha me deparado com essa situação, não sabia como trabalhar. Ele era uma criança que tinha todo o aparato da família e tive que estudar muito para me adequar para atender aquela criança.

Com síndrome de Down eu percebo que é mais fácil interagir com eles, eu já tive crianças maiores com síndrome de Down. Levando em consideração a questão inclusiva, entendendo que todos com qualquer outra particularidade demandam atendimento singular, então, eu tive alunos assim à vida inteira em sala de aula – é algo que penetra na nossa alma de professora. Por exemplo, estamos com uma criança que tem discalculia e nós não sabemos muito bem o que precisamos fazer porque nunca tivemos situação assim na escola. Eu recebi o laudo médico na semana passada e precisamos descobrir qual o critério para trabalhar. Agora, com dislexia e outras dificuldades nós sempre tivemos.

Outra coisa que eu percebo, com muita clareza, é que quando a criança com situações de dislexia, déficit de atenção e/ ou hiperatividade são acompanhadas pela família, pelo psicólogo e fazem uso de medicamentos quando precisam, parece que tudo fica menos complexo. Estudantes com esses atendimentos, diante de nós professoras, nos tornam melhores profissionais, pois temos uma facilidade maior para chegar até elas, do que aquelas em que nós percebemos o mesmo perfil, a mesma dificuldade, essas características de ter essa demanda dela toda ali, mas que não são acompanhadas, que se perde na sala e como não damos conta de acompanhar.

Quando falo de acompanhamento médico e terapêutico, estou me referindo ao psicológico, com uso medicamentos e da necessidade de adaptação da escola para atender aquela dificuldade. Lembro-me quando tive uma criança autista, a minha discussão com a professora da educação especial era que tudo na escola era pensado para atender o George. Mas, na minha sala havia outros com dislexia, déficit de atenção, hiperatividade, e ninguém fazia nada. Então, me parece que eles não precisam ser atendidos, eu sempre briguei muito por isso, e perguntava: Quem vai olhar por eles? Quem vai me ajudar a organizar um planejamento diferenciado? Por que eu só tenho que planejar tudo diferente para George? Ele precisa assim como os outros! E isso eu acho que ainda não foi resolvido Madalena. Eu percebo que não é dada essa importância para outras crianças que não trazem um laudo para a escola e isso me preocupa.

A Unidade de Saúde da comunidade manda os laudos, mas para conseguir mais rápido a família faz consulta particular, com equipe multidisciplinar e tudo. Nesta comunidade o processo é muito lento e demorado, às vezes a maioria dos médicos dá um medicamento para a criança, porque a família insiste, mas eles não dão uma orientação do que aquela criança teria para que pudéssemos fazer um trabalho diferenciado. E, sinceramente, eu penso que, principalmente, o grupo de quinta a oitava, nós fazemos muito pouco por eles. Os estudantes são mais um anteparo dentro da sala de aula, e falo isso apenas pelo quantitativo. Nós temos turmas com 35 alunos que são casos, alguns deles, de hiperatividade, que geralmente não fazem acompanhamento – não é, por ora, público-alvo da educação especial.

Eles não passam por essa equipe toda (CRAS²⁰, psicólogo, médico, etc.) para conseguir um laudo. [Pensando] Não seria um laudo, porque ele não vai ter direito de atendimento escolar específico, [ele não é deficiente, nem tem TGD ou altas habilidades/superdotação] vamos dizer assim, mas para ter um acompanhamento melhor, do próprio medicamento quando ingerido, é necessário em alguns casos um parecer, para nos situar melhor – se bem que crianças hiperativas podemos percebê-los mais facilmente. Nós tratamos esses alunos como indisciplinados, briguentos, ‘aqueles que a família não aguenta mais’ [expressão séria]. Eu percebo que eles são vistos como os indisciplinados – eu repito. Mas, não fazemos nada para que ele aprenda de forma diferente – nada! É minha percepção. Eu vejo que nós não conseguimos fazer isso de quinta a oitava séries do ensino fundamental – nos perdemos mais, são mais professores etc.

Com as turmas de primeira a quarta séries, talvez porque nós estamos muito tempo com eles, e talvez porque eu consigo ver assim: ‘esse menino não é bom em matemática, mas como ele produz bem em outras disciplinas!’. Parece que os professores de séries iniciais conseguem visualizar isso e os de quinta a oitava séries não conseguem. Eles têm o olhar em cima da disciplina deles, o menino não foi bem com eles [com cada um], então, ele não é bom em nada – o trabalho fica

²⁰ Centro de Referência de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Vitória, ES.

partido e me parece que o menino também. Nós não temos esse planejamento integrado para falar com esse aluno, para fazer esse elo, essa ligação.

Por exemplo, como pedagoga, estou com uma aluna com dislexia no grupo de quinta a oitava série, a turma é difícil e tem outros casos na turma, uma das professoras falou: *mas ela não pode ter dislexia, se ela tem, então, outros alunos tem também, porque eles também fazem a troca de letras, porque não acompanham a leitura e pulam linha, porque não dá conta de copiar do quadro. Então, que critério nós teremos?* Eu vejo que nós sabemos muito pouco disso, e os professores de quinta a oitava menos ainda, parece que essa situação escolar não vai interferir no que eu tenho que ensinar, e no que eles têm que aprender. E, nós professores de primeira a quarta parece que já interfere, parece que isso fica claro – isso de avaliar e intervir. O menino escreve espelhado, nós temos que saber por quê. Parece que de quinta a oitava o professor, pensando em História, por exemplo, não tem muito a ver, não tem esse olhar mais direcionado para a aprendizagem individual, singular.

Então, eu vejo situações bem diferentes no processo de acompanhamento do aluno: de quinta a oitava série tem dificuldade com a carga horária fragmentada, o horário diferenciado, o uso de um material didático muito repetitivo, talvez fosse diferente se usasse outro tipo de recurso. Já de primeira a quarta me parece que nós percebemos melhor, mas fazemos muito pouco com aquilo que aprendemos. O que me incomoda muito, sempre me incomodou, é que para a escola atender, legalmente, esse estudante precisa de um laudo. Isso de exigir laudo está escrito nos documentos da prefeitura e na legislação. Temos que ter o atendimento obrigatório de reforço e adaptação de conteúdo para o aluno que apresenta laudo. Para esse aluno eu tenho estagiária e professor de educação especial, para ele eu posso garantir isso – eu luto por isso. Para os outros, nós sabemos que existe toda uma adaptação curricular para atender as dificuldades que os alunos apresentam, mas eu acho que eles ficam muito soltos, não existe adaptação curricular para esses alunos nada! Sinto-me por vezes decepcionada.

Na minha experiência, sempre foi necessário ter o laudo, só que nós não tínhamos estagiário; eu mesma fui ter estagiário para um aluno com TGD, que tem crise e tudo, que estava desde pequeno conosco e nós só conseguimos trabalhar com estagiário com ele somente há três anos. Essa dinâmica comum se torna específica para mim, pelo rumo que eu dou a ela – o profissionalismo. Eu desejo fazer bem meu ofício, praticá-lo com segurança, e isso me leva a estudar e ficar atenta a tudo que se discute nessa esfera, o que se produz cientificamente.

Então, esse acompanhamento não tinha antes, teve esse avanço na Prefeitura Municipal de Vitória, ou seja, de ter alguém próximo ao aluno para facilitar. O estudante está na sala de aula junto com todos e ele pode acompanhar o conteúdo, e isso, antes não tinha. Mas, o atendimento, tanto quando era Laboratório de Aprendizagem Curricular (LAC)²¹, escola polo e tudo, não existia para alunos com Dificuldade de Aprendizagem (DA); só existia mesmo para o aluno que apresentava laudo. Alguns alunos são diagnosticados, mas eles falam que não são elegíveis para o atendimento – isso me preocupa e angustia muito, pois não podemos negar suas especificidades também. Como negar? Por exemplo, essa aluna que tem dislexia e discalculia, eu tenho o laudo, mas ela não é atendida, ela não pode ser atendida. Como fica isso? Eu enfrento isso, e eu procuro viabilizar o atendimento sim. É preciso alguém com esse enfrentamento. Eu atendo a todos os sujeitos da educação especial, mas eu incluo os com DA. É algo difícil e complexo, pois estamos nadando contra a corrente – [contracorrente] – mas viver o magistério é isso, é também enfrentar [algo perigoso, parece-nos dizer].

A professora de educação especial entrou esse ano e nós ficamos preocupadas porque entrou com uma vontade tão grande, nunca trabalhou, e ela tem umas reclamações muito pertinentes, da nossa realidade hoje, da Secretaria de Educação, em termos de apoio e orientação, ela fala: *eu preciso me apoiar em você*, nós formamos um grupo, aí sim dá para trabalhar legal, porque se eu pego uma professora que diz – *não, eu não vou fazer esse atendimento* - que não faz essa

²¹ Também denominado Laboratório Pedagógico (LP), no início dos anos 2000, espaço-tempo onde era realizado um trabalho de intervenções especializadas junto ao ser-estudante-no-mundo-da-educação-escolar-especial, que vinha no contraturno ao de matrícula (PMV, 2014a, p. 9-10).

parceria, aí não acontece. A parceria é a essência da ação pedagógica. Eu acho que é um trabalho de parceria mesmo [destaca o termo “mesmo”]. Eu não sei por que isso acontece [imaginando], é porque se trata de falta de pessoal? O Brasil inteiro é assim? Gostaria de conhecer outras práticas, sabe? Ainda é uma política que não dá conta de atender a todo mundo [refletindo], então, eu preciso normatizar quem vai ser atendido? Realmente, não se vê a questão da inclusão como algo que precisaria ser melhor interpretada? Bem, eu até posso, talvez, estar equivocada, mas são perguntas que preciso de respostas ou a tentativa de dá-las.

“Ser professora inclusiva: angústias e os cuidados para que os meninos e meninas sejam atendidos”

Eu penso que os meninos e meninas da educação especial precisariam de atendimento diferenciado e especializado. A inclusão seria com esses meninos todos, eles precisariam ser atendidos também. Eu tenho um aluno com vírus HIV-Aids, ele não é deficiente, mas sabemos que o uso do coquetel e outros medicamentos provoca uma lentidão, enjoos etc., ele aprende muito aquém dos meninos da turma, o perfil dele é diferente. Ora, então, cuidar pedagogicamente desse menino soropositivo não é inclusão? Ele não é deficiente? Ele não está dentro do perfil de pessoas que precisam ser incluídas? Ele é uma criança que percebemos a situação toda dele – algo triste; e não se tem nada que o ampara – nada! Isso me angustia! Não tem nada em termos de atendimento especializado ou amparo legal. Como? Aí eu te falei o que nós fazemos [ela é ousada], eu pego ele num horário com a professora da educação especial porque ela se dispõe a fazer esse trabalho com ele. Mas, se eu receber um aluno amanhã com síndrome de Down? Eu tenho que tirar todos esses alunos com DA que nós fazemos atendimento, eu preciso garantir que esse da síndrome tenha, a legislação o protege explicitamente. Eu penso que, realmente, precisa ter esse atendimento com o menino classificado na lei, mas acontece que eu tenho outros, parece que o olhar é só para esses destacados, legalmente, como sujeitos da educação especial. E os outros, que também aprendem, diferentemente, como os com DA? E esses nós não fazemos nada por eles, e mais, a maioria deles são tratados como casos de indisciplina apenas.

Na escola em que sou professora existe uma clientela muito heterogênea, tem crianças de todos os lugares, mas os pais têm uma visão diferente da educação, até por colocar lá e pagar o transporte escolar – mas se paga sempre, sou consciente disso. Essa semana eu tive uma reunião com uma mãe que a filha tem apresentado uma característica de agitação muito grande, algo muito diferente para o perfil dessa faixa-etária, uma singularidade. Ela é uma criança que veio de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da Prefeitura de Vitória, que está há três anos conosco, é fruto de um trabalho nosso. Nós sabemos tudo que foi feito, anteriormente, ela está no terceiro ano hoje comigo, e é uma criança que não avança em nada, nem na memorização e codificação. Tem que ser feita uma avaliação diferenciada com essa criança, se dentro do pedagógico entendemos que não está avançando, então, o clínico, neurológico e psicológico precisam começar a fazer essa investigação toda. Mas, é uma família, cultural e financeiramente muito empobrecida, que não faz esse acompanhamento.

Então, ela é uma aluna minha que está na Unidade de Saúde para fazer o acompanhamento e o exame de eletroencefalograma e, já tem sete meses que ela está esperando. E aí? O que vai acontecer com essa criança? Ela vai reprovar porque ela não está dentro do parâmetro do terceiro ano do ciclo, que é a turma onde há uma definição quanto à aprovação ou reprovação. Talvez, se nesses sete meses tivéssemos tido um apoio diferenciado, uma orientação de um neurologista sobre o que deve fazer. Ela só está lá na sala, não tem reforço, não tem horário diferenciado para ela, e não é atendida em lugar nenhum, ela simplesmente está lá na sala, jogada. Como isso me angustia!

Ontem, essa aluna estava fazendo uma avaliação individual, com objetivo de montar um relatório de avaliação. Eu percebo que é uma criança que te dá um retorno – para sociedade também [séria], mas eu e ela, naquela intervenção direta, naquele passo a passo, ela te dá retorno. Mas, isso não é feito o ano inteiro, dentro da sala de aula com todo mundo. Ela passa despercebida, fica esquecida, isso porque ela está lá há três anos, não muda professor, não muda pedagogo. Uma preocupação só [ser professora inclusiva]. Conversei com a mãe sobre a necessidade do

acompanhamento dessa aluna. Mas, me pergunto: se ela for para outra escola, com rotatividade, ela vai ficar simplesmente esquecida no canto da sala? E quantos anos [escolares] ela vai reprovar? [a narradora repetiu isso duas vezes] E quando alguém irá entender a situação dessa aluna e de outras, não é? Ela está lá, ela foi avaliada, mas não se tem o recurso financeiro para fazer o exame, está aguardando a Unidade de Saúde. Essas parcerias não funcionam, não acontece, é uma rede que não funciona.

Então, temos outros casos da mesma turma, por exemplo, a família que tem uma situação financeira melhor, marca consulta com um psicólogo e um neurologista particular, e ela traz um laudo dentro de quatro ou cinco dias e tem acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tem alunos que começaram esse ano a fazer uso de medicamentos, isso não quer dizer que ele os usará a vida inteira, pode ser apenas por um determinado momento. Nós fomos muito claros para os pais, que pode ser um momento mesmo. Os pais levam relatório (laudo), recebem orientações de como o aluno será trabalhado na escola, e como eles devem ajudar.

Agora, aqui na região de São Pedro nós sofremos muito, porque você vê claramente: a coordenadora vai com a mãe na Unidade de Saúde para levar o menino para eles entenderem que ele precisa de um atendimento, e não consegue neurologista e/ ou psicólogo, não tem outras especialidades. Eles vão ficando aí! Nós temos alunos na quinta série que estão reprovados há três anos, ou que abandonaram a escola e nós não sabemos como lidar com eles. O aluno com DA parece que vai surtar, quando ele está, emocionalmente, abalado, não é normal, não é só raiva, agressividade ou indisciplina, parece uma característica diferente – que destaca aos meus olhos, aos nossos olhos. Hoje temos um aluno da quinta série, que foi meu desde seis anos de idade, e que os relatórios estão aí escritos que ele tem esse comportamento desde pequenininho, e não se consegue avançar em relação aos processos de aprendizagem e desenvolvimento. No caso dele, a família faz todo o acompanhamento. Agora, existem casos de alunos que o pai não aceita e cessa com os medicamentos controlados por conta própria. Eles interrompem e

justificam que é porque não é doido; porque é doido que usa o medicamento e vai ao psicólogo. Pergunto: como acontece a inserção desse menino de novo no processo? Ele tem que passar por todo mundo de novo: ir ao pediatra, assistente social, psicóloga, fazer o laudo, eles não fazem mais, eles desistem no meio do caminho, eu vejo que eles ficam, simplesmente, abandonados. E, nós os tratamos como casos de indisciplina, colocando para fora de sala porque eles não dão conta de ouvir e copiar. E aí? Como poderemos trabalhar melhor com esse tipo de criança? Nós não sabemos, eu fico preocupada, e também, perplexa.

“Aprendizagens de sentido com um aluno autista: ser organizada, planejar diferente e praticar a inclusão”

Uma questão que vivi e tenho como uma experiência marcante foi ter George em sala de aula, um aluno autista e que eu aprendi muito com ele. Isso é independente desse modo como eu enfrento, ao brigar e falar que eu o tinha como um autista. Eu também tinha outros com dislexia e déficit de atenção na mesma sala, mas pela cobrança, só ele que eu precisava planejar diferente, eu achava que não, pois tinha que atender aos outros, mas, legalmente, seria ele eu teria que atender diferenciado. Essa criança, por exemplo, quando eu assumi, batia muita palma, porque ela era não verbal e nem alfabetizada. Contudo, terminou o ano conhecendo e escrevendo o próprio nome, o da mãe e outras pessoas da família, uma vitória! Ele gostava muito de participar das aulas, entretanto, ficava muito pouco tempo na sala de aula. Uma coisa legal que nós fizemos foi que a escola me proporcionou um tempo a mais de planejamento (PL) e era nesse tempo que eu ficava com ele e a estagiária ficava com a minha turma. Então, eu é que ficava com ele. Nós invertemos a ordem, porque geralmente é o estagiário que assume muito esse lugar de ficar com a criança individualmente.

