



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS



**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO, EDUCAÇÃO
E INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/UnB**

FORMAÇÃO DOCENTE:

**Um educador, suas histórias de vida e os
sentidos produzidos sobre a educação inclusiva**

MADALENA MARIA BARBOSA TSYGANOK

ORIENTADORA: JULIANA EUGÊNIA CAIXETA

BRASÍLIA (DF)

2011



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS



MADALENA MARIA BARBOSA TSYGANOK

FORMAÇÃO DOCENTE:

**Um educador, suas histórias de vida e os
sentidos produzidos sobre a educação inclusiva**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão, da Faculdade UAB/UNB - Pólo de Vitória - ES.

Orientadora: Prof^ª D^a Juliana Eugênia Caixeta.

BRASÍLIA (DF)

2011

TERMO DE APROVAÇÃO

MADALENA MARIA BARBOSA TSYGANOK

FORMAÇÃO DOCENTE:

Um educador, suas histórias de vida e os sentidos produzidos sobre a educação inclusiva

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em 16/04/2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

JULIANA EUGÊNIA CAIXETA

ORIENTADORA

RAQUEL SOARES DE SANTANA

EXAMINADORA

MADALENA MARIA BARBOSA TSYGANOK

(Cursista)

BRASÍLIA (DF)

2011

*Dedico este trabalho à Shri Mataji Nirmala Devi
Fundadora da Sahaja Yoga
Inesgotável fonte de inspiração em todos os sentidos*

AGRADECIMENTOS

Especialmente, agradeço ao meu marido Gennadiy pela paciência, compreensão e pelas tentativas que fez para compreender o que faço na minha vida acadêmica-profissional.

Ao meu bebê Daniel - que de pequenininho já começa a conviver e a contribuir com a minha produção científica. Ele nasceu nesse tempo-espço de produção desta pesquisa.

A minha filha Carolina - sempre presente, atuante e solícita nos processos que tenho construído ao longo de minha carreira acadêmica.

Ao meu filho Cícero pelo carinho, cuidado e disposição de ajudar.

À minha mãe Alzenira e ao meu pai Nestor (in memoriam), sempre dedicados e preocupados com o bem estar dos filhos e filhas - são vidas de amor e compaixão!

Ao colaborador desta pesquisa - sua história é um leitmotiv para vivermos a docência e os processos inclusivos educacionais de modo ético e sensível.

A minha orientadora Juliana, pela paciência, abertura e grande colaboração nesse projeto de pesquisar pelas histórias de vida.

Às professoras do curso, especialmente, a Raquel que sempre nos incentivou a produzir, a criar e a resistir.

À tutora Edna sempre preocupada e disposta a nos ajudar.

A Selma que me ajudou fazendo a leitura e correção deste trabalho.

"[...] entre a fala e a escrita (...) há uma diferença pela qual escapam sutilmente a verdade e a vida [...]" (Maurice Pons apud Gattaz, 2006).

RESUMO

Este trabalho objetivou conhecer os sentidos que um professor da escola inclusiva produz sobre a construção do seu processo formativo, relacionado à inclusão educacional. Trata-se de um estudo qualitativo viabilizado pela Metodologia de História Oral na modalidade História de Vida. O nosso colaborador (pseudônimo: José) é um educador que atua no ensino superior e possui longa experiência na área educacional. Utilizamos como instrumento de pesquisa a entrevista narrativa, que foi gravada, transcrita e textualizada (GATAZZ, 2006). Para a análise das narrativas recorremos à textualização final, apresentada no capítulo de resultados, e que foi discutida a partir dos referenciais teóricos explicitados por Nóvoa (2007); Pinel (2003); Coelho (2010) e Goodson (2007). Nas discussões encontramos que os sentidos construídos pelo colaborador provocaram o acontecer de um processo de inclusão de pessoas com deficiência na sua prática docente: vimos o desvelar do sentimento de sentir-se estranho e as atitudes de se opor ao estabelecido. Isso desafiou José a sustentar uma atitude de envolvimento com os sujeitos e os processos educativos inclusivos. Apreendemos em suas narrativas que um processo formativo requer novas conceitualizações dos modos de desenvolvimento profissional dos docentes, tendo como ponto de partida o “professor-como-pessoa”. O colaborador também nos instigou a considerar os valores e as emoções como provocadoras da vida cognitiva. Assim, estamos falando de processos formativos e, ao mesmo tempo, de possibilidades de condução e produção de conhecimento. Finalmente, consideramos que o colaborador revelou, dentre outros sentidos, o seu gosto pelo estudo e a sua formação voltada para si e, ao mesmo tempo, junto ao outro, e que teve como leitmotiv o fato de ser descendente da família de um famoso psiquiatra. Revelou a sua relação afetiva com o pai e a mãe como estimuladoras do ato de ler e do orgulho de ser José. Enfim, tantos sentidos reveladores dos seus modos de ser educador, que nos fizeram pensar-sentir-agir a educação inclusiva e os processos formativos docentes com a sabedoria, as emoções e os sentimentos contidos nas histórias de vida dos professores.

Palavras-chave: Formação Docente; Educação Inclusiva; História Oral; História de Vida; Sentido.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
1. VIVÊNCIAS DA PESQUISADORA E EDUCADORA	13
2. REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1 A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	19
2.2 PROCESSOS FORMATIVOS DOCENTES: CONTEXTOS POSSÍVEIS PARA A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	22
2.3 A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E A SALA DE AULA INCLUSIVA.....	24
3. OBJETIVO GERAL	28
3.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	28
4. METODOLOGIA - PELAS TRILHAS DAS HISTÓRIAS DE VIDA E OS PROCESSOS FORMATIVOS EM INCLUSÃO EDUCACIONAL	29
4.1 PARTICIPANTE.....	31
4.2 MATERIAIS.....	31
4.3 INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS.....	31
4.4 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS.....	32
4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	33

5. RESULTADOS: NARRATIVAS DE SENTIDO NA VOZ DE UM EDUCADOR INCLUSIVO	35
5.1 A “VOZ DE JOSÉ” E AS SUAS NARRATIVAS	36
6. DISCUSSÕES: BUSCANDO SENTIDOS NAS HISTÓRIAS DE VIDA E PRODUZINDO CONHECIMENTOS SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL	63
6.1 OS SENTIDOS PRODUZIDOS NA-DA-COM EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	64
6.1.1 Produzindo sentido e sentindo o ser sendo estranho.....	64
6.1.2 Outro sentido – o de se opor ao estabelecido.....	66
6.1.3 Uma compreensão sobre o sentido da inclusão na sala de aula e os processos formativos docentes.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	74
APÊNDICES	78
1 – CRONOLOGIA DE JOSÉ E OS CONTEXTOS DE VIDA.....	78
ANEXOS	88
ANEXO 1 – ENTREVISTA NARRATIVA	88
ANEXO 2 – ENTREVISTA VIA CORREIO ELETRÔNICO (E-MAIL)	89
ANEXO 3 – DIÁLOGO VIA CORREIO ELETRÔNICO (E-MAIL)	90
ANEXO 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	95

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa consiste em refletir sobre a construção do processo formativo relacionado à inclusão educacional de um educador, sua trajetória pessoal-profissional e as suas experiências como docente. O que nos interessa são os sentidos produzidos na vida pessoal-profissional-formativa e como eles se entrelaçam com o acontecer da sala de aula inclusiva.

Trata-se de um trabalho inspirado na metodologia de História Oral na modalidade História de Vida. Em nossos estudos encontramos que a História de Vida “é um gênero da história oral” (PORTELLI, 1997 apud PUNTEL, 2002, p. 63). Assim, nos baseamos em autores consagrados neste modo de investigação. Contudo, por ser novidade para nós a realização deste tipo de pesquisa, e dado ao fato de não estarmos ligados a um programa institucional de História Oral (ALBERTI, 2005), preocupamo-nos em experimentá-la naquilo em que ela ajudará a responder ao tema e as questões de pesquisa. Ou seja, estamos preocupadas em estudar as versões que o nosso colaborador tem diante de um tema tão atual: os processos formativos de docentes em educação inclusiva.