No começo, quando eu soube que seria professora de um aluno autista, eu fiquei em choque, e preocupada em saber como iria ser em sala de aula, era a minha primeira experiência de ter um aluno com essa característica. O George é filho de um promotor e a mãe era contadora da receita federal. Ela parou de trabalhar para se especializar em autismo. Ela me ensinou muito sobre autismo e sempre foi muito

aberta. Mas, naquela ocasião, eu fiquei realmente muito receosa, porque era uma criança autista, com hiperatividade, déficit de atenção e não verbal. No entanto, é uma criança muito bem trabalhada em casa e na escola pública.

Na primeira vez que eu tive a liberdade de conversar com a mãe, a primeira pergunta que eu fiz foi: porque você está deixando esse menino aqui? O que poderemos fazer por ele? E ela, que é muito politizada falou exatamente assim: *“eu sei que você está muito preocupada de trabalhar com ele, mas eu não escolhi ser mãe de autista, e vocês não vão escolher a vida inteira não ter uma criança autista na sala de aula”*. Realmente, eu nunca imaginei que eu fosse ter um aluno autista na sala de aula. Ela falou mais: *“é na escola pública que eu preciso, porque se eu coloco uma babá dentro de casa e pago uma professora dentro de casa, ele vai ter suporte e tudo; mas na escola pública é preciso que se entenda que essas crianças vão aparecer e o meu filho está aqui para provar isso a vocês”*. Essa mãe sempre me ajudava. Quando eu mandava uma atividade para a turma, e nem sempre dava conta de adaptar a atividade dele, embora eu tivesse a professora de educação especial que o acompanhava, a própria mãe mandava as atividades para mim com as adaptações, isso foi muito positivo, me ajudou demais, uma relação família e escola como nunca tinha vivido na minha experiência profissional, foi algo novo para mim que estava acostumada a ensinar aos pais o como fazer e não o contrário.

Agora, ele se batia muito na sala de aula, embora ele nunca tenha tocado em mim de modo agressivo, ao contrário, me fazia carinho. Mas, ele se batia, se agredia, batia palmas o tempo todo, a meu ver, parece que era um modo de se comunicar e talvez dizer estou aqui! A turma era muito agitada, parecia que era por causa dele; porque quando a turma se concentrava um pouquinho ele começava a bater palma; e ele não falava, só fazia aquele barulho todo, a impressão que dava era essa. Quando a professora da educação especial queria tirá-lo da sala, eu pedia para deixar, porque ele tinha que entender, porque se toda vez que ele fizer barulho tirar? Como é isso? Eu queria uma explicação para eu poder planejar. Como eu vou trabalhar com a turma o silêncio, se ele nunca vai entender isso? Como ele irá compreender o significado de ficar quieto aqui também? Aí deu certo, época de festa

precisamos tirar mesmo, porque ele se agitava. Aprendi, por meio de estudos e experiência, que o autista você tem que trabalhar com a rotina, saiu da rotina um pouquinho ele se perdia. Até hoje isso dele ficou comigo, eu tenho que ter uma rotina organizada e dar conta, falo que foi George que me ensinou isso, porque quando se mudava a rotina ele se perdia todinho.

Então, a rotina tinha de ser respeitada; ele foi entendendo isso, no final eu já estava ficando mais tranquila. Uma vez por semana eu ficava sozinha com George e a estagiária com a turma, depois consegui com a pedagoga dois tempos, para trabalhar com ele. Inicialmente, nós achávamos que era muito e ele não iria aguentar, mas a experiência nos mostrou o contrário. Bom, numa ocasião eu quis trabalhar as imagens do livro com ele, porque eu sabia que ele era muito inteligente, George olhava muito para nós e mostrava saber o que estava acontecendo. Então, pedi os livros didáticos dele, pois achei que ficavam na sala de educação especial, foi então que descobri que ele não tinha. Eu pensei que ele deveria ter os livros didáticos e caberia a nós fazermos a adaptação. E aí não tinha mais livro didático na escola porque não foi dado para ele no início do ano. Essa foi uma reivindicação que precisei fazer na escola.

Uma coisa que acrescentamos no relatório: se trabalhasse com o livro didático, porque os livros do terceiro ano são bons, têm histórias, uma seleção muito boa de textos, literatura, as imagens, obras de arte. Eu comecei a trabalhar com o livro dos meninos com ele; e foi maravilhoso! Eu me lembro que ele olhava um quadro do Portinari e depois desenhou; George desenhava e pintava muito bem, as pinturas eram fortes, muito fortes! Isso foi uma contribuição que nós deixamos para a escola: hoje ele está usando os livros com adaptação. George manuseia os materiais que os alunos têm na sala, indaguei porque ele não tinha o kit de livros didáticos, porque se pensava que ele não ia dar conta mesmo! Não ia dar conta de que? Pensei, preocupada. Porque tem coisas ali nos livros que ele dá conta. Lembro-me que naquele ano ele não teve os livros dele. Eu fui perguntar e ninguém sabia onde os livros foram parar, não tinha mais livros da série dele na escola.

Mas, ele tinha uma família que cobrava muito de todos nós essa parceria, ter pessoas por perto, as atividades e eles questionavam: a turma levou atividade porque o George não levou? Ele tinha que levar também - e eu concordo que ele tinha que levar. Ele não levava todo dia, nem do mesmo jeito que a turma, mas levava.

Essa experiência de estar sozinha com George foi algo muito bom, eu gostei muito! Lembro-me do Marcelo e da Sara que eram alunos com déficit de atenção. Então, eu montei um grupinho com George, nesses dois momentos de planejamento a mais que eu ficava com eles. E, não perdi os meus cinco planejamentos; tive dois a mais; eu planejava a atividade e a estagiária ficava com a turma. Nós montamos um grupinho de quatro alunos da turma do George. Eu achei que foi muito melhor; como que George tinha uma relação especial com os meninos. Uma prática muito produtiva, que me ensinava a ser professora inclusiva.

As atividades que eu fazia com ele eram preparadas junto com a professora de educação especial, uma parceria que deu muito certo. Esse momento era muito positivo porque os meninos orientavam as atividades com George. Eu comecei a perceber que os meninos que tinham dificuldades sabiam muita coisa também; que eram esses alunos que não eram atendidos por ninguém, mas que era diferente a aprendizagem. Nós trabalhamos muito com a seriação de objetos, George precisava de jogos, montagem com séries de início-meio-fim, quebra cabeça de palavras, a letra inicial com a final. Na dinâmica do grupo os meninos monitoravam George, foi muito boa essa interação, uma experiência muito legal mesmo. Fechamos o final do ano com ele ainda não alfabetizado, convencionalmente, tendo alcançado outros objetivos. Ele começou a estudar Libras no ano seguinte, para se comunicar melhor; e eu sei que ele vinha no turno da tarde para essas aulas. Como é gratificante vermos esse crescimento!

E o que mais me marca desse período com a experiência junto com George é que eu o tinha em sala, autista, com todas as dificuldades, acompanhado legalmente [de acordo com a legislação], até mais do que tudo, mas eu tinha os outros também, que

não eram acompanhados, atendidos, mas que conseguimos fazer um trabalho diferenciado com eles a partir do George. Muito bom, uma alegria, sabe?

“A (pré) ocupação em ser estudiosa, ser amorosa e dar conta de acompanhar como pedagoga as crianças e adolescentes”

Silvio é um aluno que eu acompanho como pedagoga, é um discente que precisamos trabalhar, ele mostra que tem consciência das coisas que acontecem ao redor dele, da turma e do que ele não dá conta. É outra especificidade, percebo que ele tem condição de entender o que ele não sabe e o que ele sabe. Só que ele é um rapaz que nós temos muita dificuldade de aproximação, não emocionalmente, porque ele é até demais agarrado aos profissionais, mas me refiro ao cognitivo. Nós tínhamos um laudo dele mais antigo do médico que o acompanhava.

Ele vai toda semana ao Hospital das Clínicas, esse ano os pais trouxeram um laudo, que é o CID 22 relacionado ao Transtorno Delirante Persistente. Estudei a respeito do assunto na internet para saber mais – é preciso nos atualizar sempre, nos formar e a internet nos ajuda. Hoje ele está na oitava série, com vários professores. Ele se aproxima muito de nós, é uma característica dessa síndrome dele, se aproxima muito, muito, se apega muito, tem necessidade de estar muito perto das pessoas. E os professores de quinta a oitava não são todos que tem isso, eles não tem essa afinidade, esse apego diário, então, o que acontece?

Silvio é considerado na turma como o enjoado, puxa saco, dedo duro, tudo ele quer falar conosco, tudo quer se aproximar; mas vejo isso como uma oportunidade que temos de aproximação e carinho com esse aluno e com os outros também. Nós esquecemos não é Madalena que os sentimentos também fazem parte e ajudam no processo de aprendizagem. Percebo que ele está com a sexualidade extremamente avançada – essa área é muito delicada e a escola resiste a ela, uma negação eu acho. Ele está trabalhando no McDonald como adolescente aprendiz – há uma aprendizagem fora da escola que pode nos ajudar na escolaridade.

Hoje a minha grande preocupação, que compartilhei com a professora de educação especial, é de preparar muito bem o relatório final dos alunos da terminalidade

específica, porque eles vão para o Ensino Médio ano que vem, e o que vai ser feito do aluno Silvio, por exemplo? Nós ficamos querendo reprovar o menino para ficar mais um tempo aqui na escola [risos], porque pelo menos eles vão estudar. Eu como pedagoga fico desconfiada do que oferecem lá fora, isto é, eu acredito muito na escola, ao contrário de alguns [risos].

A nossa aluna Diana do ano passado, que tem deficiência mental. Estamos com ela desde pequena. Ela é de uma família de risco social sério - usuário de drogas e moradores de rua. Ela ficou muito tempo nesta escola, nos soubemos que ela vivia de casa em casa – muito preocupante essa situação.

Acompanhamos o desenvolvimento dela, as suas dificuldades, tomávamos conta, dávamos banho, cortávamos o cabelo, catávamos piolho, tudo aqui dentro da escola. Não se pode desconsiderar que isso é um conteúdo escolar diferenciado. Diana chegou, depois de muito tempo, na oitava série no ano passado, nós fizemos um Conselho de Classe para decidir se iríamos reprová-la. Nós sabíamos que ela não iria estudar mais, e ela não foi realmente, ninguém concordou lógico, de reprovar (risos). Tive que dividir com o grupo essa angústia, a estagiária e a professora de educação especial, diziam: mas é injusto, e a formatura? Ela foi aprovada! Diana dava conta, tiveram os registros com as avaliações adaptadas, mas ela não estudou mais! Ela tomava conta de uma sobrinha e por isso não estudou mais! Isso nos entristece, ou seja, um aluno não prosseguir com os estudos! Isso me preocupa.

E o aluno Carlos? Nós estamos passando pela mesma situação esse ano, ele está na oitava série, e depois ele vai para onde? Ele vai com quem? Quem vai acompanhar? O que vai ser feito dele? São questões que produzem em mim um estado de preocupação. Porque eles vão chegando, num momento assim, parece que temos a impressão, talvez errada, que nós cuidamos um pouco mais dele, e não sabemos como é no Ensino Médio. Lá, não tem essa condição, desconfio que eles não fazem esse acompanhamento. Nós enviamos o relatório, o termo com a terminalidade específica, os laudos, montamos um processo para a transferência.

Porém, nunca recebemos retorno. Nunca ninguém voltou aqui, nem as escolas aqui de perto. Esse é mais um desafio: eles estão nesse acompanhamento todo aqui no Ensino Fundamental e depois? O que acontecerá com eles? Meu Deus é uma preocupação estar nesse meu lugar e nesse tempo!

“Angústia de não dar conta da educação especial na escola”

Eu falo assim Madalena: de todas essas minhas angústias em torno da educação especial, eu penso que nós não damos conta e que a inclusão não é um fato. Nós não atendemos com qualidade e parece que eles, somente, estão na escola fisicamente. Eles estão! Está garantido o direito, mas parece que eles não avançam. A minha angústia é que parece que nós não estamos fazendo nada de diferente para que eles avancem no cognitivo. Mas, não sei se é isso mesmo? O objetivo é que eles avancem no cognitivo, socializem, estejam juntos e próximos de todos. Mas, eu sinto que não fazemos nada por eles no aspecto da aprendizagem e do cognitivo ou talvez estejamos esperando demais deles, o que gera uma expectativa e talvez eles não possam dar conta no tempo que estamos almejando.

Então, me angustia muito essa ideia de parecer que eles só estão na escola, será que eles só têm que estar aqui? Eles estão convivendo, mas eles não estão aprendendo? Ou talvez estejam aprendendo dentro dos limites deles. Você entende a minha preocupação? Refiro-me à finalidade da escola e ao direito de aprendizagem. Eu acho que eles podiam aprender muito mais, que eles têm esse direito, não só de estar aqui, tendo garantida a matrícula! E a qualidade da permanência dele na escola? O que mais podemos fazer? Nós não temos pernas e não damos conta porque a realidade da sala de aula é muito complexa! Penso sobre isso e enfrento, crio situações, não fico parada. Esse é o desafio do meu trabalho como professora na escola pública.

A seguir, no próximo capítulo, discorreremos sobre as análises da pesquisa.

CAPÍTULO VI

A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS, OS SENTIDOS E AS APRENDIZAGENS VIVIDAS²²

Há muito de mim nesse livro, José. Tudo que me concerne encontra-se nessas páginas. Walter Benjamin (apud PARINI, 1999, p. 383).

A experiência-narrativa nos possibilitou encontrar reflexões sobre a linguagem como um modo de distinguir as diferentes situações vividas pelas docentes em sala de aula regular nos espaços-tempos de educação especial, e ao mesmo tempo, diferenciá-las pelas suas singularidades e/ ou subjetividades na objetividade do mundo. Ciampa (2001) traz o poema “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto, em sua pesquisa, e com ele nos sentimos desafiadas/os a pensar-sentir a experiência-formativa no contexto da profissão docente, como vir-a-ser e no experienciamento de situações vividas, e ainda, como um por-vir expresso pelos modos-de-ser-de-abertura do ser-no-mundo.

[...]
Mas, para que me conheçam
melhor Vossas Senhorias
e melhor possam seguir
a história de minha vida,
passo a ser o Severino
que em vossa presença emigra [...].
(Idem, p. 24)

As narrativas das experiências de Sophia e Polly se entrecruzaram, pelo viés da linguagem oral, seguindo as experiências pela vida a fora, na sala de aula e fora dela. Nesse caminho, encontramos o si mesmo e o outro, sentindo na pele o que é e como é ser professora, em sala de aula regular na escola pública, nesse tempo social e histórico. (Re)aprendemos com-elas, olhamos em lugares onde menos se esperava, sentimos-analisamos “a terceira margem do rio”, ou os sentidos produzidos no viver a “vida docência”.

Dutra (2002) nos situou em relação à “experiência e linguagem”, e com ela refletimos que:

²² Neste capítulo trataremos as vozes das professoras para o diálogo/discussão que propomos nesta pesquisa. Os trechos citados foram produzidos na segunda experiência-narrativa e constam no Diário de Campo (TSYGANOK-BARBOSA, 2013).

Quando se estuda experiência e afirmações em relação às experiências, é preciso estar claro que elas já estão ou são sempre relacionadas e essa relação ocorre em torno de situações. Assim, não se estuda experiência pura como se ela fosse um tipo de massa, pois a 'experiência é sempre organizada pela história evolucionária do corpo e também pela cultura e situações organizadas parcialmente pela linguagem [...] (p. 372).

O nosso limite nesta pesquisa, de inspiração fenomenológico-existencial, nos indicou que, de fato, não dissemos tudo em nossas análises acerca das experiências-narrativas, pois que tecemos sentidos, sentimentos, pensamentos, tudo sendo chamado pelas palavras. Isso quer dizer que sentimos, e assim, as palavras vieram. Também, mergulhamos nas experiências e nos distanciamos, num ir e vir de palavras sendo tecidas junto ao outro no mundo. “[...] a palavra diz a experiência, a experiência chama a palavra [...] (Idem, p. 373)”.

Nesse sentido, experiência e linguagem também ocuparam um lugar de destaque na nossa pesquisa. Na palavra dita (ou não dita) pelas professoras-narradoras-pesquisadora encontramos a experiência, a existência, o ser sendo no mundo, os sentidos de ser, as aprendizagens-de-contar-escutar-histórias e uma perspectiva de experiência-formativa.

Com referência no pensamento de Benjamin, nos lançamos num tempo múltiplo em que passado-presente-futuro se conectaram, e a partir daí novas produções do conhecimento se reorganizaram. Com as narrativas das experiências docentes foi possível lembrar o passado, contar uma história e, nesse processo, escutar e registrar as vozes das professoras.

Convidamos o leitor a se embrenhar pelos sentidos a fora, escutando essas vozes também.

6.1 Sentidos de ser sendo Sophia em sala de aula inclusiva

Diante das narrativas produzidas junto-com Sophia buscamos pelos sentidos produzidos e que, ao nosso olhar, motivou e/ ou orientou o trabalho em sala de aula e/ ou fora dela, tendo a inclusão como um modo de conhecer e agir sentindo o viver. Ser sendo enfrentativa e (pré)ocupada – eis os sentidos que reconstruímos ao narrar-com Sophia pelos movimentos invisíveis (GINZBURG, 1989) que a conduziram no devir da sala de aula, um tempo de incertezas e imprevisibilidades

que produziram experiências singulares atuais com sentidos cheios de “agoras” (Benjamin, 1994).

Quando nos referimos ao sentido enfrentativa, na perspectiva fenomenológico-existencial, queremos pontuar um modo ou processo em que o ser aparece de sentido, comunicando ao mundo os modos de fazer as coisas no espaço da sala de aula ou não (BARBOSA, 2006). Refletimos que, enfrentar no vivido por Sophia, é encarar as situações que desconsideram as diferenças individuais e lutar para que as demandas singulares dos discentes sejam atendidas.

Já o sentido (Pré)ocupada refere-se ao cuidado com as pessoas e os objetos do mundo (BARBOSA, 2006). Sophia preocupa-se com o outro (discentes, colegas de trabalho, a pesquisadora), interessa-se, sobremaneira, pela aprendizagem com sentido, sendo solícita na escola, atenciosa com os estudos que contribuam com a produção de significados nas experiências, sobretudo, que possam ser compartilhados com os outros e o mundo.

Refletimos que Sophia produziu sentidos singulares marcados pela (pré)ocupação e enfrentamento das situações que insistem em jogar as crianças e adolescentes num contínuo da história, como se fosse um processo único e linear de aprendizagem-desenvolvimento. Ela se (pré)ocupa com o humano, busca por apoios emocionais e cognitivos para trabalhar em si mesma, e no coletivo, os preconceitos e discriminações. Seu modo de intervir revelou-se por meio de desvelamentos e problematizações, criando ali mesmo, no cotidiano vivido, possibilidades de diálogo e colaboração, inventando modos éticos e compreensíveis de estar-junto-com-o-outro, sem abandonar suas crenças e convicções, sempre buscando apreender os sentidos do seu ofício.

6.1.1 Produzindo enfrentamentos no devir

Escutei, de modo sensível, as histórias de Sophia, tentando mergulhar naquilo que ela contava, e distanciar-me para refletir sobre o devir do passado-presente-futuro. Isso foi muito importante porque ela expressou-se diante de mim como quem sentia

a vida pulsando naquilo que havia experienciado. Parecia-me que algum sentido cintilava naqueles momentos onde a narrativa se produzia. Senti o sentido: ser sendo enfrentativa! A sua dor de saber-sentir que um estudante sofre por não-saber o conteúdo da disciplina de português. Um afeto forte que a impulsiona a apreender mais modos de ensinar e deixar o outro aprender. Para Sophia, ser docente é brigar para que a aprendizagem possa acontecer em diversos modos do ser sendo se mostrar e aprender. Ela tentou de todas as maneiras efetivar práticas educativas inclusivas junto-com o ser-estudante-no-mundo-da-educação-escolar-singular. Capturamos uma subjetividade inclusiva que provoca, ali mesmo na relação docente-discente, o ato sentido de deslocamento do 'não-saber' para o saber e vice-versa, algo interdinâmico, um ir e vir.

Sabe Madalena, então, a minha vida como professora é assim: eu tenho o conteúdo, o planejamento, o caderno de registros cotidianos, uma pasta com atividades, os livros aonde vou alternando: português com o de literatura, história em quadrinho, informática. Quando vejo que alguma coisa não deu certo penso como pode ser na próxima aula, para que realmente possa haver aprendizagem dos alunos. Então, eu vou assim, brigo para levar na biblioteca, brigo para levar na informática, eu vou brigando (risos) daqui, brigando dali, insistindo dali, daqui e eu vou atrás do que precisamos em sala de aula.

Sophia não desiste, resiste e luta! Um ato forte de quem reconhece o diálogo e a colaboração como meios para lutar pelo acontecer dos processos de aprendizagem-desenvolvimento. Narramos-com ela e redescobrimos os modos dela ser sendo vigorosa: batendo forte na mesa com a mão fechada ela anunciou: “mas, eu não desisto!” Sophia corre atrás, para todos os lados, até conseguir a garantia do direito de aprender de todos os estudantes. Sophia reescreve a sua história, sabendo-sentindo que é inacabada, ela interroga a prática educativa na escola, inter-relacionando sua história com as de seus alunos, pois não estão isolados no mundo. O confronto existe no cotidiano, não é somente harmonia como quer a história oficial e linear, “[...] ao contrário, emergem da riqueza e da diversidade de suas experiências passadas, brotam da árida história coletiva de que fazem parte [...]” (KRAMER, 1993, p. 51).

O sentido da minha briga é esse: brigando para conseguir as coisas dentro de uma escola, mas com um perfil diferenciado porque eu quero continuar, eu aprendi isso Madalena, depois que eu apanhei bastante, fiquei sozinha, eu quero ser simpática, solicitando o que preciso para realizar o meu trabalho, o planejamento; eu não quero romper com aquela pessoa quando eu vejo que é muito difícil. Eu arrumei uma forma de fazer as coisas com

mais jogo de cintura, para tentar colaborar com meus alunos, ter o trabalho realizado.

Mas, esse processo de pensar-sentir-agir-brigar desvelou-se doloroso, porque às vezes Sophia se revolta, sente o seu ser enfraquecer (físico, emocional e mental) e um querer-deixar-se-entregar, sentindo o sofrimento de estar ali na escola junto a quem sofre por não-saber. Pela memória Sophia reconstrói suas experiências na busca de propostas metodológicas qualitativa para a escola.

Por exemplo, ontem eu fiquei 'puta' da vida, falei que nunca mais eu volto nesta escola. Depois, eu paro, reflito e digo a mim mesma: Não é assim Sophia! Veja Madalena, estou me trabalhando [...] eu preciso trabalhar colaborativamente.

Sophia tenta compreender e dialogar consigo mesma e com o outro colega profissional do magistério. Mas, nem sempre foi assim. Essa é uma experiência na qual as aprendizagens-de-contar-escutar-histórias pontuaram no aqui-agora, ou seja, é preciso dialogar e buscar formas de realizar um trabalho colaborativo. A ideia é não trabalhar sozinho, diferente de como apregoa o neoliberalismo ao produzir subjetividades individualistas na sociedade. Parece algo comum essa frase, dita assim, podemos pensar que não se trata de algo novo isto que capturamos: não trabalhar sozinho, dialogar e ser colaborativo. Mas, defendemos que as aprendizagens-desenvolvimentos são singulares na pluralidade de ser no mundo. Sophia experienciou muito desses 'embates' institucionais e nas inter-relações com o outro. Muitas vezes ela explodiu, gritou, chorou, adoeceu, esbravejou, encurralou, tornando os seus modos de brigar desfavoráveis a um processo dialógico e colaborativo.

Ela produziu conhecimentos acerca desse passado-presente vivido na sua carreira profissional, ao longo de muitos anos, e essas memórias nos ajudaram a desmistificar a ideia de que podemos, facilmente, produzir a inclusão, uma ideologia dominante que produz essa consciência ingênua e romântica. Precisamos compreender a sociedade e os processos históricos vividos, bem como os modos de engendramentos produzidos no seu interior que impedem o ato de refletir e problematizar, ou seja, de apreender os sentidos da experiência, como comovedoras do ato de conhecer.

Foi nesse momento de narrar que algo clareou a nós, ou como Benjamin (1994) refletiu sobre “o dom de despertar no passado as centelhas da esperança [...] (p. 224). Vislumbramos isso mesmo – que compreendemos junto-com Sophia a experiência do vivido, isso atravessou o ser sendo; e, foi narrando-com Sophia, que apreendemos que diálogo e colaboração são valores que produzem sentidos no viver, ao mesmo tempo, eles podem nos ajudar nos processos de aprendizagem-desenvolvimento, no ato mesmo de refletir e problematizar sobre a coisa em si.

Então, eu faço o meu planejamento, ele é feito à medida que eu vou desenvolvendo as aulas, eu vou percebendo o que eles acompanham, o que eles fazem, é muito em cima disso. Numa sala de aula é uma diversidade danada, uns acompanham outros não, uns vão para lá outros vem para cá; eu peço os cadernos, vejo as atividades, digo, vai fazer a atividade, abre lá tal página, eu cobro deles as atividades passadas em sala de aula, mas não é fácil não! É um trabalho árduo, cansativo. Ontem, por exemplo, eu dei cinco aulas, eu cheguei morta de cansaço em casa, e foi porque eu dei aula? Não. Foi porque eu tenho uma turma indisciplinadíssima na escola, a quinta série, eu brigo com eles; tanto que me escolheram para ser professora deles na gincana da escola. Eu falei para eles: olha, eu gosto muito de vocês, eu não gosto da indisciplina de vocês, falei grosso com eles e disse que eu não quero ninguém correndo na sala, que eu quero todo mundo trabalhando, fazendo a pontuação, o parágrafo, eu quero todo mundo lendo, interpretando, enfim, vou passando atividade e conversando com eles. Eu sempre trabalhei com turmas de quinta série, essa faixa etária é levada. Nós fazemos um trabalho de formiguinha, todo dia conversamos e problematizamos em sala de aula.

Narrar-com Sophia nos trouxe uma perspectiva de pensar as questões importantes da educação especial no diálogo com a obra de Benjamin, tornando visível e presente aquilo que desponta em termos de soluções encontradas no vivido da sala de aula e fora dela para resolver os problemas na “vida-docente-discente”. Sophia acredita num trabalho coletivo na escola, porque esse modo de pensar-sentir advém da sua experiência (Erfahrung) junto ao outro, algo que a atravessou e produziu sentidos. Diante de uma crítica à sua atitude como docente numa sala de aula que vive situações de indisciplina, ela enfrenta e defende:

Nós temos que fazer um trabalho em conjunto, temos que trabalhar com a família. Aqui só se chama pai que dialoga com a escola; aquele pai que ralha muito, que não concorda muitas vezes, não se chama, porque o pai é doido, coronel, polícia, ignorante e por aí vai. Eu falei, não! Chama o pai que eu quero conversar com ele. Por isso que eu falo que eu sou brigona. Uns chamaram porque eu insisti, o menino tacou uma bolinha na minha cabeça, tocou no ventilador e veio parar na minha cabeça. O pai implorou: “ajudame professora!” Ele saiu chorando daqui. Eu falei, como se estivesse sentindo a sua dor de não saber mais o que fazer com o filho: Oh! eu quero ajudar seu filho sim, mas ele também tem que querer”. Insisti muito para ajudar e cuidar desse aluno, que me provocou em meus modos de ser

sendo amorosa, e ao mesmo tempo, 'durona'. Alcançamos uma pequena vitória, mas muito significativa: esse aluno muito indisciplinado, está agora fazendo as atividades no Tempo Integral²³.

Viver o tempo da sala de aula e/ ou fora dela é algo imprevisível, por exemplo, nós não sabemos que um aluno vai nos atirar uma bolinha de papel na cabeça. Mas, os modos de ser sendo inclusiva de Sophia ajudaram-na a ter uma compreensão daquela situação e reinventar ali mesmo os modos de cuidar da convivência com o outro e de favorecer experiências coletivas. Esse passado-presente que emergiu na narrativa de Sophia nos indicou que se trata de um trabalho árduo e bastante provocativo. Escutando a sua experiência de diálogo com o pai, estudante e todos na escola, apreendemos que precisamos ter 'jeito de falar', buscando não ferir ou culpar as pessoas, porque vivemos e produzimos sempre no ir e vir dos processos históricos.

Sophia viveu momentos de tensão em sala de aula e nos ensinou que precisamos de abertura para compreender as complexidades do vivido ou aquilo que nos ameaça. Numa perspectiva determinista e linear, o esperado poderia ser Sophia 'entregar' o aluno na coordenação para que fosse registrada a ocorrência e tomadas as devidas providências, como vemos acontecer em muitas práticas escolares. Mas, ela sentiu - ou produziu um saber-sentido – desvelando que o sentido produzido no seu viver é o de ser inclusiva e ser enfrentativa, diante da situação ela problematizou e colaborou para tentar ajudar o estudante.

Nesse vivido e narrado-com Sophia apreendemos que um dos caminhos é estudar e produzir experiências-formativas com-sentido. Pinel (2010) evidencia que o educador/professor “[...] deve sim, formar-se, receber super(visão) técnica/clínica e

²³ Sophia refere-se a um período em que o estudante pode permanecer na escola no contra-turno para participar de diferentes atividades que visam potencializar saberes e experiências tendo o espaço da cidade como lócus de educação: praças, planetário, parques públicos, escolas da ciência, bibliotecas, unidades de saúde, centros esportivos, etc. (PMV, 2010). A política municipal visa a garantia do atendimento em tempo integral, de modo gradativo, para os alunos do ensino fundamental para um mínimo de 7 horas diárias. Recentemente, foi publicada a Lei Municipal nº 8759/2014, instituindo escolas de ensino fundamental de tempo integral, com implementação gradativa. De acordo com o Artigo 2º as escolas objetivam “promover a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais”.

formação continuada para adquirir modos de ser sendo não preconceituoso [...] apreendendo métodos e técnicas [...]” (p. 2), que facilitem a aprendizagem.

Mas, também eu pergunto: Como estar numa sala de aula de ensino público com uma diversidade e complexidade enorme, sem estudar? Sem ter uma formação de qualidade? O professor muitas vezes sai de casa seis horas da manhã e trabalha até às dezoito horas. Eu digo, eu vou para o curso a noite, como sempre fui, como sempre estudei. Agora, outros têm que ir para casa, tem que fazer comida para o dia seguinte. É por isso que eu não fico culpando as pessoas, não é algo pessoal, trata-se de uma colaboração para tentar ajudar, é problematizar a coisa.

Ser sendo enfrentativa desvelou-se para Sophia como um sentido e um movimento interior-exterior de produzir sentidos de inclusão, suspendendo preconceitos, marcando presença no espaço escolar a partir de sua subjetividade inclusiva e inter(vindo) para facilitar o fluir da aprendizagem-desenvolvimento humano.

6.1.2 (Pré)ocupação e cuidado consigo mesma, com o outro e os objetos do mundo

Sophia dialoga de modo denso e forte, parecendo nos indicar que o mundo é inóspito, e nisso, sentimos-sabemos que a finitude é certa! Por isso cuidar é preciso defendia Heidegger (2005). (Pré)ocupar-se é pensar-sentir-agir cuidado “[...] isto é, no como ele se realiza e desvela em nós mesmos. Características humanas como desejar, sentir, refletir, brigar por seus direitos (e pelos direitos dos outros) etc. se encontram enraizadas no Cuidado (Sorge; Cura; Cuidar) (BARBOSA, 2006, p. 252)”.

Eu tenho cuidado, porque senão Madalena, você não vai ser ouvida. Por exemplo, lembra quando atuamos numa escola da região de Maruípe/Vitória. Eu me recordo que você teve que sair da escola. No ano passado eu saí da escola que estava [repetiu – eu saí!]. Eu tive que sair da escola, o motivo maior foi porque eu queria que os alunos aprendessem: os da quinta série que tem mais dificuldade de aprendizagem, e o grupo de profissionais, o próprio diretor dizia: *Eu não acredito nisso Sophia, em oficina de leitura e escrita externa à sala de aula, eu não acredito, no processo de alfabetização, eu não acredito nesses alunos Sophia! Uma professora falou para mim: eles não aprendem* [imitando a voz dela]; “*tem sempre alguém que não aprende*” eu ouço essa fala frequentemente. Eu respondo: aprende sim de uma forma diferenciada!

No encontro com Sophia compartilhamos nossas experiências vividas no passado-presente. Lembramos-nos de uma experiência em que tivemos que sair da escola, pois o ambiente estava muito hostil e desfavorável a uma convivência e trabalho colaborativo-coletivo. A nossa luta no passado-presente era/é pela qualidade do

ensino-aprendizagem; ser sendo compromissada revelou, em ambas, um sentido produtor de práticas inventivas e inclusivas. Esse movimento nos lançou em possibilidades de potencializar diferentes projetos que viabilizassem a aprendizagem-desenvolvimento dos discentes.

A experiência que compartilhamos ganhou uma dimensão no “agora” da educação especial, juntas produzimos reinvenções de práticas educativas inclusivas, um desafio que se apresentou no nosso passado-presente, mas que emerge no aqui-agora como possibilidade de ação concreta. Na intersubjetividade sentida-vivida com Sophia, emergiu uma conexão de vida, uma aprendizagem-de-contar-escutar-histórias que nos indicou que é preciso problematizar de modo sensível e empático, construindo junto-com o outro os caminhos possíveis para a prática educativa inclusiva.

Contudo, nessas experiências vividas e narradas-com Sophia, as aprendizagens ocorreram, a meu ver-sentir, de modo estranho, num clima escolar muito adverso e desfavorável ao trabalho com a diversidade de ser sendo humano. Senti o sofrimento de Sophia nessa caminhada de ser sendo ativa e reivindicativa, mas esse afeto (dor) a fez, na singularidade do vivido, apreender que é preciso (pré)ocupar-se e cuidar de si e do outro. A (re)invenção que emerge é ‘problematizar com jeito e devagar’:

Falei numa reunião: nós precisamos de um projeto! A SEME tinha liberado um professor para leitura e escrita. Os colegas diziam: nós *não sabemos o que está acontecendo*. *Eu não sei o que Sophia quer, levou um tempão fora da escola [imitou o tom da voz] agora vem como se nós não estivéssemos ensinando*. Espantei-me com esse comentário e disse: Eu? Eu falei alguma coisa aqui que ninguém está ensinando? Que o grupo não está ensinando? O grupo ficou calado, ninguém falava nada. Fiquei decepcionada! Aproveitei o ensejo, porque meu marido tem um problema de saúde, ele faz tratamento pela manhã, de dois em dois meses. Então, eu conversei com o diretor e falei: não dá mais para ficar aqui, eu preciso trocar de horário. Fui trabalhar à tarde em outra escola. Isso foi a melhor coisa da minha vida, arrumei logo uma professora da tarde que me substituiu pela manhã, e então, não tive problema com troca de professor. Depois dessa experiência, eu apreendi que o meu papel é o de problematizar. Mas, com muito jeito, eu tenho jeito! E, devagar [afirmou com voz forte]!