Nesse processo de pesquisa, desenvolvemos um trabalho por meio da história de vida de um educador e pesquisador que, a nosso ver, se mostra sensível e comprometido com o movimento de educação inclusiva. Ele trabalha em uma instituição federal de ensino e atua em programas que incluem a temática da educação inclusiva em espaços escolares e não escolares.

Deste modo, procuramos, pela prática da entrevista narrativa, (re)construir os sentidos produzidos relativos às vivências e experiências com a educação inclusiva, enfocando os aspectos relacionados à formação e à vida. Assim, escutamos e registramos os momentos marcantes de suas histórias, que guardadas na memória, fundamentam a construção do seu trabalho como educador e as significações sobre as experiências e vivências, concepções e valores sobre os processos educativos inclusivos.

O processo de narrar em nossa pesquisa, oportunizou a construção dos sentidos produzidos pelo educador em situações pessoais-profissionais-formativas e as vivências na sala de aula inclusiva. Desse modo queremos dar visibilidade

[...] a vida como ela foi vivida – uma experiência que não se encaixa facilmente em disciplinas, categorias ou compartimentos. Cada um assume um passado vivo, dinâmico, um passado aberto à interpretação e reinterpretação, à construção do sentido no presente e para o presente (ALARCÃO, 2004, p.8).

As indagações de pesquisa que nos moveram a produzir este trabalho foram: quais são as vivências e experiências mais significativas da trajetória pessoal-profissional-formativa narrada pelo docente? O que ele narra sobre os processos formativos vividos sobre a inclusão educacional?

Nossa preocupação neste trabalho investigativo foi subsidiar melhor a formação de nossos educadores e educadoras na esfera escolar e não escolar, na tentativa de produzir uma postura ética-política no que tange ao movimento da inclusão educacional. Nesse sentido, escutar a história de vida narrada pelo educador, poderá desvelar as inter-relações entre o vivido, na singularidade, e o social, que em nosso caso está focado na sala de aula inclusiva. Conforme as reflexões de Paulilo (1999):

Através da história de vida pode-se captar o que acontece na intersecção do individual com o social, assim como permite que elementos do presente fundam-se a evocações passadas. Podemos, assim, dizer, que a vida olhada de forma retrospectiva faculta uma visão total de seu conjunto, e que é o tempo presente que torna possível uma compreensão mais aprofundada do momento passado [...] (p. 01).

Trazer a lume as lembranças, memórias e recordações do educador-participante possibilitaram uma compreensão dos sentidos construídos por ele, na relação com a pesquisadora, sobre o trabalho com as crianças e adolescentes com deficiência em sala de aula regular, o seu próprio processo de inclusão na escola, no trabalho e na vida.

Deste modo, para melhor compreensão desta pesquisa, organizamos os capítulos da seguinte forma: No capítulo um retomamos um pouco da história de vida da pesquisadora, que é profissional da educação, para adentrar à temática que estamos propondo neste estudo. No capítulo dois discutimos os referenciais teóricos da pesquisa, enfatizando a educação inclusiva e o atendimento educacional especializado; os processos formativos docentes e os contextos possíveis para a expansão da inclusão educacional; e, a construção de sentidos e a sala de aula inclusiva. Em seguida, no capítulo três apresentamos os objetivos. No capítulo quatro discorreremos sobre a Metodologia de História Oral na modalidade História de Vida. No

capítulo cinco apresentamos, na íntegra, a entrevista com o colaborador, que foi textualizada (GATTAZ, 2006) junto com ele. Nela o leitor é convidado a mergulhar no texto e a produzir mais sentidos acerca dos processos inclusivos. No penúltimo capítulo, apresentamos os resultados e as discussões onde refletimos sobre os processos formativos, os sentidos construídos na vida pessoal-profissional-acadêmica do colaborador e as experiências na sala de aula inclusiva. Por fim, tecemos as considerações finais.

1. VIVÊNCIAS DA PESQUISADORA E EDUCADORA

A produção desta pesquisa também foi inspirada nas minhas inquietações em relação aos processos formativos docentes, nas minhas vivências como educadora em processos educativos inclusivos, nas reflexões que realizei ao longo de meu percurso acadêmico e profissional, os quais foram fundamentais na escolha do tema desta investigação. Por essa razão é que recorri a algumas lembranças da minha vida, de forma que pudesse expressar alguns dos sentidos que me moveram a produzir este trabalho. Acredito que contar um pouco da minha história de vida, e deste modo, socializar com o outro essas experiências, possa ser uma forma de comunicação com o leitor acerca dos sentidos que tenho construído acerca da educação. Como afirmam Costa & Gonçalves (2011) “[...] ouvir é a melhor maneira de entender o outro e se romper preconceitos sociais e promover a pluralidade” (p. 1).

Infância escolar

Nasci em Vitória, no ano de 1966. Entrei na escola aos sete anos de idade para cursar a primeira série em uma escola pública de Vitória. Era 1973. Lembro agora, com muito carinho, de minha primeira professora, que se chamava Anita. No meu primeiro dia, senti-me muito angustiada porque tive que entrar sozinha na escola (os pais ficavam do lado de fora do portão) e procurar a sala de aula em que eu estava matriculada, olhando uma lista que estava fixada nas portas da sala; algo estranho para quem estava adentrando o universo escolar e não sabia ler. Aí, já se pontuava um processo de exclusão, num tempo social-histórico em que a maioria da população era analfabeta e daqueles que entravam para a escola pública, poucos conseguiam concluir o, então, denominado “Primeiro Grau” (atual Ensino fundamental).

Foi o meu primeiro desafio fora do âmbito familiar, porque precisava perguntar em cada sala se o meu nome estava na lista. Imagine que era um prédio com três andares, que a meu ver, era enorme e eu tinha que percorrer todas as salas! Que insanidade penso eu hoje! Essa lembrança pontua ao meu ser professora e pedagoga o cuidado que é necessário com a recepção aos alunos no primeiro dia de aula e a necessidade de planejamento para essa atividade.

Então, a barreira inicial foi quebrada! Lembro que alguém me ajudou a encontrar a tal sala. Fiquei aliviada! Relaxei, e após isso pude descobrir com a professora Anita o prazer de aprender letrinhas, números e muito mais. Ela sabia como nos cativar e também nos ensinar a

ler e a escrever. Senti-me o máximo quando ganhei uma caixa de lápis de cor ao fim do ano, pois fui considerada, junto com um outro colega, a melhor aluna da classe. De lá pra cá, não parei mais... continuo estudando e parece que não vou parar nunca...

Assim, estou tentando produzir um trabalho de pesquisa, e tirando do âmago do meu ser as lembranças que foram muito significativas para mim na infância escolar. Essa busca por saber realmente tem um sentido muito forte em minha vida. É muito freqüente pesquisar por algo/conhecimento; interessar-me pelo outro e pensar sobre em que eu posso contribuir, ao meu modo, com o processo de conhecer de outrem, principalmente, tendo o foco em processos inclusivos. Assim, não foi muito difícil pra mim aceitar o desafio de trabalhar com crianças, na educação infantil, com deficiências ou não. Adoro o meu trabalho, amo a Educação! Por ser de classe popular e saber muito bem como é/foi viver em um bairro pobre e violento da capital, tenho comigo o forte sentido de contribuir o melhor que puder com os meus semelhantes das classes desprivilegiadas social e economicamente.