Sophia não se conforma com as situações que atinge o ser-estudante-no-mundo-da-educação-escolar-singular. Apreendemos essa subjetividade como um dos seus

modos de expressar (pré)ocupação e cuidado com os discentes na produção de experiências inventivas inclusivas em sala de aula regular.

Lembrei-me agora de João um aluno da sétima série. O pedagogo falou que ele tem dificuldade de aprendizagem, mas eu não vi nada, eu percebi que no dia-a-dia ele tem muita dificuldade. Por exemplo, no laboratório de informática, eu e a professora explicamos a ele duas vezes e ele não entendeu, ele só entendeu na décima vez, é preciso repetir várias vezes; eles fazem a mesma atividade que os outros fazem na sala de aula, ele faz um esforço danado para fazer.

[...]

Então, numa atividade do laboratório de informática percebi que outro aluno, o Jonas, era inteligentíssimo, expliquei na sala de aula a orientação da atividade. Ele chegou lá e foi abrindo o arquivo, colocando a história em quadrinhos e depois a animação. A mãe falou que ele tem computador em casa. Observei que ele é um menino esperto e inteligentíssimo. Na informática ele ficava bem e fazia as atividades. Mas ele não vinha para escola, nós telefonávamos para saber se ele estava em casa; parece que a mãe não cuidava muito bem dele; abandonava-o, era alcoólatra e com muito problema social. Perguntei ao coordenador se já havia encaminhado para o CRAS e Conselho Tutelar, parece que ele tem medo de encaminhar para o Conselho tutelar, e eu não entendo porque as coisas não retornam. Por exemplo: a biblioteca aqui é fechada, porque tá com mofo, a bibliotecária é doente, está reformando. Agora, eu vou brigar com a bibliotecária? Eu não! É o sistema. É tudo aí que não dá certo!

Sophia (pré)ocupa-se e cuida do trabalho com as suas turmas, inventando modos de atender as demandas dos discentes em suas necessidades específicas. Nesse processo, ela esforça-se e luta para ver o acontecer das ideias e planejamentos, o que muitas vezes provoca o desgaste das relações.

Eu falei com o pedagogo para levarmos os alunos na biblioteca pública. Ele respondeu: vai levar vinte dias! Mas, até hoje eu estou esperando. Se não ficar em cima, não tem retorno, não volta se você não perseguir! Até uma atividade que você pede para reproduzir, não volta! A coisa não volta para sua mão! Mas, eu não desisto! Por isso que eu sou brigona! Por exemplo, eu vejo que uma turma tá indisciplinada Madalena e um menino está me dando trabalho, eu mudo de atividade. Por exemplo, ontem, isso está bem latente, eu tenho OA (Outras Atividades, que ocorrem em horários vagos), os professores estão tirando licença médica [fez gestos com as mãos], estão adoecendo, então, me colocaram na oitava série, dei aula de Geografia, Ciência, etc. dou aula de tudo aqui. Sorte minha que era aula de português nesse dia. Então, eu levei um texto para eles "A gravidez na adolescência". Uns queriam aula de educação física para jogar bola, e outros queriam ensaiar teatro. Então falei: pessoal espera um pouquinho, vamos combinar faltando quinze minutos vocês podem ir. No que eu comecei a aula, ninguém mais se lembrou de jogar bola ou ensaiar teatro. Quando distribuí o texto, uma aluna falou: ah! Professora, eu vou xerocar e vou levar esse texto para minha irmã.

Sophia provoca-nos na produção das aprendizagens-de-contar-escutar-histórias, pois nos identificamos com a sua/nossa luta. Ela utiliza práticas inventivas para suplantar as forças negativas e resistentes que insistem em ignorar as necessidades específicas das crianças e adolescentes e não responder/atender às suas demandas. Sophia enfrenta e luta para não se entregar à infelicidade, ao desamparo, à tristeza ou depressão. Ela cuida de si, mudando de ambiente ou das paisagens inóspitas e infortúnios vividos quando busca por psicoterapia, com tratamento medicamentoso, inclusive, inventando atividades produtoras de aprendizagens significativas e, assim, cuida do outro e dos objetos do seu trabalho. Narrar-com as experiências produziu interexperiências (LAING, 1973), eis uma centelha que cintila do passado-presente: os vínculos afetivos produzidos no processo de narrar-com o vivido provocaram um processo de conhecimento em professoras-narradoras-pesquisadora, qual seja, desejar, problematizar e colaborar como um caminho sentido e singular na pluralidade de ser humano.

6.2 Sentidos de ser sendo Polly

Narrar-com Polly nos permitiu redescobrir as singularidades que marcam seus modos de ser como presença no mundo (pluralidade) e as experiências mais significativas que produzem um movimento inclusivo no ofício como docente e pedagoga na escola pública. Tentamos uma tessitura a partir de uma escuta sensível das experiências, numa dinâmica de esquecimento de mim mesma para escutar como se fosse ela, ou seja, um movimento empático para tentar compreender os sentidos produzidos no viver docente.

Mergulhamos nas narrativas-com Polly e, dessa interexperiência, emergiram dois sentidos: 'Olhar sensível e trabalhar a favor do ser humano' e "A ousadia como um caminhar". Compreendemos os modos de ser sendo ousada como um desejo e ação de Polly para chegar, com força, nas diversas situações e balançar o contínuo que insiste em fixar preconceitos e mascarar a exclusão, impedindo os sujeitos de apreenderem as experiências vividas com sentido e como um direito do cidadão.

O olhar sensível de Polly pode causar tumulto, mas ela mostra que sabe ocupar os espaços para produzir um movimento que possibilite as aprendizagens de sentido

em docentes-discentes. Seus modos de trabalhar a favor do ser humano, nos faz acessar um devir existencial marcado pela abertura ao sentido de ser enfrentativo pela via do diálogo e dos questionamentos que precisamos fazer à ordem estabelecida, numa sociedade que insiste em produzir deficiências (DINIZ, 2007). Isso significa que nos abrimos aos desejos e propostas criativas que reinventamos para fazer acontecer a educação na perspectiva inclusiva.

Apreendemos com Polly, no vivido pelas experiências de sentido, que é possível criar um modo de organizar as atividades e acompanhar o trabalho, mas também, que é preciso escutar a si mesma naquilo que vivenciamos, cotidianamente, em nossas experiências. Estamos admitindo que a produção de uma subjetividade inclusiva, nos comove na invenção e reinvenção de movimentos internos e externos, desejos e projetos de vida pessoal ou profissional, onde docentes-discentes provocam o outro de si, sendo tocado/tocando ou atravessado/atravessando para produzir conhecimentos pelos vínculos afetivos sensíveis.

6.2.1 Olhar sensível e trabalhar a favor do ser humano

Polly mostra-se nos seus modos de sendo inclusiva ao produzir um olhar sensível junto ao ser-estudante-no-mundo-da-educação-escolar-singular. Narrar-com Polly nos faz saber-sentir que precisamos fazer escolhas e criar as possibilidades para que a aprendizagem tenha sentido e significado para docente-discentes. Produzir um olhar sensível a movimentou e fez brigar, muitas vezes, em defesa dos discentes, produzindo enfrentamentos e se opondo a ordem estabelecida.

Eu não sei nem se foi na educação especial [pausa] eu briguei como professora na sala de aula, por não aceitar que só aquele menino que tem laudo é que tem ter um olhar diferenciado. A minha sala não é só ele que tem que ter um olhar diferenciado, porque tem os outros também. Mas, ninguém nunca teve esse olhar para um aluno com discalculia e me diziam: *mas ele não é da educação especial, não tem laudo!* Então, não é atendido. Eu penso que precisamos fazer trabalho singular, e isso não acontece! Nós trabalhamos com ele do mesmo modo que os demais da turma. Na minha opinião não se pensa nesses alunos que precisam ter um olhar de uma forma diferente. Ou será que esse olhar deverá ser somente da parte do professor?

Polly revela sua indignação ante a tendência a rotular os estudantes pela via dos laudos, como se eles só se tornassem cidadãos com direito a acessar os recursos e atendimentos especializados após seu diagnóstico. Tratou-se aqui-agora de uma

compreensão sentida do processo vivido por Polly, que nos forneceu pistas de como agir favorável à educação em uma perspectiva inclusiva. Sentimos junto-com Polly que atuar de modo enfrentativo é uma produção coletiva onde a luta se situa num campo de possibilidades, não se tratando de algo pessoal, mas um valor e atitude que produzimos junto-com o outro no mundo.

Na minha cabeça não é uma briga pessoal. É uma questão de um levantamento de propostas e sugestões para se pensar à escola como um todo para as crianças. Eu acho que eles não são pensados. E o menino quando entra na escola, mais uma vez eu digo: se tiver um professor da educação especial que se dedica, ele vai fazer um trabalho diferente, senão não vai. Quanto a essa situação de briga, eu penso que é o fato de exigir que se tenha esse atendimento de qualidade para essas crianças, que não se coloque só na escola. Eu falo briga nesse sentido, não é só minha! Eu tenho conversado com pessoas que se incomodam com isso, e elas tem brigado, falado e buscado fazer um trabalho diferente.

No existir, Polly fez as intervenções pela via dos questionamentos, por exemplo: “Qual é o parâmetro para ensinar-aprender? Qual é o acompanhamento que a escola e a equipe da secretaria (SEME) precisam fazer? Onde está o trabalho específico do profissional da educação especial? E o processo formativo como é? O que a educação especial tem feito? Quais sugestões, quais trabalhos tem relevância na rede municipal que poderiam ser socializados?”

Polly percebeu, diante dos problemas vividos no cotidiano, os resultados favoráveis ao trabalho inclusivo:

[..]
aqui nesta escola, como pedagoga, nós não temos mais essa visão do menino da educação especial, do professor especialista, de tirar ele da sala de aula, não tem mais, as pessoas lidam melhor com isso.

Compreendemos que o processo vivido com a atuação de um profissional especialista em sala de aula contribui com o trabalho da educação especial, mas as tensões são vividas com intensidade:

Essa situação de ter um professor especialista na sala de aula, eu penso que hoje é muito tranquilo [...] antes não era, nós já tivemos professores especialistas que não iam para a sala de aula, eles diziam: *não vou, não é meu trabalho, eu tenho estagiário lá.*

As resistências apareceram/aparecem no vivido, contudo, o sentido de olhar sensível move Polly, na função de pedagoga, a produzir intervenções pela via do

diálogo com os profissionais/colegas de trabalho acerca das relações com o professor da educação especial e o regente da sala de aula. Compreendemos esse processo vivido como complexo e híbrido, uma interdinâmica que possibilita diferentes estilos de aprender e ensinar (PINEL, 2006).

Com o professor regente da sala de aula, existia uma resistência, existia sim, eles perguntavam ao especialista: *Então você vai ficar aqui para acompanhar ele? Você pode tirar ele.* A intenção era exatamente o contrário, que ele estivesse com a turma, com o conteúdo da turma e o professor ali por perto para ajudar. Eu diria que já foi vencida essa questão por parte dos professores em aceitar o trabalho da educação especial na sala de aula regular, tanto como professora quanto pedagoga. Agora, não é vencido ainda esse planejamento mais integrado das ações para o menino. É o comprar uma briga? É comprar uma briga mais com os professores da sala de aula! Não vejo como rejeição, negação, eu vejo que eles não sabem o que fazer com a criança, é mais um não saber dos professores regentes.

A nossa experiência de olhar-sentido e narrar-com docentes-narradoras-pesquisadora vai se aprofundando enquanto uma tentativa de ver-escutar os sentidos latentes, que ousam despontar nas/das multifacetárias paisagens educacionais-escolares, fazendo a ligação do ser sendo docente-discente com a história ou o mundo em que está jogado existencialmente. Nesse devir, fomos à cata de vestígios que emergem das narrativas junto-com Polly e encontramos uma rica experiência vivida-sentida com o estudante George.

Pelos modos de ser sendo organizada Polly encontrou caminhos educativos na rotina que aprendeu a organizar para atender e facilitar a aprendizagem dos estudantes. George tinha um diagnóstico clínico como autista e com ele Polly apreendeu, pelo seu olhar sensível, a torná-lo visível ou “protagonista estrelar” (PINEL, 2006) recriando as práticas educacionais inclusivas que os movimentassem no palco do apreender a cultura. Uma experiência que deixou marcas, ou uma “razão encarnada”. Diz Polly: “isso dele ficou grudado em mim”. Uma experiência efêmera, vivida, que grudou no corpo e na memória, provocando o desejo ou uma vontade de agir e provocar o ato sentido de conhecer pela via do afeto.

Sabe Madalena, é muito difícil ter um aluno autista na sala (pausa), e você dar conta da turma quando ele sai das referências, quando ele fica muito agitado. É preciso manter a turma muito organizada para não deixar ele mais agitado ainda; eu conversei muito com essa turma para eles entenderem a situação, tanto que o George é muito aceito na turma até hoje. Com ele eu aprendi mais ainda, porque qualquer coisa que saia da rotina ele ficava muito agitado. Na época eu falava que a turma era agitada por causa dele, porque ele batia muita palma [bateu com as mãos imitando os gestos do estudante], a turma saia muito do ritmo. Então, essa rotina do

George eu acabei estendendo para turma toda, me facilitava e me organizava. Além da rotina diária com a turma, nós tínhamos que fazer um horário diferenciado para ele. Então, ele ficava menos tempo na sala, um exemplo: a primeira aula era na sala porque ele ficava mais tranquilo; a segunda aula era no pátio; depois do recreio ele não voltava para sala, porque o recreio o fazia ficar muito eufórico; então, todo dia depois do recreio ele ia para informática ou biblioteca – que era um espaço mais tranquilo, aí ele já conseguia voltar para sala na última aula.

Nesse acontecer das atividades e a movimentação intensa em sala de aula Polly expressa seu cansaço:

Sabe Madalena, isso aí é uma verdade: desgasta, cansa muito mais! Parece-me que nesses momentos quando estávamos com a rotina organizada, era mais fácil de lidar com isso.

Ser sendo preocupada e cuidadosa impulsionou Polly a olhar mais além, para ir ao encontro dos estudantes, numa dimensão onde as memórias e as experiências do olhar produzem uma reconquista do trabalho educativo pela via de processos subversivos informais “nas relações de ‘uns’ de intensidade, que pode evocar mudanças” (PINEL, 2006, p. 271).

Por exemplo, quando eu falava que eu precisava atender ele, eu não gostava de ouvir isso: você planejou para o George? Eu não gostava de ouvir isso porque nessa mesma turma eu tinha alunos que não eram autistas, mas que era necessário planejar para eles também, e ninguém nunca tocou no nome do menino. Um Joel que não estava alfabetizado, ninguém nunca lembrou o nome do menino. Ficava uma sensação de priorizar, mas talvez tivesse que priorizar o George mesmo pela legislação, pelo direito e tudo. Mas, e os outros? Ninguém nunca parava para falar dos outros, não conseguia atender eles. Foi quando conseguimos organizar uma rotina de duas vezes por semana para atender o George com esses alunos. Aí talvez penso que foi para mim, porque eu estava com George e com os outros também. Então, eu conseguia fazer esse trabalho Madalena!

Na dinâmica do trabalho com os grupos Polly tenta diversificar as atividades com os estudantes, inventando modos de ensinar matemática conforme as singularidades. Ela utilizava material concreto para trabalhar, por exemplo, as operações matemáticas: George precisava usar esses materiais para classificar, seriar e contar. Com esse movimento e uma rotina de duas vezes por semana, Polly considerou que:

[...] o trabalho foi produtivo para o crescimento dele, e para mim Madalena, porque como professora me dá uma sensação de maior equilíbrio. Com a turma toda e George lá atrás com a estagiária, era algo que me incomodava, e ao mesmo tempo, provocava-me a pensar sobre qual seria a melhor forma para planejar.

As aprendizagens-de-contar-escutar-histórias se ampliam com as narrativas junto-com Polly e, apreendemos que precisamos desconstruir coisas dentro de nós. Enquanto Polly estava trabalhando com um pequeno grupo, o restante da turma ficava fazendo atividade com outro profissional:

Eu falo daquela coisa que temos ainda: a turma vai ficar sem essa matéria, sem esse conteúdo, vai me atrasar, mas não tem jeito. Enfim, desconstruir essa coisa dentro de nós que diz: eu tenho que dar aula para minha turma, isso é difícil! Eu sou muito da minha turma! Eu mando a minha atividade e falo trabalha isso com eles, eu me preocupo, eu acho que é uma coisa errada dizer – a turma é minha! Eu tenho que dar conta! Eu tenho que dar desse conteúdo! Eu carrego muito isso, eu tenho que desconstruir isso, mas não muito também, porque onde todo mundo manda ninguém manda. Então, quando alguém fala a turma é da escola eu falo: é da escola, mas esse ano a responsabilidade é minha! Tem que ter as referências.

Olhar-sentir as singularidades dos estudantes também provoca a angústia, entendida aqui como leitmotiv para produzir aprendizagens e sentidos na existência. A angústia “[...] está sempre presente tanto no distanciamento quanto na aproximação do “eu”, podendo ser vivida como medo no distanciamento e com coragem no envolvimento” (BARBOSA, 2006, p. 251).

Quando estou com um grupinho fico pensando nos demais da turma! Eu podia estar lá adiantando um monte de coisas (risos – clima descontraído). Fica meio que um drama ali? Uma angústia! Mas isso é uma questão que internamente nós temos que começar a desconstruir, porque ele está aprendendo também! Outro espaço, outro processo. Eu também precisava estar com aqueles quatro ali, porque talvez se eu estivesse só com a turma eles ficariam perdidos. Percebo que em certas ocasiões fica meio que dividido, eu estou aqui e deveria estar lá, um drama! Eu sinto uma angústia! Eu devo ter ensinado muito pouco para o George porque ele não saiu completamente alfabetizado, ele aprendeu a escrever o nome e os das pessoas da família, mas fico com sensação de falta e isso me angustia muito.

Outras angústias se desvelaram, por exemplo:

Você trabalha com o menino e não tem o retorno da fala (linguagem) dele em nenhum momento, agora, o olhar dele diz tudo! Você sabia, é muito forte, ele encara muito, depois pega sua mão e coloca lá porque ele quer aquela atividade.

Ser professora de um estudante autista, conta Polly:

É muito difícil! Eu achei muito difícil. Não sei se é porque ele era autista, tinha hiperatividade e não verbal. Uma criança que exigia muito de nós. Exigia mais ainda de você ficar o tempo todo só pensando nele. Então, tinha atividade que eu me lembro, de fazer recorte com a turma toda e pedia para a professora da educação especial continuar lá fora com ele. Porque eram muitas pessoas mexendo em papel, fazendo recorte, sentado no chão. Tudo isso criava certo tumulto. Agora, tinha atividade que nós montávamos um grupo e George ficava junto, e era só para montar um carangueijo, já

estava tudo cortado, papel azul e no meio, cada um recebia a sua parte e era só montar, aí ele conseguia fazer. Não foi tanto movimento na sala, não ficava tão perdido. Eu me sentia alegre e gostava de ver o George ali mesmo sendo um estudante junto com todos.

O sentido de olhar sensível (co)move Polly a produzir práticas inventivas em sala de aula com o ser-estudante-no-mundo-da-educação-escolar-singular sendo geradora de preocupações, angústias, dificuldades, alegrias, mas também de vitórias, onde era possível ver a expressão de alegria e a reinvenção do conhecimento pelos discentes, algo que promove o aprender e o ensinar de modo satisfatório ao ser sendo humano no mundo.

6.2.2 A ousadia como um caminhar

Aqui-agora tentaremos um desvelamento do sentido ousadia que também capturamos nas narrativas-com Polly. Ousar significa a coragem dela para tomar decisões favoráveis ao ser-estudante-no-mundo-da-educação-escolar-singular, produzindo em docente-discentes uma autoria-de-si-no-mundo. Nesse sentido, presenciamos o seu modo de brilhar como docente e pedagoga, pelas narrativas, ideias e atitudes favoráveis à vida vivida na singularidade e pluralidade de ser no mundo.

Pensamos-sentimos que Polly nos lança num debate tenso acerca dos caminhos que orientam as suas tomadas de decisões e escolhas. Como adverte Pinel (2006) trata-se de um híbrido e complexo processo educativo, onde nada é simples! Escutemos a docente:

Isso é complicado de falar! [Olhou e respirou fundo] Esses caminhos que eu penso são os atendimentos das crianças que precisariam, mas que não tem laudo. É isso. Hoje a nossa professora de educação especial atende, mas eu já tive professor que se negou a fazer isso. E ela pode se negar, porque legalmente ela não tem que atender crianças que não tem laudo, que não é a função dela na escola.

A tensão está justamente no fato de que o laudo comparece como prerrogativa administrativa para o atendimento no sistema municipal de ensino de Vitória, ou seja, é necessário provar por meio de um diagnóstico médico-clínico a existência da deficiência e do transtorno global do desenvolvimento, que são os alunos/sujeitos chamados como público-alvo ou, então, atendidos pela educação especial, tudo em consonância com a legislação e a política nacional e municipal. Polly enfrenta essa

‘verdade’ e opõe-se com argumentos sentidos, “[...] movendo-a além da subserviência a cultura, para uma ação política concreta de oposição e criação de estratégias de poder de oposição ao estabelecido como verdade universal [...] (PINEL, 2013, p. 92-93).

Só que também diz lá na função do professor que é um trabalho de parceria com a escola, eu entendo que essa é uma forma de atender os alunos, desde que não seja prejudicial para ninguém. Um aluno, por exemplo, que precisa de um acompanhamento e se eu tenho esse profissional que tem um olhar diferente, por que não? Legalmente, eu não posso, mas nós fazemos aqui na escola.

Polly ousa e inventa modos de atender o ser-estudante-no-mundo-da-educação-escolar-singular, inventando mais sentidos, (re)significando a vida dela (sentido da vida) e preocupando-se com a produção de experiências educativas. Essa é uma compreensão que Pinel (2006) produz em termos de uma potencia criativa:

Dos profundos abismais (de si no mundo) e das práticas educativas subversivas e inventivas (in)formais – pois inclusivas e sensíveis – emergem os “protagonistas” – aluno que efetivamente aprende, e o educador que se inventa ensinante estrelar (no sentido de estar minado pelo GS [Guia de Sentido] Ilumina-dor e Sombrear-se, isto é, colocar-se à sombra permitindo o outro brilhar, mas a partir de si, do seu ofício [...]) (2006, p. 274).

Percebemos o quanto Polly se esforça em sua/nossa luta a favor dos discentes na vida escolar, produzindo processos, movimentos e experiências complexas. Ela se reinventa como docente, “[...] que toma o ser do ser humano na sua existência [...] (Idem, p. 275). Polly pelos seus modos de ser sendo organizada e compromissada aproveita oportunidades ou as produz para decidir, nos contextos social e histórico, pelo viés da escuta e diálogo, sobre os modos de “aprender e ensinar a ser” nas experiências advindas das práticas inclusivas em sala de aula e fora dela, produzindo “[...] mais sentidos-sentidos na (re)significação das identidades (dentro do real e do simbólico), na diferença e na diversidade. Um sair para o (i)luminamento pela ação pensada (com)partilhada (Idem, p. 27-276)”.

Nós temos um horário e nele colocamos os alunos, prioritariamente, que tem laudo, são os primeiros que encaixamos, tendo um tempo maior. Depois, pegamos os alunos que estão em avaliação, que foram encaminhados para a APAE, mas que não tem laudo, que nunca chegam esses laudos, porque a família não leva, uma série de questões. E depois, colocamos os alunos que tem uma dificuldade muito grande, que apresentam uma característica diferenciada, mas que não tem laudo, não tem atendimento. Hoje ela atende um aluno com TGD, uma aluna com deficiência mental, outro com deficiência visual e mental, e depois ela

atende essa minha aluna com discalculia, que não é elegível para o atendimento, atende uma aluna de dezesseis anos que está na psicóloga e não aprende, atende o meu aluno que faz um acompanhamento neurológico e tem característica de hiperatividade.

No movimento de construção e reconstrução (BENJAMIN, 1994) dos tempos-espacos Polly relembra as histórias vividas na educação especial, especificamente, acerca dos atendimentos educacionais especializados. Essas experiências provocaram um pensar-sentir-agir, colocando à Polly as indagações acerca do que fazer para que o ser-estudante-no-mundo-da-educação-escolar-singular possa aprender e ensinar. “É aí, no cotidiano do nosso fazer-se, no acaso dos encontros que estão os signos involuntários, que nos desafiam a decifrá-los, que nos roubam a paz, que nos forçam a procurar seus sentidos possíveis” (FONTANA, 2000 apud PINEL, 2013, p. 85). Ser sendo ousada assumiu o sentido ou o seu norte a favor dos discentes:

Sempre tivemos esses atendimentos, desde aquela época em os professores da educação especial vieram das escolas polos para as EMEFs com carga horária para atendimento aos alunos. Tinha uma professora em nossa escola que ela já havia trabalhado nas escolas polo em 2002 e 2003, elas acabaram em 2004. Nessa época, em 2002, a escola polo tinha também esse atendimento das crianças que não tinham laudo. Então, tínhamos que arrumar um jeito, mas o jeito é para ele, para o menino, não é Madalena? Que não vai prejudicar em nada. E se o professor tem aquele horário para atendimento e ele dá conta de fazer, [pausa pensativa] por que não?

Mas, as tensões continuam aparecendo no devir de Polly, e no nosso também, pois somos-junto-ao-outro-no-mundo. Ela busca por caminhos considerando a demanda do ser-estudante-no-mundo-da-educação-escolar-singular. O drama vivido é que eles não comparecem aos atendimentos do AEE no contraturno.

Está lá garantido, só que aqui na escola os alunos não vêm de manhã e não vão de tarde, não vem (repetiu): pai e mãe não trazem, porque ele é pequeno demais ou toma conta dos irmãos, mas não voltam! A mãe não está em casa para trazer, e esses meninos e meninas ficam na rua, uma série de situações. Isso nos dá tristeza!

No processo vivido, Polly reinventa modos de fazer acontecer o ato de aprender e ensinar, potencializando e ousando produzir experiências ao cavar espaços de aprendizagem com sentido. A proposta de Polly é tensa, pois o ser-estudante-no-mundo-da-educação-escolar-singular precisa ausentar-se da sala de aula para que o AEE seja garantido. Isso vai à contramão da oficialidade/legalidade:

Aqui na escola o AEE só funciona no próprio turno, tirando o menino e a menina da sala de aula. Então, também está garantido o atendimento deles desse jeito, no próprio turno, não tem nenhum (pausa) que vem no contra turno! E eles [sistema] continuam garantindo o AEE, legalmente, no contra turno! Tanto que elas (professoras de educação especial), que são novinhas, quando entram na rede, elas falam: *Polly! Pelo amor de Deus to fazendo tudo errado!* Eu falo: não se preocupa, não é você não! Mas, eu fico preocupada com essa situação e isso me angustia muito. Eu digo para ela que isso é a realidade que temos e que precisamos pensar em alternativas.

Narrar-com Polly nos permitiu observar que essas experiências vividas são carregadas de sabedorias como refere Walter Benjamin (1994), elas nos ensinam que os temas trazidos (AEE, laudos médicos, o trabalho no contraturno, planejamentos e avaliação, terminalidade, formação docente, etc.) compõem uma tessitura das experiências vivas de docentes-discentes, que no processo de narrar-com apreendem e ensinam sobre a importância de dialogar com as muitas outras experiências do viver-do-si-no-mundo, nos referimos aos leitores, colegas professores e professoras, a família, o sistema educacional, entre outros.

Desses diálogos tecidos junto-com Polly, mais indagações surgiram, revelando mais angústias e preocupações:

Então, nós vamos ficar fazendo o que aqui? Porque os alunos da tarde não vêm. Até mesmo o planejamento com os estagiários, como é que o professor que atende os meninos da tarde vai planejar com o estagiário que só vem de tarde? Como que ia planejar? A professora de educação especial que trabalha pela manhã irá planejar e desenvolver atividades com os alunos da tarde? Eles não podem vir de manhã. Então, de manhã ela atende os meninos da manhã e planeja com os estagiários da manhã que estão com os meninos. A tarde é outra professora. De manhã nós temos a professora com especialidade em Deficiência Mental, e temos dois dias na semana outra profissional com especialidade em Deficiência Visual para atender um aluno.

Essas aprendizagens com Polly nos instigam a ampliar as nossas redes de saberes-fazer. Quando dialogamos com as experiências vividas-sentidas narradas-com ela, estamos expandindo os modos de refletir, as nossas leituras, o que podemos chamar de encontro de experiências, interexperiências, que nos tocam e nos atravessam, permitindo uma apropriação da própria vida (LARROSA, 2002). Ser sendo ousada é um sentido que capturamos, e que a nosso ver-sentir, trata-se de um norte que pode produzir práticas educacionais alternativas produtoras de inclusão.

Ser estudiosa e buscar pelos meios de apreender sobre as singularidades dos discentes marcam os modos de ser sendo Polly, sabendo-sentindo-agindo os sentidos nas relações com o outro, os outros e o mundo nos “[...] complexos movimentos objetivando refletir criticamente sobre seu trabalho – práxis” (PINEL, 2013a, p. 169).

Eu acho que eu aprendi muito nessas questões Madalena porque hoje quando eu sei que eu vou ter um aluno na sala eu paro muito para ler sobre aquilo. Com George eu li tanto, mas tanto, e a mãe me dava muita coisa, acho que meio educadamente ela queria que eu soubesse o que o filho dela tinha. Então, eu li muita coisa sobre autismo, ela mandou material dele para mim de quando era pequeno e o relatório médico. Eu falava com ela eu não sei lidar com George e ela falava assim: *Ele gosta muito de você!* Então, isso para mim já era muito bom. Ela repetia para mim nas reuniões de pais: *Ele gosta muito de você!* No começo eu me preocupei com isso, dele me aceitar, porque como você chega até essa criança sem essa aceitação?

No ir e vir dos processos de narrar-com apreendemos que nós educadores precisamos nos permitir adentrar ou estar junto no mundo da vida do discente, na “*experiência autística*”. Nos nossos envolvimento como docentes vamos “[...] percebendo (e registrando a prática) os modos diferenciados dele aprender, e com isso ensinar, evocando a vitalidade de um currículo que apregoe de modo insubmisso, um desejo do profissional” (PINEL, 2013a, Idem, p.170).

Inicialmente, essa foi minha maior preocupação, dele me aceitar! De gostar de mim, e ele demonstrava isso, a primeira coisa que ele fazia quando chegava na sala era fazer um carinho, e ficava mais calmo, mas tinha os momentos de agitação. Mas, nunca teve um momento de agressão, nunca fiquei com medo disso, de chegar perto por causa disso. Sempre conversei muito com a mãe, então, essa relação de respeito com a família me ajudou muito. Eu dei essa importância grande para a família, porque eu acho, mais do que ninguém, eles é que poderiam me ajudar a entender e aceitar George. Eu pedi muito a Deus para aceitar também, eu falava: ai meu Deus não me permite criar uma rejeição com essa criança, eu preciso estar bem com ele.

E, continua Polly expressando os modos de ser sendo professora inclusiva na sala de aula regular, sempre produzindo mais indagações sobre o devir, desvelando inseguranças, angústias, disponibilidade e aberturas no viver.

E, não foi nenhum momento de desgaste, eu não tive nenhum momento desagradável. Ele participou de visitas pedagógicas, no ônibus sem a mãe, tudo o que eu fiz ele participou. Na dança da festa junina não foi legal, ele ficava muito perdido, talvez não fosse bom ter colocado ele em alguns momentos. Ele ficava parado, perdido, uma criança que estava deslocada. A mãe em alguns momentos falou: *eu vou tirar ele para levar embora, não quero que ele pareça um bobão no meio da dança!* Ou você inclui e ele vai ser incluído do jeito que ele é ou você não inclui, e aí ele não iria participar.

Em muitos momentos eu ficava insegura, será que é melhor tirar o George? Será que é melhor ele estar aqui? Se ele está aqui vamos expor o George demais? Vai expor o que ele não sabe fazer? Em alguns momentos passamos por esses questionamentos e angústias.

Essa experiência com George provocou Polly, e a nós também, num sentido de interexperiência, para sermos questina(dor)es, críticos e vorazes como professoras-narradoras-pesquisadora que somos sendo junto ao outro no mundo. Polly elaborou saberes na experiência vivida junto-com George, algo que a atravessou. “O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante [refere-se a figura do pirata] que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (LARROSA, 2002, p. 25).

6.3 Aprendizagens-de-contar-escutar-histórias no processo de narrar-com as professoras-narradoras-pesquisadora

A nossa pesquisa tem origem na problemática existencial que é a vida humana, compreendida historicamente, numa dimensão em que a vida “é uma história narrada num tempo e num projeto existencial biográfico” (ROSEK, 2010, p. 98). As narrativas tocaram a nossa sensibilidade, e no processo de narrar-com revivemos aquilo que estava sendo contado, como algo que nos atravessou, balançando as nossas ‘estruturas’ ou ‘verdades’. Desvelamos sentidos no viver das docentes na sala de aula regular que podem nos ajudar a elaborar mais saberes no campo da educação especial, como experiências de sentido na existência singular-plural de ser sendo no mundo.

As questões que envolvem a educação especial estão ligadas a vida, aos momentos onde os sentidos são construídos na história de uma vida (DOMINICÉ, 1988). Portanto, problematizamos a partir das reminiscências narradas pelas professoras, entendendo que elas são dinâmicas e atuam na montagem dos tempos. Nesse sentido, compreendemos a memória como processo onde o presente da pesquisadora deu vazão aos sentidos produzidos pelas professoras-narradoras-pesquisadora e as aprendizagens-de-contar-escutar-histórias no processo de narrar-com elas.

O filósofo alemão Walter Benjamin (1994) nos ajudou nas análises da problemática existencial envolvendo os espaços-tempos das histórias narradas pelas professoras, e que atravessaram o ser sendo. Conforme pontuamos, para a ele a história precisa ser construída, mas não em um tempo homogêneo e vazio, e sim num processo em que o presente está cheio de “agoras” (p. 229). Nesse movimento, precisamos nos apropriar de uma reminiscência tal como ela cintila em momentos de perigo no aqui-agora do presente vivido.