Professora na Educação Infantil

Bem, também tenho uma experiência de nove anos como professora da rede privada, na Educação Infantil, por escolha minha num determinado tempo de minha vida (1993-2001). Lá, pesquisamos muito e aprendemos a partir dos desafios que tínhamos para trabalhar com crianças que tinham deficiências. Lembro-me de um aluno que tinha deficiência auditiva e de todo o movimento coletivo que fazíamos na escola para atender com qualidade e contribuir com o seu desenvolvimento e aprendizagem. A mãe desse aluno era muito preocupada e fazia de tudo para ajudar ao seu filho. Ela recorria a vários profissionais e constantemente viajava para Bauru/São Paulo, em busca de terapias/tratamentos/orientações/cursos e socializava para a equipe da escola as suas descobertas e as necessidades de atendimento especializado que o seu filho demandava. Ao longo dos anos naquela escola, eu tive também outros alunos com deficiências mental, física e visual, e que também eram acompanhados por diferentes profissionais. Eu me lembro que tínhamos reuniões com esses profissionais para planejamento, desenvolvimento e avaliação dos processos vividos por cada aluno. Na sala de aula, eu não me sentia sozinha, muito ao contrário, sentia que podia contar com todos na escola e fora dela para que os objetivos pudessem ser alcançados.

Agora, que optei por trabalhar na escola pública, penso em socializar essa experiência de algum modo, colaborando com as minhas colegas da área educacional inclusiva.

Formação Acadêmica

Fiz o Primeiro Grau (atual Ensino Fundamental) no período de 1973 a 1980, na Escola Municipal “Otto Ewald Júnior”. De 1982 a 1986, cursei o Segundo Grau (atual Ensino Médio) na Escola Técnica Federal do Espírito Santo. No ano de 1993, concluí a minha graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Depois, cursei três especializações: Administração Escolar (1996 - Universo), Formação de Especialista em Educação (2003 - UFES); e Psico-Pedagogia: uma proposta humanista existencial (2004 - UFES). Em dezembro de 2006, concluí o Mestrado em Educação (UFES/PPGE), tendo produzido um relatório de pesquisa que emergiu das minhas vivências relacionadas à Educação Ambiental em sala de aula infantil e fora dela. Em minha atuação como professora e pedagoga, procurava produzir sentidos no meu trabalho, e no contexto vivido-sentido, tentava propor experiências fortes, que se movimentavam ao encontro do educando, produzindo sentidos de existência e abertura aos sentidos de vida e melhor compreensão do mundo. Assim, no relatório de pesquisa, tentei descrever as subjetividades de discentes-docente-pesquisadora nos seus envolvimento em atividades-programas de Educação Ambiental numa sala de aula infantil.

Lembranças da Professora

Em 2007, trabalhei com uma turma de 3ª série (9 anos) e me assustei muito quando me deparei com grande quantidade de alunos (10 a 15 alunos num total de 32) que não sabiam ler e escrever, convencionalmente, ou faziam isso precariamente, como também, com as dificuldades que tínhamos com o atendimento dessas crianças, principalmente, as que tinham deficiência e/ou que eram consideradas de risco social. Na Unidade de Ensino, vivíamos muitos embates com a gestão da escola, sendo necessárias constantes intervenções de profissionais técnicos da Secretaria de Educação (Órgão Central). Nesses conflitos, que reconhecemos como parte integrante da harmonia, clamava por liberação de estagiários, um melhor funcionamento do trabalho pedagógico e administrativo, maior abertura à participação democrática de todos os sujeitos da comunidade escolar.

Isso significou que planejamos objetivos de formação humana e processos metodológicos que permitissem a apropriação dos saberes e modos de agir intencionais, produtores de processos sociais-políticos-educacionais voltados para o ensino e aprendizagem dos conteúdos necessários à turma de terceira série, contextualizados, principalmente, para o atendimento dos alunos que não sabiam ler e escrever de modo convencional. A minha preocupação era ensinar de modo significativo, tendo o objetivo de que as crianças participassem e organizassem, coletivamente, os projetos pedagógicos, sendo co-responsáveis pelo trabalho e pelas escolhas realizadas durante o desenvolvimento das propostas educativas.

Nas experiências vividas-sentidas, não pretendíamos reproduzir conteúdos prontos e acabados, mas problematizar e considerar os contextos sócio-histórico-culturais, facilitar aos alunos-professora a expressão dos modos-de-ser-sendo-no-cotidiano-do-mundo (COLODETE, 2004). Nossa preocupação era a de garantir o envolvimento afetivo e efetivo na definição dos objetivos dos projetos e na organização didática para alcançá-los, como também, por meio da participação nas atividades vivenciadas e nos processos de avaliação.

Lembranças da Pedagoga

Como pedagoga, no ensino noturno (2002-2007), tive experiências muito angustiantes de conviver com uma gestão escolar fragilizada e até certo modo carente de participação efetiva no planejamento do trabalho escolar. Convivia em meio a muitos conflitos com os profissionais, que em alguns casos, usavam, por exemplo, o tempo de trabalho da escola pública para se dedicarem às atividades profissionais da escola privada; ou então, com outros que desenvolviam processos de ensino referenciados nos processos metodológicos e de saberes focados nos alunos do diurno (7 a 14 anos), como se isso fosse possível para os sujeitos que frequentavam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no noturno.

Também, presenciei nesse período situações complicadas na gestão, inclusive com processos de sindicâncias, tais como problemas com a prestação de contas, falta de atuação e presença na área administrativa, de recursos humanos e ausência de uma gestão compartilhada no cotidiano da escola. Hoje, reflito que a forma de organização dessa escola estava, de certo modo, relacionada aos ideais de Estado e aos modelos de produção que perpassam as escolas brasileiras: falamos dos ideais neoliberais, que através da não interferência na escola, sugerem

e alegam maior abertura para a participação. Conforme Veiga (2001, p. 32 apud SILVA, 2010) refletiu que:

O Estado, ao se descomprometer com a escola, tem levado a que essa escola procure caminhos próprios para se manter, inclusive, no que se refere às suas necessidades financeiras e econômicas relativas ao seu custeio e a sua manutenção. As responsabilidades que caberiam aos governos centrais e regionais têm sido remetidas para os governos locais, os municípios, e para as próprias unidades escolares, dando a idéia de que podem se auto-gerir. A escola acaba por se defrontar com um novo desafio no sentido de se organizar segundo as necessidades do mercado (p.1).

Essas situações me fizeram refletir sobre a necessidade de apontar/denunciar uma sociedade autoritária e neoliberal, que acaba por produzir subjetividades, por exemplo, de que a escola pública é “privada” (um sentido patrimonialista), ou seja, que o diretor que mostra condutas e atitudes autoritárias e ao mesmo tempo descomprometidas e irresponsáveis (tal qual o Estado) pode fazer e decidir ao seu bel prazer, o que abarca caminhos, muitas vezes, obscuros e levianos sob o “pretexto” da participação.

Assim, nestes contextos adversos, procurava facilitar processos que possibilitassem aos profissionais do magistério do ensino noturno a participação comprometida com a melhoria da escola, a garantia dos saberes apropriados à Educação de Jovens e Adultos e a tomada de decisões relativas aos aspectos administrativos, pedagógicos e organizacionais do planejamento/desenvolvimento/avaliação de processos formativos e de “supervisão técnica-pedagógica” (PINEL; BARBOSA; COLODETE, 2005). Nesse processo, tentava desenvolver um trabalho de supervisão e formação continuada que considerasse a presença do outro, que tem uma visão diferenciada e nos ensina quando não sabemos, objetivando autonomia e criatividade.

Nessa perspectiva, procuro exercer a minha profissão e a produção acadêmica com qualidade e ética, isso a meu ver-sentir, se refere ao desenvolvimento de processos de aprendizagem produtores de sentidos subjetivos, históricos, culturais, considerando as relações existentes entre as comunidades humanas e o meio ambiente.

Deste modo, sempre busquei produzir pesquisas que considerassem o outro e as suas subjetividades. Penso que este trabalho trouxe mais consistência ao meu processo pessoal e

formativo para a área educacional inclusiva ao trazer o percurso da vida de um educador que sustenta em seu trabalho a perspectiva da educação inclusiva.