Nossa compreensão, vivida-sentida nas narrativas, nos diz que as experiências narradas sobre o passado aparecem como algo novo, uma situação nova no aqui-agora acontecendo, que causa admiração em nós mesmos e de como estamos sendo no mundo junto ao outro. Polly, a professora-narradora, narrou uma reminiscência de sua experiência em sala de aula junto-com um aluno autista e, nos diversos modos dela atuar:

[...] uma coisa que eu acho lindíssima, que para mim foi um aprendizado: as crianças estão crescendo com esses alunos, todos juntos. Exemplo, eu acho que o único estranhamento do George era eu, porque na turma ninguém tinha estranhamento por ele, nenhum desrespeito ou momento de chacota, nada! Eu acho lindo eles poderem crescer juntos, nessa diferença, junto com o outro que é diferente dele. Então, para mim se tem um ponto positivo, digno de ser ressaltado é essa aprendizagem de estar com o outro que é diferente, sem preconceito.

Nessa interdinâmica da narrativa-com Polly identificamos as práticas psicopedagógicas das aprendizagens pela via das diferenças, para nós um objeto da educação nesse tempo social e histórico. Polly contou suas experiências vividas, restaurou detalhes da relação com o estudante George. Um passado não muito distante que nos provocou a pensar e sentir a educação especial como algo aberto e inacabado, fora de uma série cronológica, que interrompem a linearidade e nos impulsionou a reorganizar nossas escolhas, decisões e memórias.

Foram as expressões dos diferentes e múltiplos sentidos produzidos pelas professoras-narradoras-pesquisadora e os modos como elas resignificaram a própria existência que nos impulsionaram a produzir novas compreensões sobre a educação especial, a partir da apropriação das reminiscências, que envolvem os

saberes sobre si mesmo no mundo, as interexperiências e aprendizagens sentidas do conhecimento.

A professora Sophia desvelou os seus modos de ser sendo enfrentativa diante de situações que estejam dificultando o trabalho em sala de aula junto ao ser-estudante-no-mundo-da-educação-escolar-singular. Nesse processo, mostrou-se cuidadosa e delicada na relação com os colegas de trabalho, desvelou a compreensão de estar sendo professora junto ao outro, uma dinâmica de trabalho que a experiência narrada mostrou ser necessária às experiências-formativas, mas também, disposição e abertura ao diferente e à convivência de modo colaborativo, uma intersubjetividade que demanda estar junto ao outro para dialogar e contribuir no desenvolvimento do trabalho.

O professorado gosta de mim, mas também dentro do limite tá! Não é um gostar assim porque eu vou levar algo: ah! vamos fazer um trabalho com educação especial? Não, eles falam! Eu não estudei, eu não tenho formação. Eles dizem não e deixam o menino lá na sala de aula. Eu não posso discutir muito esse assunto porque eu sei que eu vou criar muito confronto, entendeu Madalena?

Quando eu falo alguma coisa é com muita delicadeza, porque eu quero ficar nessa escola, eu quero sobreviver na escola. Eu falo as coisas com muito jeito: nós podíamos fazer um trabalho com a assessoria da Secretaria de Educação, porque ela tem proposta de trabalho; eles vêm e podem sugerir atividades para trabalhar aqui no planejamento. Os colegas professores falam: Sugerir Sophia! Eu heim! Nós queremos uma pessoa que arregaça as mangas e trabalhe junto. Eu falei: a função da secretaria de educação é realmente trabalhar junto com a escola, ver o plano de ação para estar fomentando, colaborando, contribuindo. Não! Eles falam 'nós queremos que trabalhe'. Vejo que não tem como dialogar muito. Por exemplo, a biblioteca está fechada e ninguém discute, até que esse assunto é levado para a reunião de professores.

O processo que denominamos aprendizagens-de-contar-escutar-histórias ao narrar-com, vai se desenhando no sentido de que as experiências vividas com a educação especial deixaram marcas nas docentes e pesquisadora. As narrativas, muitas vezes emocionadas, transpareceram no ser sendo pesquisadora, produzindo mais saberes-fazer, que se construíram nas diversas inter-relações: no social, pessoal, institucional. Esse processo de apreender pela via das narrativas, nos trouxe a perspectiva de pensar-sentir o próprio trabalho, com uma escuta sensível que nos faça estar junto ao outro na humanidade de ser no mundo. Muitas vezes, como pesquisadora eu parava e refletia: a voz dessa professora ecoava em meu ser (no

momento de transcrever as gravações) parece que algo disso está em nosso interior-exterior. Esse processo de ouvir as gravações não é mecânico, muito ao contrário, trata-se de uma experiência que tocou o meu ser, a minha sensibilidade, desvelando sentimentos de angústia e o desejo de cuidar de mim mesma, do outro e do mundo. Uma aprendizagem expressa por Polly me fez sentir-pensar sobre as nossas incertezas na educação escolar e não escolar, e nos saberes-fazeres que precisamos para a prática docente.

Mas, eu penso que para mim foi um grande aprendizado. Depois que tive o George na sala eu passei a ler muito mais sobre isso. Hoje, qualquer aluno que eu tenho, com tal coisa, eu leio muito sobre aquilo. Isso é a primeira coisa que eu faço, antes de criar qualquer expectativa. Eu penso também, falei para os professores aqui, eles me perguntaram: até onde o George vai aprender? Eu falei: quem sabe até onde ele vai? Ele pode surpreender! Ele pode não aprender nada do que eu to ensinando? Pode. Ele pode aprender muito mais daquilo? Pode, porque nós não sabemos, é um universo que não tem um domínio, até onde ele vai? Não sei até onde ele vai. Ah! Eu só vou ensinar isso porque é o que ele sabe, não podemos fazer isso! Nós não sabemos!

Por ora, podemos dizer que esse processo de aprendizagem-de-contar-escutar-histórias nos envolveu num sentimento de que é preciso compromisso com a aprendizagem e desenvolvimento de discentes-docentes, pela via do afeto e diálogo sobre os diferentes modos de conhecer e de produzir sentidos nas experiências-formativas docentes.

6.4 Uma perspectiva de experiência-formativa

A nossa travessia pelas duas narrativas nos possibilitou olhar-escutar os sentidos construídos pelas professoras-narradoras-pesquisadora nas experiências em sala de aula regular, apreendidas como processos individuais e sociais, vividos na interdinâmica de relações e experiências. Eis os nossos modos de “ser-sendo-lá-provável”²⁴ (BARBOSA, 2006, p. 119) se abrindo a uma aproximação com as experiências que produziram sentidos no viver, e com isso, fizemos tentativas para reinventar mais projetos futuros de vida e formação em contextos da profissão docente no Brasil, um por-vir ou algo provável e incompleto. Nesse sentido, estamos reinventando o que denominamos experiência-formativa, como um modo possível de

²⁴ [...] o termo **ser** refere-se ao mostrar-se nos modos de ser sendo discente-docente-pesquisadora. O **sendo** (sempre do ser) é um eterno e incompleto devir, um algo em estado de processo vivido [...] \o **lá** é o projeto-ser-sendo, um sonho, uma utopia (no sentido de possibilidades), algo que comove o ser sendo [...] (BARBOSA, 2006, p. 120)

ser realizada ou não. Em se tratando das maneiras do ser expressar-se, podemos dizer que não se trata de algo pré-determinado ou fixado para o presente-futuro, mas de possibilidades ou expectativas que nos (co)movem em nossos modos de ser sendo no mundo.

De fato sentido-vivido, preocupamos-nos com os discentes que, sócio-historicamente, foram desumanizados, rotulados, isolados, segregados, tipificados e negados em sua condição de sujeitos, juntamente, com suas histórias de vida. Vivemos, assim, um tempo de desvelamentos de preconceitos e estigmas, onde os termos que, até então, os rotulam como *excepcionais, deficientes, portadores de necessidades especiais e público-alvo da educação especial*, são substituídos por termos que tentam alertar para situações singulares de desenvolvimento e aprendizagem, no sentido de potencializar as capacidades ao invés de desumanizar ou marcar a pessoa. Essa foi uma de nossas intenções ao reinventar o termo ser-estudante-no-mundo-da-educação-escolar-singular. Coelho (2010) alerta que:

Somente a busca de novos termos para lidar com a questão da dEficiência [grafia do autor], na perspectiva do politicamente correto, não tem sido efetiva para a modificação de concepções que, ao invés da preocupação limitada ao conjunto heterogêneo de fenômenos impostos pelo distúrbio, tragam para a cena o sujeito que dá sentido às suas experiências [...] (p. 60).

Nesses contextos, gostaríamos de pontuar que uma experiência-formativa junto-com docentes que atuam na sala de aula regular, envolvidos em espaços-tempos de educação especial, precisa constituir-se em processo reflexivo e crítico sobre o próprio trabalho, um desafio no sentido de construção permanente da identidade pessoal e profissional, que busca práticas educativas capazes de pensar-sentir as experiências próprias e de outros educadores.

Dialogamos com as ideias de autores que nos ajudaram nas reflexões sobre essa perspectiva de experiência-formativa que estamos propondo: Alarcão (2004); Puntel (2002); Gonzalez-Rey (2004); Pinel (2010); Goodson (2007); Anjos (2014); Catani et al., (2003); Simões, Correa, Mendonça (2011); Fontana (2010); Mignot, Cunha (2003); Freitas (2000); Azevedo (2003); Nóvoa (2007); Bragança et al. (2008) e Bueno (2000).

Nesses trabalhos encontramos possibilidades para pensar-sentir-agir a formação de professores na perspectiva do vivido, experienciado e narrado. Junto-com eles, refletimos que precisamos gerar experiências-formativas que valorizem as subjetividades de docentes, as histórias de vida, os sentidos e as narrativas das experiências vividas, que são capazes de mexer conosco, questionando a nós próprios e a ordem social vigente.

Somando-se aos esforços de reconceitualizar a formação de professores, de acordo com as perspectivas contemporâneas de pesquisa de dar atenção às crises e valorizar a subjetividade, estas perspectivas buscam, acima de tudo, dar voz aos mestres, permitindo que eles se ouçam e se façam ouvir. A época contemporânea, de fato, trouxe consigo a busca das formas através das quais o sentido se constitui, valorizando a experiência e a subjetividade (CATANI et al. 2003, p. 32).

A experiência-formativa que estamos propondo, tem como reflexão o ato sentido da escuta das experiências e histórias vividas-sentidas por docentes-discentes, sempre indissociados, num processo de produção e desvelamento dos sentidos no viver a sala de aula regular. Walter Benjamin (1994) nos instiga a pensarmos-sentirmos sobre a importância da valorização das narrativas, histórias, experiências e/ ou interexperiências docentes compartilhadas com o outro no mundo. Ao contrário do isolamento e da dificuldade em trocar experiências, nesse tempo social e histórico, objeto de crítica do filósofo, nos lançamos na perspectiva das experiências-formativas capazes de unir pessoas, saberes e práticas. O já vivido, ou seja, “o passado deixa de ser algo morto, sem vida, quando o historiador conecta passado e presente e reabilita os acontecimentos soterrados pela história oficial” (D’ ANGELO, 2006, p. 34).

Assim, tentamos, com essa perspectiva de experiência-formativa, a partir das narrativas orais das experiências docentes, “[...] recuperar a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos, socioculturalmente situados, garantindo o seu papel de construtores da história individual/coletiva intermediada por suas vozes” (SOUZA, 2007, p. 94). Com essa possibilidade, consideramos que estamos somando ao movimento biográfico e (auto)biográfico no Brasil que considera as narrativas das experiências vividas por docentes como perspectiva de pesquisa e formação. As experiências docentes relacionadas à educação especial na sala de

aula regular possuem referência nas narrativas orais, que são “[...] intersubjetivas, recolocando a subjetividade como categoria eurística e fenomenológica [...]” (Idem, p. 89). Também, refletimos junto-com Simões (2011) que

Na medida em que narrativas e histórias de vidas de professores ampliam a possibilidade de autoconhecimento na busca da autonomia docente, criam-se também espaços importantes não apenas para a quebra de metanarrativas nas quais histórias de professores são contadas a partir do lugar do outro, mas também para o entrecruzamento de fontes polifônicas e multirreferenciadas, visando à compreensão das formas assumidas pela profissão docente na História (p. 303-304).

Essas reflexões vão ao encontro de uma intencionalidade, qual seja, almejar uma escola “democrática, libertadora, não-discriminadora [...] centrada no direito à palavra” (AZEVEDO, 2003, p. 95), efetivada num contexto de gestão escolar, pautada em ações políticas que focalizem a liberdade do ser sendo dizer a sua palavra no diálogo junto-com o outro no mundo.

Larrosa (2002) contribui com o nosso pensamento-sentimento acerca da produção de experiências-formativas que possam tocar o ser sendo, atravessá-lo e produzir sentidos e conhecimentos sobre si mesmo, o outro e o mundo. Um processo de abertura na tentativa de compreender o ser-estudante-no-mundo-da-educação-escolar-singular.

Também, encontramos em Padilha (2006) algumas reflexões que contribuiriam com a nossa produção teórica para indicar uma experiência-formativa a partir de múltiplas relações sociais, da valorização da escola, das experiências de sentido de docentes-discentes e de um olhar singular em relação ao ser-estudante no mundo.

Não basta que as leis existam, que as resoluções determinem, que o bom senso aponte, que a vontade anime, pois, concordando com Marx, a subjetividade humana, o desenvolvimento de cada sujeito acontece na permanente construção de um processo histórico de objetivação do gênero humano. E a maioria das pessoas não está se apropriando das riquezas materiais e intelectuais das obras da humanidade. [...] O que se busca é a valorização da escola, do saber do professor, do conhecimento científico social existente – e não qualquer um. Escola como mediadora, como propõe Vigotski [...] (PADILHA, 2006, p. 131-132).

De fato, compreendemos que um ofício pode intervir ou interferir no processo subjetivo, produzindo sentidos de ser isso que alguém se propõe dentro das

pressões do mundo, ou seja, ser sendo inclusivo e enriquecendo o próprio desenvolvimento pessoal e profissional, na perspectiva onde o humano seja valorizado. Assim, vislumbramos uma experiência-formativa que seja construída no exercício da profissão, onde docente-discente, sujeitos que vivem a afetividade e emoção “à flor da pele”, possam trabalhar em espaços-tempos da educação especial na perspectiva inclusiva, dando sentido à vida pessoal, profissional e formativa, de acordo com as concepções pessoais, valores e ideais, na criação de atos e modos cotidianos de educar.

Nessa perspectiva, precisamos considerar as necessidades humanas em suas singularidades na pluralidade de ser sendo no mundo. O trabalho educativo organizado por Polly, é marcado por uma experiência que, a nosso ver, derruba, faz estremecer, provoca(dor) e angustia. E é, justamente, isso que a faz refletir sobre os sentidos acerca do que somos sendo no mundo, do que nos acontece e o quanto nos expõe, subjetividades que a jogam no campo da experiência (LARROSA, 2002) junto ao outro, ao ser-estudante-no-mundo-da-educação-escolar-singular, um encontro e uma relação com sentido-sentido (PINEL, 2003).

Eu acho que é essa relação com a criança especial que ficou mais em mim. Tive um receio: eu nunca imaginei que eu iria ter um aluno autista. Muita coisa foi feita pensando nele. Eu me lembro: nós fazíamos para o George, e incluía a turma, e o contrário também. Eu me lembro até hoje desse trabalho com a rotina, porque eu acho que não foi só com ele, pois ajudou a turma como um todo. Com essa rotina, eu melhorei muito como professora: até hoje eu faço o trabalho paralelo com os meninos. Isso foi uma coisa que ficou em mim e quando alguém briga eu falo: eu tive essa experiência com o George e deu certo, eu quero organizar assim novamente! Hoje eu tenho uma aluna que está num processo de avaliação neurológica, que demorou muito tempo para se alfabetizar, toma medicamentos controlados, não tem laudo, não é atendida por nenhum especialista. Então, eu organizei a turma, e, uma vez por semana, eu fico com ela. A reflexão que eu faço é que se trata de um modo de organizar as atividades, numa experiência singular com o George que ficou como uma referência muito forte na minha vida como professora.

Reafirmamos a proposta de uma experiência-formativa que considere as práticas educativas, as experiências de sentido e as interexperiências, como objeto de conhecimento. Em uma abordagem biográfica, esse trabalho de narrar-com as experiências e contá-la aos outros,

[...] configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. Por outro

lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história (SOUZA, 2007, p. 92).

As narrativas revelaram caminhos formativos e auto-formativos pela via dos sentidos e das aprendizagens-de-contar-escutar-histórias. Um processo, indissociado, no pessoal e profissional do docente, enquanto ser que apreende os sentidos e, ao mesmo tempo, elabora os saberes-fazerem nas experiências em sala de aula, e em outros lugares, produzindo interexperiências junto-com o ser-estudante-no-mundo-da-educação-escolar-singular. Essa perspectiva de experiência-formativa se revela como uma tentativa do ser sendo professoras-narradoras-pesquisadora compreenderem a si mesmas. Pensamos-sentimos que as aprendizagens construídas pelas experiências que as tocaram, foram apreendidas-vividas com-sentido e mobilizaram os projetos ao tecerem a vida pessoal e coletiva.