A seguir, adentraremos aos referenciais teóricos presentes na produção desta pesquisa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Nesse trabalho, apreendemos que a escola não é simplesmente transmissora de conhecimentos, sua missão é ainda maior: 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. Deste modo, a escola precisa possibilitar a multiplicidade de convivência, reconhecendo as várias dimensões que abarcam o outro. Nesse sentido, Sartoretto (2006) destaca que a inclusão:

[...] só é possível lá onde houver respeito à diferença e, conseqüentemente, a adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiências aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo seu ritmo e na medida de suas possibilidades. Qualquer procedimento, pedagógico ou legal que não tenha como pressuposto o respeito à diferença e a valorização de todas as possibilidades da pessoa deficiente não é inclusão (p. 273).

A educação inclusiva, conforme Beyer (2006), teve sua evolução como conceito e proposta institucional a partir dos anos 1990, sendo provocados e marcados, principalmente, pela Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990) e a conferência Mundial de Educação Especial (Salamanca, Espanha, 1994). Nesse sentido, a defesa conceitual é a da heterogeneidade na classe escolar, praticada através de uma pedagogia que "[...] se dilate ante as diferenças do alunado" (p. 277). Para ele, o conceito de inclusão aproxima-se ao de integração, tão marcante no processo histórico vivido nas práticas do sistema escolar. Contudo, reconhece os equívocos da integração, refletindo também acerca das diferenças que existem em ambos os conceitos (educação inclusiva e integração escolar). Ele destaca que a integração escolar parte da

[...] premissa de que haveria dois tipos principais de crianças, as crianças "com necessidades educacionais especiais" e as "sem

necessidades educacionais especiais". No anseio dos defensores do movimento de integração escolar de inserir no ensino comum as primeiras, tais educadores acabaram por provocar indiretamente o surgimento de dois grupos de alunos: os que se encontram acolhidos no sistema escolar, e devidamente contemplados nele, e outros que permanecem ou permaneciam fora do sistema e que constituem alvo do movimento de integração (p. 278-279).

Para esse autor, um projeto pedagógico inclusivo deve abarcar as crianças e adolescentes da comunidade escolar que apresentam as necessidades mais variadas e a prática inclusiva deve objetivar: "(a) a promoção da convivência construtiva dos alunos (aprendizagem comum); e (b) a consideração das especificidades pedagógicas dos alunos com necessidades especiais [...] (p. 280)".

No sentido dessas reflexões, resgatamos a necessidade de transformação pedagógica da escola tendo em vista a inclusão. Conforme Mantoan (2006): "A inclusão implica em uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo" (p.207).

Assim, compreender a concepção do atendimento educacional especializado, garantido pela Constituição Federal de 1988, e denominado na LDB 9344/1996 de Educação Especial, requer que façamos uma distinção do que tradicional e historicamente conhecemos e praticamos na Educação Especial. É preciso oferecer a escola comum para todas as crianças e adolescentes, pois a escola especial os coloca em posição de inferioridade e de limitação. Ao mesmo tempo, precisamos garantir que o atendimento educacional especializado ocorra, juntamente, com os processos desenvolvidos na escola "dita comum", pois, é preciso considerar as especificidades dos discentes com deficiências. De acordo com Fávero (2007), o

[...] atendimento educacional especializado como apoio e complemento, destinado a oferecer aquilo que há de específico na formação de um aluno com deficiência, sem impedi-lo de frequentar, quando na própria idade, ambientes comuns de ensino, em estabelecimentos oficiais comuns (p. 17).

Deste modo, o atendimento educacional especializado deve munir-se dos instrumentos necessários para que não existam barreiras para as crianças e adolescentes com deficiência, sobretudo, que possam relacionar-se como todos e tudo no mundo. Assim, as particularidades dos discentes são consideradas à medida em que oferecemos:

Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); interpretação de LIBRAS; ensino de Língua Portuguesa para surdos; código Braille; orientação e mobilidade; utilização do soroban, as ajudas técnicas, incluindo informática adaptada, mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; tecnologias assistivas, informática educativa; educação física adaptada; enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; atividades da vida autônoma e social, entre outras (FÁVERO, PANTOJA & MANTOAN, 2007, p. 29).

Assim, no sentido em que defendemos uma escola inclusiva que atenda as particularidades dos discentes com deficiência, é que buscamos em Mantoan (2007, p. 46) as transformações que ela sugere como primordiais para que um ensino de qualidade possa acontecer no cotidiano escolar: (1) a aprendizagem precisa ser o eixo central da escola e fazer com que todos possam aprender; (2) é preciso tempo e condições para que a aprendizagem possa ocorrer conforme as particularidades de cada aluno; (3) ter garantido o atendimento educacional especializado, de preferência na escola comum do sistema de ensino; (4) propiciar espaço para que ocorra a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico entre todos os membros da escola; (5) proporcionar a valorização e formação do professor.

Deste modo, acreditamos que a inclusão seja realmente um grande desafio para nós educadores, ao mesmo tempo, sentimos que isso nos move a provocar os processos de ensino e aprendizagem de todos os alunos e alunas, aprimorando as práticas e atendendo às diferenças. Nesse sentido, os contextos educacionais inclusivos precisam ser criados de forma que os alunos tenham experiências cidadãs e alcancem o seu pleno desenvolvimento.

2.2 PROCESSOS FORMATIVOS DOCENTES: CONTEXTOS POSSÍVEIS PARA A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Compreendemos a formação docente como um processo reflexivo e crítico sobre a própria prática e não somente um processo cumulativo de informações, conhecimentos ou técnicas advindas de participações em cursos, palestras, seminários, etc. Candau (apud MODESTO, 2002) aponta que a formação é um “trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua [...]” (p. 113). Azanha (apud CARVALHO, 2007) destaca que a ação formativa precisa caminhar em direção à “reconquista da subjetividade autônoma”, e que deve ser orientada por práticas educativas que objetivem a “[...] recuperação da capacidade de sentir e de pensar, capaz de penetrar pelos sentidos nas dimensões do ver, do fazer, do sentir, do falar, do ouvir” (p. 330).

Nesse sentido, defendemos que os processos formativos docentes tenham como referência as experiências e vivências de outros educadores. Assim como Nóvoa (2000), a idéia é “valorizar a pessoa do professor”, seus sentimentos, pensamentos, emoções e crenças. Nesse contexto, as histórias de vida possuem um valor formativo, porque podem contribuir com a construção de nossa identidade como docente:

As histórias de vida, tal como as narrativas, não têm como objectivo argumentar, convencer. Descrevem, representam, colocam diante de nós instâncias de percursos. Suscitam entusiasmo, enfado ou indiferença, adesões ou rejeições. Desencadeiam reflexões, motivam iniciativas. Têm valor inspirador, questionador, auto-reflexivo. Mexem conosco e quantas vezes nos transformam. Incitam-nos a questionarmo-nos, mas também a questionar a ordem social configuradora. Permitem estabelecer relações temporais e perspectivar a humanidade num presente com passado e futuro. Permitem-nos realizar operações cognitivas de comparação, caracterização, avaliação, juízo crítico. Mas também escutar sentimentos, nos outros e em nós próprios. Perceber a multidimensionalidade da existência humana. Ajudam-nos a aprofundar a nossa identidade na consciência da diferenciação relativamente aos outros (ALARCÃO, 2004, p. 11).

Puntel (2002), em sua pesquisa de Mestrado, analisou o processo formativo na história de vida da destacada educadora Paschoa Maria Puntel dos Santos. No trabalho, revelou o diferencial que existe nos modos de ser e ensinar desta educadora que se destacou no cenário da educação rio-grandense. No estudo, o autor buscou uma compreensão dos sentidos e significados em relação às vivências e experiências da trajetória pessoal e profissional da

docente, enfocando formação e identidade docente. Para ele, “o contexto gerador da personagem educacional funda a personalidade social e torna significativa a sua ação na fundação da comunidade local” (PUNTEL & CUNHA, 2004, p. 220). Deste modo,

[...] é necessário conhecer as experiências e vivências de professores, a sua história de vida e o seu processo formativo. Vivências que, pelos relatos, revelaram as interpretações representacionais do seu fazer pedagógico e podem ilustrar atitudes, posturas pessoais, profissionais e pensamentos, possíveis de serem utilizados pelos novos profissionais. Essa é uma das razões pelas quais, este trabalho descortina as condições para a eleição de estratégias educativas, reconhecidas pelos seus resultados atingidos, com o acréscimo de afetividade e de subjetividades (PUNTEL, 2002, p. 27-28).

Assim, torna-se necessário buscar o sentido da formação de professores, especialmente, quando se objetiva a preparação para uma cultura centrada no convívio plural e na aceitação da diversidade, no respeito à dignidade da pessoa humana, na preocupação com a justiça social e na luta pela conquista de direitos humanos, ainda que num contexto de indiferença e ineficácia da legislação.

O debate acerca da inclusão educacional é atual, contudo, destaca-se a necessidade de um posicionamento e entendimento do princípio da inclusão escolar, para que os profissionais não acomodem suas práticas e pressupostos às diferentes posições que são divergentes. Nessa pesquisa, ela foi compreendida como um processo que garante o acesso de todas as crianças e jovens com deficiências como membros de uma classe comum, entretanto, deixa aberta a oportunidade para que esses discentes sejam ensinados em outros ambientes na escola e na comunidade. Nesse sentido, é preciso compreender que os

[...] sujeitos em desenvolvimento, seja ele atípico ou não, dão sentido às experiências individuais e sociais, em uma dinâmica de relações intersubjetivas e vivências subjetivas. A configuração destas subjetividades, caracterizada por significados, emoções e sentimentos presentes em cada uma das situações vivenciadas, permite a esses sujeitos encarar desafios, confrontar situações e construir seus próprios sentidos em relação às suas próprias experiências (COELHO, 2010, p. 6-7).

Nessa perspectiva, acreditamos que um processo formativo que considera os sentidos e significados atribuídos às vivências e experiências docentes abre possibilidades para a expansão do movimento de inclusão educacional na escola. A nossa visão é que precisamos enriquecer o desenvolvimento pessoal e profissional a partir de um processo gerador de

reconhecimento do humano. O “[...] humano que pode ser construído junto ao exercício da profissão. Profissão que exige assegurar a vivência completa do sujeito. Para isso é preciso que o sujeito vivencie a totalidade de sua afetividade e emoção para poder trabalhar os aspectos sócioeducativos (PUNTEL, 2002, p. 12-13).

2.3 A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E A SALA DE AULA INCLUSIVA

É nossa intenção apresentar algumas reflexões teóricas que possam contribuir com a produção de conhecimento em relação ao conceito de sentido que abarca esta pesquisa, especialmente, focando os contextos das salas de aula inclusiva.

No campo educacional, interessa-nos pensar/sentir a educação ou o ato de educar como um fenômeno múltiplo e complexo. Nessa perspectiva, pensamos/sentimos que precisamos ter uma consideração em relação aos sentidos produzidos pelos (as) docentes em sala de aula. Trata-se de buscar uma compreensão sobre o ser docente nos contextos sócio-cultural, mas também, de descrever as emoções, os sentimentos, pensamentos, idéias e raciocínios apresentados nas narrativas do educador colaborador.

Rey (2004) reafirma em seus estudos sobre a importância das emoções na integração com a psique humana e, desta forma, faz uma aproximação com o conceito de sentido. Para ele, a emoção não está isolada, ao contrário, ela está integrada a uma “concepção integral da psique como produção social e cultural” (p.11). Nessa perspectiva, “o sentido passa a ser uma formação psíquica que integra a personalidade e a compreensão da palavra; portanto, o sentido integra de forma fluída o cognitivo e o afetivo dentro de uma mesma definição qualitativa” (p.12).

No trabalho de Barbosa (2006), também encontramos uma definição do termo sentido, que muito nos ajudou em nossas reflexões sobre a questão proposta.

O termo sentido vem do latim e é considerado um termo polissêmico (vários sentidos). Ação de perceber pelos sentidos/ sensações (visão; gustação; audição etc.). Maneira de inventar, conceber, criar. Faculdade de apreciar, de entender. Indica a orientação de um movimento, o seu “norte”, “o seu rumo”, “a sua direção”. Sentido pode ser significado de algo, no plano do entendimento. Conhecimento intuitivo imediato (p. 257).

Desses significados, gostaria de enfatizar que estamos realizando uma defesa acerca da vida afetiva como produtora de conhecimentos, ou melhor, dos significados-sentidos que o educador atribui as suas ações nos processos formativos dos quais participa, como também do acontecer pedagógico em sala de aula ou fora dela.

Queremos pontuar, também, que o educador tem um papel importante nesses processos de formação docente, e que isso depende de suas escolhas, desejos, interesses, projetos, pois eles possuem suas especificidades, singularidades (na pluralidade de ser). Sinto/penso que isso não depende tanto das políticas e diretrizes educacionais e institucionais. Estamos novamente afirmando - a subjetividade “carrega”, no sentido de marcar fortemente, esse processo formativo: o educador/educando é livre e tem liberdade de escolha, o que implica decisão e responsabilidade! Então, isso é interioridade/subjetividade, aquilo que se refere a mim mesmo, mas também, é alteridade, pois o outro também pontua seus desejos, sentimentos, planejamentos, intenções, pensamentos, etc. a mim também (PINEL, BARBOSA & COLODETE, 2005).

Já há alguns anos, em nosso país, a inclusão educacional de crianças e jovens com desenvolvimento atípico vêm mobilizando afetos, intelectos, sentimentos; criando dúvidas e certezas, impasses e discussões; gerando leis, portarias e sentenças; desvelando preconceitos, rótulos e relações de poder (COELHO, 2010, p.04)

Então, pontuamos que o movimento da inclusão educacional, que é sóciohistoricamente produzido, provoca as subjetividades do ser docente, pesquisador, legislador etc. a incluir crianças e jovens com desenvolvimento atípico. Essa é uma discussão que estamos tentando aprofundar nesta pesquisa, acerca desses processos que nos provocam, convocam e nos mobilizam a produzir conhecimentos e ações favoráveis à inclusão de crianças e jovens no ambiente escolar. A questão é: se a inclusão educacional mobiliza as subjetividades do ser, no sentido provocar a criação de projetos e ações, o que ocorre com as (os) docentes que participam de formações continuadas, seminários, congressos etc., que ao mesmo tempo, continuam tendo posturas de exclusão das crianças e adolescentes da sala de aula regular? O seguinte relato de Angelucci e Biancha (2002) foi marcante e nos provocou no sentido de continuar a investigar mais sobre o assunto:

Ele já passou por três professoras neste primeiro ano de escolarização fundamental, tendo sido muito sofrida a experiência com a primeira. Como Julinho gritava e ficava muito nervoso, a professora passou a

achar que ele não deveria ficar em classe regular. Interessante, observa Bárbara, é que essa foi a professora da escola que participou de todos os cursos oferecidos pela diretoria de ensino, lembrança que a fez refletir sobre os sentidos desses cursos na formação de professores (p. 131).

Deste modo, reafirmamos a importância da consideração das experiências e vivências dos educadores nos processos formativos, e que elas podem provocar o acontecer da sala de aula inclusiva. A idéia é criar possibilidades de pensar sobre os atos e os modos cotidianos de educar, as concepções pessoais, valores e ideais, de modo a produzir sentidos e significados na própria existência e no desenrolar das atividades que propiciam uma educação inclusiva.

Pinel (2003) revelou, em relação ao sentido da vida, que é “direção, a orientação ou o movimento que o homem pode dar à sua vida, mediante ou através dos caminhos dos significados (valores) que ela (vida) possui. Isso se refere à possibilidade de o ser humano ser livre, consciente e responsável (PINEL, 2003, p. 13)”.