Diante das complexidades vividas em sala de aula Polly e Sophia encontraram modos de elaborar o saber-sentido pelas experiências com os estudantes. Elas conversavam com os discentes sobre o que sentiam tentando, pela via da escuta e do diálogo, produzir saberes como respeito e colaboração, valores que comovem o ato sentido de conhecer. Elas estudaram sobre as temáticas que envolvem os espaços-tempos da educação especial, na tentativa de compreender as singularidades do ser-estudante. Por exemplo, Polly narrou:

Eu estudava e trabalhava com a turma sobre o que era autismo e porque o George agia daquele jeito. Por exemplo, quando se jogava no chão e se batia, a turma ficava parada, ninguém gritava ou chamava atenção para o que ele estava fazendo, eles sabiam sobre essa reação.

As experiências docentes produziram sentido e as aprendizagens foram compartilhadas com os outros e o mundo. Então, presenciamos o diálogo e abertura como essencial ao trabalho docente, uma compreensão do vivido (passado) e a problematização do presente-futuro. Continuou Polly:

[...] aproveitamos um horário com a professora de educação especial, tivemos uma conversa longa sobre as experiências vividas em sala de aula, estudamos o que era TGD, e refletimos que a estudante Júlia teria que ter uma pessoa junto, e ao lado dela, porque em seus modos ela revelava algumas singularidades, que a faziam repetir e falar um monte de coisas. Por que ela era enjoada? (perguntavam os colegas de turma). Por que repetia um monte de coisas no nosso ouvido? Dialogamos muito com a turma, para uma compreensão da situação. Nossa preocupação sempre foi

conversar com os alunos para eles entenderem esse tipo de transtorno e porque ela recebia ajuda da professora de educação especial.

Dessa tessitura, nas quais nos debruçamos para elaborar uma possibilidade de experiência-formativa, pensada-sentida a partir das narrativas de Polly e Sophia e dos estudos e leituras que realizamos, ou seja, dessa busca por um sentido advindo das experiências vividas, emergiu um movimento em que mergulhamos no vivido pelas docentes, e nos distanciamos para produzir as reflexões aqui expostas. Ser sendo professora enfrentativa, inclusiva, preocupada, cuidadosa, sensível e ousada, eis os sentidos e modos de ser no mundo que brilharam no aqui-agora dessa pesquisa. Metaforicamente, jogamos luzes nas narrativas das experiências e dela apreendemos os sentidos, dando um “close” nas nossas “protagonistas estelares” (PINEL, 2006).

Atuando no vivido, nós docentes, estamos imersas ou imersos num movimento de ir e vir na sala de aula, ao mesmo tempo, criando e participando de espaços para narrar as histórias, experiências, os sentidos produzidos e as aprendizagens consentido. E, nesse percurso existencial, o de ser sendo professora e professor, apreendemos que se trata de um cotidiano devir, sempre incompleto e inacabado. Nós produzimos as experiências-formativas “[...] e nelas nos produzimos, conscientes ou não desse processo, mediadas por nossos múltiplos outros, anônimos ou reconhecidos, em aproximação e confronto com eles [...] (FONTANA, 2010, p. 184)”, também, situando-as, desvelando, transformando as condições sociais de produção em que existimos.

No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimo-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediados pelo outro, mediados pelas práticas e significados de nossa cultura. No tempo, vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a desilusão (Idem, p. 182).

Tempo, história, experiência, narrativa, memória... a vida, os dramas, a inquietude, as angústias, a dor, o desespero, o cansaço, os medos e inseguranças. O que é ser professora inclusiva? Como é ser professora inclusiva? Como somos ou nos tornamos professoras inclusivas? Quais sentidos emergem em nosso ser profissional-pessoal-formativo?

Continuamos assim a nossa travessia, sempre em aberto!

No próximo capítulo, apresentaremos as nossas reflexões que não são conclusivas, muito ao contrário, pois a cena sempre estará aberta pontuou o meu orientador (PINEL, 2003, p. 236).

(IN)CONCLUSÃO

*Paciência!*²⁵
Que lindo é...
Esperar: ativamente, vivendo!
Acontecendo: enfrentando, insistindo, resistindo,
balançando (as estruturas).
Sentindo o sentido da vida.
A vida: ser-si-mesmo-junto-ao-outro-no-mundo.
É inter(in)venção!
 (BARBOSA-TSYGANOK, *Diário de Campo*, 2013).

Explicitar as tessituras que emergiram, tendo as narrativas das experiências, os sentidos e as aprendizagens como um 'fio condutor' neste processo de pesquisar, a nosso ver, é um desafio aqui-agora!

No percurso desta investigação nos interessamos em narrar-com as professoras as experiências que foram produzidas na relação com o real ou o vivido por elas na sala de aula regular na escola pública. As professoras narraram suas experiências, nos permitindo reconstruí-las, e ao contá-las, também nos permitiriam adentrar em seus espaços-tempos de atuação docente, tocando nossas sensibilidades e nos possibilitando fazer parte, como sujeitos, das suas/nossas experiências.

Nesse processo, tentamos desvelar os sentidos produzidos e as aprendizagens-de-contar-escutar-histórias, uma dinâmica que envolveu as subjetividades ou intersubjetividades, compreendidas como os modos do ser sendo se posicionar como sujeito, no sentido de ser ele mesmo, em seu próprio discurso (linguagem oral) e outros modos de expressão (BARBOSA, 2006), sendo atravessados pela experiência vivida junto ao outro, compreendendo a nossa singularidade na pluralidade de ser.

Nesse sentido, tentamos pontuar que pelas narrativas nos foi possível analisar os sentidos e as subjetividades, e que elas são produzidas nas inter-relações ou numa

²⁵ Uma poética minha (a pesquisadora), inventada na casa da minha querida filha Carol, num tempo-espço de clima bem frio na Holanda. Era outubro/2014, numa linda tarde em que era possível olhar, como se o corpo fosse atravessar o vidro da janela, e ver-sentir lá fora, numa rua com bifurcação, localizada à frente, as possibilidades e os sentidos que produzimos no viver, escolhendo de modo livre e consciente, e sendo responsável conosco, com o outro e o mundo.

dinâmica em que a intersubjetividade seja inventada e reinventada pelas experiências dentro da alteridade de ser no mundo. “Assim, a prática da alteridade se liga, como numa metafórica rede, aos relacionamentos tanto entre indivíduos como entre grupos culturais religiosos, científicos, étnicos, etc” (Idem, p. 118).

Buscamos caminhos com a Fenomenologia-Existencial e, redescobrimos, também, suas possibilidades tendo a narrativa como um modo de caminhar na pesquisa (DUTRA, 2002), um encontro que nos deixou navegando em mares (des)conhecidos e, com isso, produzimos mais aprendizagens, vivendo a tempestade e a bonança, tudo ao mesmo tempo. Esse percurso esteve ancorado na filosofia de Walter Benjamin, autores contemporâneos e psicólogos com referencial sócio-histórico (FORGHIERI, 2001; AMATUZZI, 2007; PINEL, 2003, entre outros).

Nessa trajetória, enveredamo-nos pelos movimentos teóricos-metodológicos da abordagem (auto)biográfica (SOUZA, 2008; CATANI et al. 2003, entre outros) que também nos inspirou na produção de um projeto que denominamos experiência-formativa. O que nos interessou/interessa foi/é o mundo vivido pelas professoras-narradoras e as narrativas orais das experiências produzidas daí. Conforme AmatuZZi (2007) reflete, acerca da experiência, e que Husserl chamou como mundo da vida ou mundo vivido: “Esse mundo vivido não é uma teoria, mas, diríamos nós psicólogos, é o referencial vivido para a elaboração de qualquer teoria significativa” (p. 3).

Nesse entrelaçamento teórico-metodológico, implicado na relação professoras-narradoras-pesquisadora, compreendido como um mergulho existencial e de distanciamento reflexivo (FORGHIERI, 2001), é que me senti muitas vezes perdida, para novamente tentar achar-me, tendo comigo o meu orientador e os professores/as das minhas bancas examinadoras. Precisei rever o texto referente à metodologia, fazer mais leituras sobre a perspectiva (auto)biográfica e adentrar aos estudos e pesquisas sobre os espaços-tempos da educação especial. Esse ir e vir, como pesquisadora, disse o meu orientador, é um vivido compreensível para pesquisadores fenomenólogos-existenciais, o que demanda abertura para o devir

das experiências, tendo a inspiração na vontade de compreender, mais do que em explicar sobre o vivido e narrado pelas docentes.

Pesquisamos junto-com pessoas que narraram as experiências vividas no ofício como professoras envolvidas nos espaços-tempos de educação especial, em sala de aula regular, desvelando os modos de ser sendo junto ao outro no mundo. Conforme Catani et al. (2003), trabalhamos na perspectiva em que as docentes produziram textos orais para dizerem de si mesmas e a si mesmas, antes de qualquer coisa, sobre os seus sentimentos, pensamentos, emoções, raciocínios, modos de planejar as aulas, etc. Produzir essas compreensões das narrativas possibilitaram uma elaboração no campo das experiências-formativas, nos lançando no devir de [...] novas opções, novas buscas e novos modos de conduzir o ensino (CATANI et. al., 2003, p. 18-19).

Nessa perspectiva, pensar-sentir o ofício docente em espaços-tempos da educação especial significou colocar em evidência os movimentos internos-externos, que acontecem com as professoras-narradoras-pesquisadora, em diferentes dimensões da existência, nos seus modos de ser no mundo. Os fatos, acontecimentos e questões que elas trouxeram nas narrativas, “[...] são temas tecidos nas experiências vivas dos sujeitos que narram suas histórias de vida e de professoras, experiências carregadas de sabedorias, como refere Walter Benjamin” (RIBEIRO, 2014, p. 7).

Nesse enredamento textual, nos arriscamos no seguinte exemplo: posso não ter tido em minha existência a possibilidade de ter vivenciado aulas em que os “alunos com deficiências” estivessem presentes na sala regular da escola pública, mas ao entrar em contato com as narrativas de professoras inclusivas, vivencio a inclusão com tal força como se fosse a minha própria prática docente, produzindo interexperiências nesse envolvimento de pessoas (LAING, 1974).

Essas compreensões foram fundamentais, pois envolveram as narrativas orais das experiências vividas pelas professoras. Nessa interdinâmica, nos transformamos em interlocutores capazes de entender as expressões de vida das professoras-narradoras-pesquisadora, como também de acompanhar a sua experiência. Nesse

sentido, re(descobrimos) as narrativas como fenômeno e, também, como um modo de caminhar com a pesquisa fenomenológico-existencial.

A narrativa é uma forma de caracterizar os fenômenos da experiência humana; logo, seu estudo é apropriado em muitos campos das ciências sociais, uma vez que focalizam os seres humanos, suas relações interpessoais com seus ambientes e baseiam-se no estudo sobre a experiência. Este seria o ponto de partida e o termo chave para todo o processo de reflexão, pois a experiência é constituída de histórias vividas pelas pessoas; estas histórias contadas ou narradas constituem, portanto, a base do estudo da experiência (ROSEK, 2010, p. 108).

Os múltiplos sentidos produzidos pelas professoras-narradoras-pesquisadora se desvelaram, e esse processo singular da pesquisa foi importante para o trabalho de análise e compreensão da produção acadêmica, considerada sempre inacabada e contextualizada social e historicamente. A Fenomenologia-Existencial possibilitou o aparecer do mundo da vida das professoras-narradoras-pesquisadora, sempre integrado aos espaços-tempos sociais, das quais são parte integrante e se relacionam com o outro, os outros, os objetos e o mundo (tecnologia, ciência, informação, conhecimento, consumo, dinheiro, violência, drogas, religião, etc.). “É um mundo onde há vida sendo vivida e vida que não se vive sozinha [...] é um mundo que precisamos, a cada dia que passa, reinterpretar e tentar entender” (VIEIRA, 2011, p. 246-247).

Pela via das narrativas, foi possível desvelar o essencial ou o que é importante para professoras-narradoras-pesquisadora, com o entendimento de que um fenômeno pode ser compreendido a partir de suas particularidades na totalidade do mundo. Tentamos penetrar no vivido de pessoas, e percebemos realidades diferentes, em que os sentidos produzidos foram singulares.

E, aqui-agora, convidamos o leitor e/ ou a leitora a (in)concluir, por ora, o presente trabalho, junto-com Parini (1999), um dos nossos inspiradores nessas travessias existenciais como pessoa, professora e pesquisadora. No romance “A travessia de Benjamin” ele escreveu sobre a vida do filósofo e com ele gostaríamos de (in)acabar-de-começar:

Se havia alguma coisa que ele lamentava na vida era a sua maneira de deixar-se anular na presença de personalidades fortes, como Scholem ou Brecht. Scholem era um *scholar* dos pés à cabeça e compreendia as vulnerabilidades de um estudioso como ele, a dependência do texto, do

material disponível. Scholem entendia a necessidade de o estudioso perder-se a si mesmo na busca da verdade e também sabia que a verdade precisava ser sempre reinventada. Compreendia, como ele, que a vida é uma revisão contínua tendo-se em vista a necessidade de sua compreensão cada vez maior. Mas Brecht... Meu Deus, que homem difícil! Que amigo impossível! (p. 181).

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Identidade e Vida de Educadores Rio-grandenses**: Narrativas na primeira pessoa (...e em muitas outras). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 7-13.

ALARCÃO, Isabel. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Identidade e Vida de Educadores Rio-grandenses**: Narrativas na primeira pessoa (...e em muitas outras). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 7-13.

ALBERTI, Verena. **O fascínio do vivido, ou o que atrai na história oral**. Rio de Janeiro, CPDOC, 2003. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arg/1394.pdf>. Acesso em: 20 maio 2012.

_____. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

AMATUZZI, M. M. (2007). **Experiência**: um termo chave para a psicologia. Memorandum, 13, 8-15. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a13/01Amatuzzi.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2012.

ANJOS, Hildete Pereira dos (org.). **As histórias de todas e de cada uma**: construindo um trajeto para a educação especial. Curitiba: CRV, 2014.

ANTIKAINEN, A. et al. **Living in a learning society**: life histories, identities and education. Londres: Falmer Press, 1996.

ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

AZEVEDO, Joanir Gomes de. **Fazer com paixão sem perder a razão**: retalhos de uma experiência em escola pública de tempo integral. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BARBOSA, Madalena Maria. **O sentimento é dor, o riso é felicidade e a Educação Ambiental é-sendo-isso-aí-mesmo-cuidado**: O (des)velar-se

“discentes-docente-pesquisadora” em uma sala de aula de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Vitória (ES). Vitória: UFES-PPGE, dissertação de Mestrado, 2006.

BARBOSA-TSYGANOK, Madalena Maria. **Formação Docente**: Um educador, suas histórias de vida e os sentidos produzidos sobre a educação inclusiva. Monografia, Brasília: UnB, 2011. 95p.

_____. **Diário de Campo**. Vitória: Programa de Pós-Graduação/UFES, 2013.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **A origem do drama trágico alemão**. Edição e tradução João Barrento. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013 (a).

_____. **O capitalismo como religião**. Organização Michel Löwy. Tradução de Nélio Schneider e Renato Ribeiro Pompeu. São Paulo: Boitempo, 2013 (b).

_____. **O anjo da história**. Org. e trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013 (c).

_____. **Escritos sobre mito e linguagem**. Organização, apresentação e notas de Jeanne Marie Gagnebin. Tradução de Susana Kampff Lages e Ernani Chaves. São Paulo: Duas Cidades, 2013 (d).

BORRALHO, Maria Júdice. **Saber Ver**. In: Site: Naturnlink – a ligação à natureza. Disponível em: <<http://naturlink.sapo.pt/Lazer/Cultura-e-Natureza/content/Saber-Ver?bl=1>>. Acesso em: 27 Agosto 2012.

BOSI, Ecléa. **O vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê, 2003.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza et al. **Vozes da Educação**: memórias, histórias e formação de professores. Rio de Janeiro: Faperj, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1.

CAIXETA, Juliana Eugênia. **Guardiãs da memória**: tecendo significações de si, suas fotografias e seus objetos. Tese de doutorado. Brasília: UnB, 2006.

CATANI, Denise Barbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de; SOUZA, M. Cecília C. C. (orgs.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

CHAUÍ, Marilena. Heidegger: vida e obra. In: HEIDEGGER, M. **Conferências e escritos filosóficos**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Fronteira, 1991, p. VII-XIII.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 2001.

COELHO, Cristina M. Madeira. Inclusão Escolar. In: KELMAN, Celeste Azulay [et AL]. **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. Coordenação Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane. Brasília: UnB, 2010, p. 55-72.

COLODETE, Paulo Roque; PINEL, Hiran. **Metodologia investigativa na área da saúde**. Linhares: Colégio Cristo Rei, 2002.

CORREIA, Vasti Gonçalves de Paula. A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: em busca de uma ação articulada e não setorializada no município de Vitória. In: CRAVO, Terezinha Baldassini (org.). **Gestão da Educação em Vitória**: caminhos, estratégias e contradições. Vitória: Gráfica Santo Antonio, 2012.

COSTA, Lucyenne Matos da. **Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas**: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história. Dissertação de Mestrado. Vitória: UFES/PPGE, 2007.

D'ANGELO, Martha. **Arte, política e educação em Walter Benjamin**. São Paulo: Loyola, 2006.

DINIZ, Davidson de Oliveira. **Walter Benjamin e as Passagens: uma narratividade poética do histórico**. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/cadernosbenjaminianos/data1/arquivos/05%20Davidson%20de%20Oliveira%20Diniz.pdf>>. Acesso em: 26 julh. 2012.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: Nóvoa, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. MS/DRHS/CFAP, 1988, p. 101-106.