Nesse sentido, Pinel (2003) contribuiu com as nossas reflexões acerca dos significados-sentidos atribuídos ao trabalho pedagógico em sala de aula inclusiva, pois ele será viabilizado através de atitudes e comportamentos que expressem um profundo envolvimento com o projeto educativo, “diminuindo vulnerabilidades e conduzindo o educando a pensar, sentir e agir de maneira autônoma, livre e independente” (apud BARBOSA, 2003, p. 45)”.

Subjetivo é descrito por Pinel como aquilo que está interiorizado no ser humano,

[...] que está dentro de nós, postos ali-dentro por nós mesmos – no mundo sempre. Pode ser ou ter sido fatos, desejos, conhecimentos, sentimentos etc., internalizados através de nossa (pré)sença no mundo (alteridade), mas ainda assim nos, de modos diversos, colocamos dentro de nós. Refere-se a subjetividade como um termo, atualmente considerado por alguns, como o objeto de estudo da Psicologia, uma ciência e uma arte que se interessa por esses meandros interiores e interiorizados do ser sendo humano nas suas experiências e interexperiências (apud BARBOSA, 2006, p. 24).

Neste trabalho, focaremos aquilo que está interiorizado no docente e colaborador em relação aos sentidos produzidos no seu processo de formação em educação inclusiva, mas também, as experiências vividas em sala de aula. Assim, a subjetividade será compreendida como aquilo que aparece de sentido nas descrições do vivido pelo docente, um algo entendido como vindo

de fora para dentro (Vygotsky, 1896-1934) ou de dentro para fora (Piaget 1896-1980; Rogers, 1902-1987). Os processos descritos revelaram interioridades na objetividade do mundo, na sociohistoricidade.

3. OBJETIVO GERAL

Conhecer os sentidos que um professor da escola inclusiva produz, por meio da narrativa da história de vida, sobre a construção do seu processo formativo, relacionado à inclusão educacional.

3.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Descrever os sentidos produzidos na vida pessoal-profissional-formativa de um educador e as experiências vividas em processos de inclusão educacional;
- Refletir sobre como os sentidos produzidos na história de vida do educador se entrelaçam com o acontecer da sala de aula inclusiva em espaços escolares e não escolares.

4. METODOLOGIA: PELAS TRILHAS DAS HISTÓRIAS DE VIDA E OS PROCESSOS FORMATIVOS EM INCLUSÃO EDUCACIONAL

Nesse trabalho, realizamos um estudo qualitativo viabilizado pela Metodologia de História Oral na modalidade História de Vida. Como método de pesquisa, a História Oral busca um aprofundamento do conhecimento sobre a realidade,

[...] os padrões culturais - estruturas sociais e processos históricos, obtidos através de conversas com pessoas, relatos orais, que ao focalizarem suas lembranças pessoais, constroem também uma visão mais concreta da dinâmica de funcionamento e das várias etapas da trajetória do grupo social ao qual pertencem, ponderando esses fatos pela sua importância em suas vidas (CASSAB, 2003, p. 1).

Assim, preocupamo-nos em estudar as narrativas que o nosso colaborador tem de suas vivências em relação ao processo formativo em educação inclusiva, ou melhor, nos sentidos construídos pelo educador, no diálogo com a pesquisadora, sobre o percurso de sua vida e os contextos em que ocorreram as situações narradas. Conforme Caixeta (2006, p. 69), nesse modo de pesquisar, o conhecimento é produzido a partir da "relação dialógica" entre a pesquisadora e o participante, e é nessa interação que os sentidos vão sendo produzidos.

Assim, pelas entrevistas realizadas, buscamos conhecer a vida de um educador com foco nos sentidos que ele constrói sobre a formação enquanto tal. Trata-se de sentidos no qual o “[...] papel do pesquisador é ‘fazer emergir’ o(s) sentidos que cada pessoa atribui às ‘várias dimensões da sua vida’ [...] (PUNTEL, 2002, p. 60).

Alberti (2005) também apresenta, no seu manual sobre História Oral, a amplitude dos significados do trabalho investigativo deste tipo de metodologia, que “[...] pode ser empregada em diversas disciplinas das ciências humanas e tem relação estreita com categorias como biografia, tradição oral, memória, linguagem falada, métodos qualitativos (p. 17)”.

Puntel (2002) nos inspirou e nos ajudou na compreensão desta metodologia, ao identificar os pontos de semelhança e as diferenças entre a História Oral e a História de Vida. Para ele:

A oralidade é o documento comum tanto da história de vida como da história oral. O depoente, junto de seu depoimento, servem a ambas, ao historiador/pesquisador, por um lado, como testemunhos vivos ou como participantes, ou ainda, como testemunha ocular. A história oral está mais ao nível da obtenção/levantamento de informações/dados que servem ao pesquisador/historiador como documentos

comprobatórios ou elucidativos daquilo que deseja esclarecer ou conhecer. Se refere mais a aspectos externos ao indivíduo a temas mais gerais (p.60).

Continua o autor afirmando que:

Se a história oral permite atingir o conhecimento de fatos e acontecimentos com traços subjetivos, em razão da oralidade, a história de vida permite adentrar nesses traços subjetivos e perguntar ao indivíduo o que significou para ele, vivenciar ou experimentar durante a sua trajetória de vida segundo o objetivo do pesquisador/historiador” (p. 61).

Deste modo, focalizamos a narrativa sobre a vida de um educador e suas subjetividades, ao dizer de suas expectativas, valores, seus sentidos e significados, revelando sua vida pessoal e profissional, mas também, nos possibilitando uma idéia da construção seu processo formativo relacionado à inclusão educacional. Nesse sentido, a entrevista foi o nosso instrumento básico para registrar e permitir a narrativa da história de vida, construídas na relação participante-pesquisadora.

Para conhecer os relatos da vida do colaborador, lançamos mão da entrevista narrativa. Dessa forma, procuramos ouvir as histórias e valorizar a voz de um docente, cujas experiências possibilitaram a reflexão sobre os sentidos construídos em relação à construção do seu processo formativo, relacionado à inclusão educacional.

Para Caixeta (2006), a entrevista é um importante instrumento, pois viabiliza a "construção de narrativas sobre algum fenômeno", que no nosso caso se refere à construção do processo formativo docente em educação inclusiva. Esta autora enfatiza em sua pesquisa que:

As narrativas são universais e independem do nível de escolaridade, o que torna a entrevista narrativa interessante para estudos que pretendem compreender como pessoas constroem os significados sobre si e seus grupos [...] a entrevista narrativa pretende construir histórias a partir da perspectiva da entrevistada. Em outras palavras, a EN [entrevista narrativa] se interessa pelos significados das narrativas que são enfatizadas no aqui-agora da relação pesquisadora-participante (p. 71).

Assim, procuramos através desta metodologia, alcançar os temas que se encontram nas experiências particulares e sociais do colaborador. No trabalho, captamos os modos de ser do educador e a forma como ele mobiliza “[...] os seus conhecimentos, os seus valores, as suas

energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com seus contextos” (MOITA, 1995 apud PUNTEL, 2002, p. 65).

4.1 PARTICIPANTE

O nosso colaborador é um educador que atua no ensino superior e possui longa experiência na área educacional. Optamos, junto com ele e a nossa orientadora, em usar um pseudônimo: José. Assim, evitamos o uso do nome legítimo, em atendimento às recomendações do comitê de ética da UnB. Ele se destaca positivamente no contexto acadêmico, dando enorme contribuição ao movimento da inclusão educacional no âmbito escolar e não escolar.

O professor José é Doutor em Psicologia. Mestre em Educação. Psicólogo. Licenciado Pleno em Psicologia. Bacharel em Psicologia. Especialização Habilitação: Orientação Educacional e Pedagogo.

4.2 MATERIAIS

Para realizar as entrevistas foi preciso contar com um gravador digital e pilhas. As narrativas ou as entrevistas foram gravadas, transcritas pela pesquisadora e textualizadas (GATTAZ, 2006) junto com o colaborador, e após devolvidos à pesquisadora com a autorização do uso para publicação.

4.3 INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

Para construir os dados organizamos um roteiro (Anexo 1) para a entrevista narrativa, que se compôs de um momento, que foi previamente combinado com o participante. Inicialmente, construímos uma entrevista aberta, mas focada e tendo a seguinte indagação para o educador responder: “Conte a sua história pessoal-profissional-formativa tendo a inclusão como "pano de fundo".

No segundo momento, após termos ouvido e lido a transcrição da entrevista, preparamos um conjunto de perguntas (Anexo 2) focadas nos sentidos produzidos na vida pessoal-profissional-formativa relacionados à inclusão e nos processos de formação como professor que pratica a escola inclusiva. Também, foi utilizado um termo de consentimento esclarecido (Anexo 4).

4.4 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

O estudo foi composto de uma entrevista com um educador. O professor José foi escolhido, intencionalmente, devido a sua significativa experiência pessoal, profissional e formativa, especialmente, dedicados ao movimento da educação inclusiva no Brasil. Ele disse que se sentiu motivado para narrar as suas experiências e procurou fazer isso com o maior cuidado. Sua narrativa teve como ponto de partida uma indagação principal, onde procuramos deixar o participante livre para construir as suas memórias e na abrangência que melhor lhe conviesse. O relato oral no primeiro momento teve uma duração de três horas e meia.

Posteriormente, encaminhei, a pedido do colaborador, via correio eletrônico (e-mail), mais três perguntas (Anexo 2) que objetivaram o aprofundamento de alguns aspectos que ele mencionou na entrevista e que iriam atender aos objetivos desta pesquisa. As respostas, na íntegra, estão no Anexo 3.

Após a entrevista, fiz a transcrição literal (GATTAZ, 2006), de modo completo e rigoroso, tendo a preocupação de fazer os registros, também por meio de sinais gráficos, das características da entrevista. Isso compôs um texto inicial, sendo esta etapa uma passagem para o texto final, que Gattaz (2006) denomina textualização.

A textualização deve ser uma narrativa clara, onde foram suprimidas as perguntas do entrevistador; o texto deve ser "limpo", "enxuto" e "coerente" (o que não quer dizer que as idéias apresentadas pelo entrevistado sejam coerentes); sua leitura deve ser fácil, ou compreensível, o que não ocorre com a transcrição literal, apresentada por alguns historiadores como "fiel" ao depoimento, porém difícil de ser analisada como documento histórico (P. 1).

Após a transcrição, fiz então a primeira textualização, buscando tornar o texto compreensível e ainda usando o suporte da gravação. Nesse momento, identifiquei pequenos títulos-temas de acordo com as narrativas e os objetivos da pesquisa. Nesse processo, a pergunta feita ao colaborador foi inserida no texto.

Posteriormente, a textualização final foi trabalhada junto com o colaborador, em dois encontros com, aproximadamente, três horas de duração cada um deles. Nesses momentos, lemos a textualização e trabalhamos nela com o objetivo de manter a fidelidade e a “[...] atmosfera da entrevista, seu ritmo e principalmente a comunicação não verbal nela inclusa: emoções do depoente como riso ou choro [...] gestos faciais, de mãos [...]” (GATTAZ, 2006,

p. 1). Finalmente, a textualização final foi conferida e legitimada pelo colaborador, em um momento particular, e após, foi encaminhada para o meu endereço eletrônico.

4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise das narrativas, recorreremos à textualização final da entrevista. Assim, apresentamos no capítulo de resultados (5º) a textualização final na íntegra, compreendendo que desta forma o leitor poderá conhecer os sentidos produzidos por José acerca do seu processo formativo relacionado à inclusão educacional, a partir de sua própria voz. É a professora Abrahão (apud CÔRTEZ & FREITAS, 2004) que enfatiza no seu estudo biográfico sobre destacados educadores que fizeram a educação rio-grandense:

A vida profissional dos destacados professores é, sem exceção, de uma riqueza experiencial, de um comprometimento, de uma paixão pela profissão e pela educação que se reflete nas demais vivências da vida pessoal, bem como é decorrência do entrelaçamento coerente de valores e de ações que formam/formaram a totalidade subjetivo/objetiva desses professores. Outrossim, percebe-se, claramente, pelas narrativas, o quanto aprenderam e o quanto influenciaram/influenciam as comunidades em que atuaram/atuam, não só diretamente aos seus alunos, mas indiretamente aos familiares dos alunos e integrantes de comunidades, em geral, pelos ensinamentos, pelas relações interpessoais de respeito e de troca, pela criação de escolas e de outras instituições, enfim, pelo mais substantivo envolvimento como pessoa, como mestre, como expressão de cidadania [...] (p. 183).

No processo de narrar, o professor José foi relacionando as vivências, experiências e fatos aos processos inclusivos educacionais e contextos sociais, históricos e culturais. Assim, cuidamos para a manutenção e originalidade do que foi narrado pelo colaborador, buscando ouvir e “dar vez” à voz do professor, conforme explicitaram Puntel e Cunha (2004):

Em virtude das orientações e dos esforços de outros autores, consagrados que teorizam a História Oral de Vida, como um meio por excelência para “dar voz” aos professores e valorizar a memória para a educação e para a história, com base em biografias de educadores, fazemos jus à importância de seus trabalhos, ao “dar vez” à voz da professora Paschoa” (p. 227).

As reflexões e análises, que compõe o capítulo 6, sobre os sentidos produzidos na vida pessoal-profissional-formativa do José e o acontecer da sala de aula inclusiva, foram apresentadas a partir dos referenciais explicitados por Nóvoa (2007); Pinel (2003); Coelho (2010) e Goodson (2007), sendo incluídos alguns trechos das respostas (Anexo 3) elaboradas pelo colaborador às questões propostas (Anexo 2) para o aprofundamento do tema da pesquisa.

A seguir, convidamos o leitor para adentrar às narrativas do colaborador e conhecer um pouco da sua história de vida.

5. RESULTADOS: NARRATIVAS DE SENTIDO NA VOZ DE UM EDUCADOR INCLUSIVO

As histórias de vida narradas por José constituem a nosso ver-sentir, um aspecto central nesta pesquisa. Nelas, vemos emergir os sentidos que esse educador construiu ao longo do percurso de sua vida e nos facilitou conhecer seu processo pessoal-profissional-formativo relacionando à inclusão educacional. A interação com o colaborador nos permitiu refletir sobre a nossa própria vida (da pesquisadora) e a fazer as relações com o cotidiano da sala de aula inclusiva. Conforme Nóvoa (1995 apud ABRAHÃO, 2004), “só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos” (p. 54).

Peço paciência ao leitor, pois no processo de narrar os resultados, recorreremos ao texto da entrevista, na íntegra, como forma de abordar as vivências e experiências, a partir da voz do educador que colaborou com esta pesquisa. Nesse sentido, nos reportamos aos autores (NÓVOA, 2007; PUNTEL, 2002, entre outros) que utilizam a História Oral de Vida e as Histórias de Vida em seus estudos. Eles defendem e movimentam a produção teórica na Educação e na História por meio da voz dos educadores, dando vez às memórias vividas e aos sentidos que constroem em suas trajetórias de vida.

Logo após, no capítulo de discussões (6º) faremos as reflexões, destacando alguns dos sentidos construídos pelo colaborador, e que foram apreendidos por mim (pesquisadora) no momento em que mergulhei no texto da entrevista e me distanciei, um movimento indissociado (BARBOSA, 2006), para refletir sobre os sentidos de José. Acredito que outros sentidos se desvelarão ao leitor e, por isso, o convido a fazer também o seu mergulho nas narrativas de José e a produzir mais sentidos, conhecimentos e aprendizagens.