DUTRA, Elza. **A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica**. Revista: Estudos de Psicologia [On-line] 2002, 7 (julho-dezembro): Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26170218>> Acesso em: 23 Jan. 2015. ISSN 1413-294X.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini-aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia fenomenológica**. São Paulo: Pioneira, 2001.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). **Memórias de professoras: história e histórias**. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

GADOTTI, MOACIR. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo Perspec., Jun 2000, vol.14, no.2, p.03-11. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em: em 22 maio 2012.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e Narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. Walter Benjamin ou a história aberta. Prefácio. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

GINSBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**. Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-179.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professores: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: Nóvoa, Antônio. **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 2007, p.68.

GONZÁLEZ-REY, Fernando. O sujeito, a subjeividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: SIMÃO, Livia Martins; MARTINEZ, Albertina Mitjans (orgs). **O outro no desenvolvimento humano**. São Paulo: Pioneira Tompson Learning, 2004.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2005.

HOUAISS, António e Villar; SALES, Mauro de. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JANUÁRIO, Carlos. **Do pensamento do professor à sala de aula**. Coimbra: Liv. Almedina, 1996.

KIRCHNER, Renato. **Trabalho das passagens, de Walter Benjamin**. Viso – Cadernos de Estética aplicada. Nº 3, set-dez/2007. Disponível em: < <http://www.revistaviso.com.br/visArtigo.asp?sArti=20>>. Acesso em: 12 set. 2012.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.

_____. Infância, memória e saber: considerações à luz da obra de Walter Benjamin. In: **A Criança e o Saber**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 245-249, 1999.

Disponível em:

<http://www.escolaletrefreudiana.com.br/UserFiles/110/File/artigos/letra23/045.pdf>

Acesso: 15 agosto 2012.

KONDER, Leandro. **Walter Benjamin: o marxismo da melancolia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LAINING, Ronald D. **A política da experiência e a ave-do-paraíso**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1974.

LALANDA, Piedade. **Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica**. *Análise Social*, vol. XXXIII (148), 1998.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr 2002, nº 19, p. 20-28.

MARTINAZZO, Celso José (org.). **Histórias de vida de professores: formação, experiências e práticas**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2010.

MIGNOT, Ana Chystina Venâncio; CUNHA, Maria Tereza Santos (orgs). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 2007, p. 111-140.

NASCIMENTO, Roberta Andrade do. **Charles Baudelaire e a arte da memória**. Disponível em: <<http://walterbenjamincinema.wordpress.com/tag/ baudelaire/>>. Acesso em: 04 abril 2012.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 2007.

OLMOS, J. R. D. (2003) **A relação entre narração e memória como possibilidade metodológica na constituição da história da psicologia no Brasil**.

Memorandum. Belo Horizonte: UFMG; Ribeirão Preto: USP. Retirado em 10 novembro 2014, do World Wide Web:

<<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos04/olmos01.htm>>, p. 40-47.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Necessidade especial do trabalho educativo geral ou necessidades educativas especiais. JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto Baptista; VICTOR, Sonia Lopes (orgs). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2006, p. 125-138.

PARINI, Jay. **A travessia de Benjamin**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

PICCHI, Magali Bussab (org.). **Prazeres da docência**: retratos da vida. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

PINEL, Hiran. **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem**. Rio de Janeiro: IBEAD/BOU, 2000.

_____. **Educadores da noite**. [livro em CD-ROM] NUEX-PSI EDITORIAL, 2003/2004.

_____. Nascimentos! Inventando e produzindo “nascimentos de protagonistas estelares” nas existências e nas práticas educacionais (escolares e/ ou não). In: JESUS, Denise M. de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (orgs). **Pesquisa em Educação Especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2006, p. 269-309.

_____. **Apenas dois rapazes & uma Educação Social**: Cinema, Psicopedagogia e existencialismos, Processos Afetivos e Aprendizagem. Vitória: Experimental do autor, 2006b.

_____. **Educação especial & "Clínica-Ká"**. São Paulo: Clube de Autores, 2010.

_____. A clínica do atendimento educacional especializado (AEES) na voz de sentido das educadoras especiais: em busca de uma “outra clínica”. In: JESUS, Denise M. de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno (orgs).

Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013, p. 83-103.

_____. A pedagogia social frente à experiência autística: Uma viagem existencial no outro, como possibilidade de se inventar uma travessia educacional. In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson (orgs.). Educação Especial: Indícios, registros e práticas de inclusão. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013a, p. 169-186.

_____. **Pistas para elaboração do relatório final de pesquisa.** Texto encaminhado via e-mail. Vitória: UFES/CE/PPGE, 2012.

PMV, Prefeitura de Vitória: Secretaria de Educação. **Educação especial.** Disponível em <http://www.vitoria.es.gov.br/cidadao/educacao-especial>. Acesso em 4 de setembro de 2014.

_____. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva da rede pública municipal de ensino de Vitória – ES.** Vitória: Secretaria de Educação/Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial, 2014a. (documento preliminar).

_____. **Educação Infantil do município de Vitória:** um outro olhar. Vitória (ES): Multiplicidade, 2006. Disponível em:

http://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100218_educacao_infantil_doc.pdf. Acesso em 4 setembro 2014.

_____. **Programa Educação em Tempo Integral.** Vitória (ES): Secretaria de Educação, 2010. Disponível em:

http://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100930_tempo_integral_texto_3.pdf Acesso em: 22 novembro 2014.

_____. **Secretaria de Educação.** Disponível em: <http://www.vitoria.es.gov.br/seme.php>. Acesso em: 23 julho 2012.

_____. Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental. Vitória, Secretaria Municipal de Educação, 2004. Disponível em: <http://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100218_ens_fund_dir_curriculares.pdf> Acesso: 06 novembro 2014.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida**: teoria e prática. Oeiras: Celta Editora, 1999.

PUNTEL, Gilberto; CUNHA, Jorge Luiz da. Paschoa Maria Puntel dos Santos: Sentidos e significados de uma trajetória docente. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Identidade e Vida de Educadores Rio-grandenses**: Narrativas na primeira pessoa (...e em muitas outras). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 7-13.

PUNTEL, Gilberto. **O processo formativo na história de vida da professora Paschoa Maria Puntel dos Santos**. Santa Maria (RS): UFSM/PPGE, 2002. Dissertação de Mestrado.

RIBEIRO, Nilsa Brito. Apresentação. In: ANJOS, Hildete Pereira dos (org.). **As histórias de todas e de cada uma**: construindo um trajeto para a educação especial. Curitiba: CRV, 2014.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

_____. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2006.

ROSEK, Marlene. **Subjetividade, Formação e Educação especial**: Histórias de Vida de Professoras. Porto Alegre: UFRGS/PPGEdu, 2010, tese de doutorado.

ROSSONI, Rodrigo. **Vidas fotográficas**: fotocartografando experiências na/da Escola de Fotógrafos Populares no Complexo da Maré - Rio de Janeiro. Vitória: UFES/PPGE, tese de doutorado, 2009.

SARTORETTO, Mara Lúcia Madrid. Inclusão: teoria e prática. In: BRASIL: **Ensaio pedagógicos**. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2006, p. 273-276.

SCHOLEM, Gershom. **Walter Benjamin: a história de uma amizade**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SIMÕES, Regina Helena Silva; CORREA, Rosa Lydia Teixeira; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. **História da profissão docente no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011.

SIMÕES, Regina Helena Silva. Em busca do futuro perdido? A pesquisa histórica como ferramenta para a problematização da profissão de professores no tempo. In: SIMÕES, Regina Helena Silva; CORREA, Rosa Lydia Teixeira; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. **História da profissão docente no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011, p. 285-314.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A formação como processo de conhecimento: histórias de vida e abordagem (auto) biográfica. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza et al. **Vozes da Educação: memórias, histórias e formação de professores**. Rio de Janeiro: Faperj, 2008, p. 85-102.

TEODORO, António (org.). **Histórias (re) construídas: leituras e interpretações de processos educacionais**. São Paulo: Cortez, 2004.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa: a força dos trabalhadores**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

TURINI, Leide Alvarenga. **A crítica da história linear e da ideia de progresso: um diálogo com Walter Benjamin e Edward Thompson**. Uberlândia: Educação e FiloSofia, v. 18, nº 35-36, jan/dez, 2004, p. 93-125.

VIEIRA, Rita de Cássia (2011). **Convergências entre fenomenologia e micro-história**. Memorandum, 21, 238-248. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/a21/vieira01>>. Acesso em: 22 maio 2012.

GLOSSÁRIO DE TERMOS

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco (LARROSA, 2002, p. 21).

É nossa intenção esboçar um referencial de termos fenomenológicos-existenciais, mais outros recriados a partir dos nossos estudos do pensamento de Walter Benjamin e autores contemporâneos. As referências bibliográficas encontram-se indicadas acima. Trata-se de conceitos que produzem sentidos nos nossos modos de ser sendo pesquisadora, que atravessaram/atravessam a nossa vida acadêmica. Eles expressam a experiência de um tempo devir e refletem os pensamentos e sentimentos que nos (co)movem na produção e condução do conhecimento.

Encontramos referências destas terminologias em minha dissertação de mestrado (BARBOSA, 2006). Rever a experiência como pesquisadora nos jogou num tempo de rememoração e inspiração, esse movimento nos fez refletir, junto com Arendt, que “[...] memória e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação (apud BOSI, 2012, p. 5)”. As memórias das experiências como pesquisadora voltaram com força, o que me ajudou a articular e produzir mais sentidos no viver deste trabalho atual com o doutorado.

Aprendizagens-de-contar-escutar-histórias

Walter Benjamin nos inspirou na reinvenção desse termo, tecido em palavras ligadas com hífen, no sentido de indissociadas. Larrosa (2002) nos instiga nessa criação ao afirmar “[...] que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo o humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra [...]” (p. 21). Então, essa terminologia significa que algo nos tocou – ser sendo inclusivo junto com o outro – comunicando e apreendendo com as experiências narradas-com, num processo de escuta sensível e refinada.

Compreensivo

Entendido como um processo de sentir, emocionar, apaixonar, desejar junto ao outro (docentes) como se a pesquisadora fosse. Um ato sentido em que tentamos reviver as experiências narradas como se fossem próprias.

Existência

Elevar-se de; sair da “toca”. O fato de estar aí concretamente no cotidiano, entregue às experiências. A existência é o que se eleva e/ ou se mostra a partir desse “ser-aí” jogado no cotidiano (BARBOSA, 2006), com a vida singular na concretude do mundo.

Escutar

Em nossa pesquisa escutar é um modo de intervenção (inter+vir+ação), ou ir por dentro para que ação educativa aconteça, escutando a vida afetiva e produzindo conhecimentos.

Experiência-formativa

Reinventamos esse termo, dentro de um clima fenomenológico-existencial, com inspiração nos estudos de Walter Benjamin e autores brasileiros. Tentamos uma reinvenção, tendo as narrativas das experiências docentes como ponto de partida para aprofundar a temática em nossa pesquisa.

Experiência-narrativa

Trata-se em nossa pesquisa de silenciar e mergulhar para escutar as histórias e produzir o texto narrativo, transcriando, recriando e possibilitando ao leitor produzir mais sentidos no próprio viver, ou seja, tirar mais véus daquilo vivido, mas também deixar ser tocado e atravessado pela experiência que foi narrada-com professoras-narradoras-pesquisadora, como se sentisse, metaforicamente, na “flor da pele”

aquilo contado, produzindo mais conhecimentos sobre si, o outro e o mundo, o que poderíamos chamar de “razão encarnada”, aquilo que faz estremecer na própria vida ou na pele. Referimos-nos a uma experiência que pelos modos do ser de abertura foi possível revivê-la e tomada para si como própria.

Interexperiências

Referimos-nos às relações entre as experiências vividas pelo ser no mundo, algo que podemos reviver, se temos abertura, e nesse processo apreender mais sentidos de saber pelo viés da experiência, compreendendo a nossa singularidade na pluralidade de ser.

Modos de ser

Trata-se, nas descrições de inspiração fenomenológico-existenciais, de revelar ao mundo (acadêmico e leigo) os processos ou o como (modo vivido) que o ser aparece de sentido (significado e rumo que ele toma diante da existência). Esse ser aparece (ganha luz; mostra-se; vem a lume etc.) fazendo coisas, pensando coisas, imaginando coisas, falando coisas, sentindo coisas etc. Quem está nesse processo fazendo-pensando-imaginando-falando-sentindo etc., no caso de nosso estudo, são as professoras-narradoras-pesquisadora! Trata-se, pois de descrever os modos de ser para obter prováveis sentidos de ser (BARBOSA, 2006).

Narrar-com

Reinventamos esse termo nesta pesquisa para expressar, no sentido de desvelar, a experiência que é compartilhada com o outro, de modo que as coisas ditas ou reveladas são trazidas para a pesquisadora, o leitor, as narradoras, produzindo mais sentidos no viver, naquilo que nos passa e nos toca ou nos acontece.

Sentido

O termo sentido vem do latim e é considerado um termo polissêmico (vários sentidos). Ação de perceber pelos sentidos/ sensações: visão; gustação; audição etc. (BARBOSA, 2006). Compreendemos como os modos de criação e invenção, sempre num movimento e processo onde o ser produz sentidos no viver. O sentido diz de algo que se sobressai ao olhar do pesquisador, ao mesmo tempo, ou de modo inseparável, e está na narrativa mesma.

Ser sendo no mundo

Para nossa pesquisa, aquilo que aparecerá de sentido nas experiências vividas-sentidas e narradas-com professoras-narradoras-pesquisadora. Trata-se de se mostrar no mundo, isto é, o aparecer do ser sendo, sempre nos contextos social e histórico, bem como de objetos, ideologias etc. O ser, que é considerado sempre um processo (sendo) que aparecerá nas descrições existenciais no existir narrado.

Ser-estudante-no-mundo-da-educação-escolar-singular

Reinventamos esse termo a partir dos estudos fenomenológicos-existenciais, em um clima benjaminiano e, também, heideggeriano. Heidegger inventou inúmeras palavras – com hífen – para expressar o seu pensamento ou conceitos; ou sentidos para velhas palavras, presente em nossa pesquisa de mestrado, conforme nos referimos anteriormente. Aqui-agora, tentamos um movimento em que Benjamin (1994, p. 225) revela na tese sete, e que atravessou o ser sendo pesquisadora, por isso repetimos: “escovar a história a contrapelo”.

Ser-estudante-no-mundo-da-educação-escolar-singular possui um sentido de ser sendo junto ao outro no mundo, da educação, do escolar e de uma especificidade e/ou uma demanda singular, individual no mundo. Esse termo nos indica que existe uma compreensão de como pensamos-sentimos o mundo, nos diferentes processos, devires e incertezas, que possibilitam diálogos e experiências desveladoras dos

modos-ser-sendo-no-mundo, como pessoas que se experienciam o saber da cultura, pois:

Cada indivíduo é um ser concreto em relação e por meio das relações com outros incorpora modos de pensar e de ser, reorganizados [...]. Tal posição encontra-se de acordo com a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e suas implicações metodológicas de pesquisa que se apoiam nas reflexões de Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934) e seus seguidores; na posição marcadamente dialógica da interação humana de Mikhail Bakhtin (1895-1975), que leva em conta os processos de significação, os movimentos de sentido e seu papel constitutivo do pensamento, da ação e da palavra [...] (PADILHA, 2006, p. 132).

Nosso movimento teórico tenta romper com uma concepção que fixa o ser – como deficiente ou pessoa deficiente ou com necessidades educativas especiais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – termos caracterizados oficialmente²⁶, e que, a nosso ver, sugerem algo evolutivo e acabado, ou uma idéia em que a pessoa está submetida a algo pré-fixado ou a uma existência dependente.

Encontramos em Pinel (2010), reflexões acerca dos diagnósticos, que nos instigam a pensar-sentir-agir o ofício docente assumindo a beleza e os limites de cuidar no sentido ético e estético de atendimento.

1) O que e como eles (os dia-gnósticos: a claridade produzindo conhecimento) se transformam em rótulos substituindo a pessoa, tornando-a coisa; 2) de como todos somos saudáveis e patológicos “normalmente” – algo indissociados e com graus variados de energia, às vezes uma predominando sobre a outra. Sabemos, porque sentimos (e agimos), pelo sentido de que tudo isso de diagnosticar (numa direção de rotular) pode ser uma arrogância de quem não consegue curar (nós os profissionais de educação e da saúde) [...] (p. 98)

Padilha (2006), problematiza acerca de uma compreensão possível para que o ato educativo produza mais sentidos no viver:

“[...] o que é preciso saber sobre o desenvolvimento das pessoas com quem estamos trabalhando? Como estão inseridas no mundo simbólico (da cultura)? O que conseguem significar e como, com a mediação da palavra,

²⁶ Como estabelecido pelo parágrafo único do artigo 60 da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso: 29 novembro 2014.

dos gestos, das atividades do outro? Como vivem no contexto de sua vida cotidiana? Como acontecem as interações? [...] (p. 134-135).

Com essa linguagem reinventada estamos tentando produzir um sentido no viver e pesquisar, que é da aprendizagem afetiva como geradora do desenvolvimento humano, pensando-sentindo-agindo a educação na inter-relação do social, econômico, político e pedagógico com o individual no mundo.

Subjetividade

Subjetividade aqui na nossa pesquisa será entendida como aquilo que aparece de sentido nas descrições do vivido por professoras-naradoras-pesquisadora frente aos processos vividos na educação especial.