5.1 A “VOZ DE JOSÉ” E AS SUAS NARRATIVAS

O gosto pelos estudos... e a descendência da família José

Eu sempre gostei de estudar, sempre foi assim. Tudo parece advir também da minha família que sempre valorizou o estudo, sempre... Desde pequeno o meu pai pegava um livro na nossa estante. Era pra gente ler esse livro.

Meu pai era culto, mas sem diploma. Nem minha mãe era culta apesar de formada! As coisas são assim...

Ele tinha muito orgulho de ser da família José¹ e descendente direto de uma pessoa que foi muito importante para a Psiquiatria Mundial.

Ele tinha muito esse orgulho, porque ele é da quinta ou sexta geração (risos) do Botânico de orquídeas, que era filho daquele famoso psiquiatra.

Esse psiquiatra fundou a Psiquiatria no mundo ou, então, se a pessoa não concordar, ele fundou uma Psiquiatria francesa. A nossa família tem isso, uma espécie de nobreza plebéia (risos). Fica orgulhosa “por se achar” José... Ter esse sobrenome. Eu sabia toda essa história da minha família porque o meu pai tinha essa enciclopédia – o tal livro que ele pegava pra gente ler. Eu não me lembro mais o nome da enciclopédia, era uma enciclopédia portuguesa. Isso em 1958, 60, 62 [pensando]... Ele sempre abria e mostrava pra mim “o descendente dele” - Era uma biografia pequenininha com um retratinho dele desenhado... Falo da minha família. Quando falo minha família não é só da minha, pois tinham outras famílias José por lá – o irmão do meu pai em Lajinha (MG), outros dois em Manhumirim (MG). São duas cidades bem próximas, que também faziam isso de orgulhar-se de ser José devido a essa

¹ “José” é nome fictício do colaborador da pesquisa, mas também, é aqui nessa pesquisa, o pseudônimo do sobrenome de sua família, que tem a descendência da família de um importante psiquiatra no mundo.

ancestralidade. Era coisa de uma família brasileira, naquele tempo e espaço. Eles tinham aquela enciclopédia como “única” referência de ser da família, com comprovação oficial, vamos dizer assim...

Essa enciclopédia, a que trazia a biografia dele, dizia no seu texto que ele nasceu dia tal e morreu dia tal [1745-1826], era nobre e famoso porque trouxe prá Psiquiatria o Humanismo e a Educação do seu tempo... Ele humanizou o tratamento dos loucos, em vez deles serem tratados como portadores de demônios no corpo. Em vez deles serem considerados endiabrados, ele começou - com ajuda de um ex-interno de nome Pussin - a tratá-los com respeito, tolerância, generosidade, humanidade com água filtrada, comida, roupas, cama... Eram desacorrentados, ou seja, eles não tinham mais aquelas correntes nos pés e nem nas mãos. Desacorrentar pode ter um sentido de ser livre e autônomo junto ao outro no mundo. Era algo muito da ideologia da Revolução Francesa.

É... Essa era uma biografiazinha – pouco mais me lembro do que isso, pois afinal a gente não é só memória, é o esquecimento também.

Era uma biografia bem fria e dizendo que ele escreveu um livro: “Tratado Médico Filosófico da Alienação Mental”. Esse psiquiatra foi o primeiro a classificar doenças mentais e tem outras qualidades valorizadas até hoje como humanizar e promover educação em saúde mental. Ele conhecia muito a Botânica que classificava as plantas e foi daí que ele trouxe esse mesmo modelo científico, clássico, tradicional, positivista para a Saúde Mental...

Então, eu ficava vendo (e lendo, sentindo) aquilo. Admirava ficar olhando, abria a enciclopédia achando: “que coisa bonita”. Isso meio que leva você a se interessar por isso tudo, quer dizer, são os pais que valorizavam o estudo. Mesmo que meu pai não tivesse nenhum título acadêmico, eu repito isso, ele era muito mais culto que a minha mãe que era professora primária. O importante é que ela e ele falavam isso dentro de casa: o valor a esse psiquiatra e aos estudos para se chegar a uma profissão e fazendo-o com sucesso.

Então, sempre tivemos essa inspiração de estudar na minha família e em um clima social e histórico da época muito valorizador da escola como possibilidade de crescimento individual e social. Todos os meus irmãos, todos eles se formaram: eu formei em Psicologia, meu irmão formou em Engenharia Mecânica e Sanitária e minha irmã formou em Direito, professora, contadora. Meus pais diziam: Não vamos deixar herança pra vocês e sim estudo... Eu engolia isso (risos)...

Então tínhamos isso de hibridismo: orgulho superior de uma possível nobreza (que na minha opinião é pseudo) e ao mesmo tempo orgulho de um médico que no seu tempo (e espaço) foi inclusivo.

Percurso acadêmico... Escolhas na/da vida profissional

É... Eu sempre gostei de Psicologia, e posso dizer aqui pra você que um dos motivos talvez desse desejo tenha vindo do psiquiatra – sua vida descrita em algumas linhas com um retratinho desenhado do lado.

Eu tinha dois caminhos: ou fazia Medicina ou fazia Psicologia. Medicina eu não tentei mesmo, não tentei porque não gosto dessa coisa de sangue – pelo menos eu pensava assim. Foi por isso que eu tentei psicologia – uma sangria mais simbólica da dor psíquica. Eu tinha nesse meio tempo uma formação escolar interessante, uma formação boa em escola pública e privada. Então, a base ajudou – a escola pública era muito positiva no sentido clássico do termo de aprender conteúdos. Todas essas variáveis e mais outras parecem que me levaram à faculdade, ao mestrado e ao doutorado, a ser professor e pesquisador e a me interessar por inclusão escolar e não-escolar. Passei por escolas públicas, passei por um internato evangélico (e era “chic” estudar aí!). Fiz escola técnica em Química em Belo Horizonte, fiz Psicologia em BH – licenciatura e bacharelado – e em São João Del Rei fiz formação de psicólogos, em Vitória, mestrado, em São Paulo, doutorado...

Eu fiz o primário público na minha terra. O curso era muito bom. Depois eu fiz uma parte do ginásio no colégio interno privado... O internato não era uma escola de “criatura

abandonada” (risos). Não! Era internato caro, o Colégio Evangélico de Alto Jequitibá (a cidade se chamava também Presidente Soares)... Tudo em Minas Gerais que é perto de Manhumirim e de Lajinha – preso ao umbigo (risos).

Quer dizer, eu nasci em Manhumirim, fui morar em Lajinha e estudei em Jequitibá que era um colégio privado evangélico que tinha professores formados – coisa rara na época. Quer dizer fui me incluindo no mundo!

A fama dessa escola de internato é que era um colégio rigoroso, conteudista, moralista. Interessante que eu era católico – mas eu ia às missas e eles não se importavam (risos). Eu gostei muito dessa experiência. Elas também foram me dando uma cultura melhor – ficando mais sintonizado com o mundo, com os sentimentos das pessoas, com o desejo de conhecer.

Como disse, eu era católico praticante mesmo (risos), mas quando faltava organista no colégio para tocar as músicas evangélicas da época alguém me convidava para fazê-lo – fiz isso uma ou duas vezes [risos]. Eu comecei cedo a estudar piano e era “metido a Chopin” (risos). Eu era um horror na vaidade, pois “me achava” (risos)... A música parece algo universal e que aproxima eu das pessoas e fazia alguns amigos assim, amigos íntimos mesmos, que me ajudavam muito naquela vida reclusa (risos).

Sentir-se um estranho...

E nesse tempo todo, como aluno, eu sempre me preocupei comigo mesmo no mundo, eu me achava meio estranho... Eu me sentia estranho - um peixe fora d'água, um animal sem toca. Todo o tempo com os colegas na escola era uma coisa assim estranha, um clima diferente. As relações eram vividas assim - muito estranhamente. Uma relação dificultosa. Não era nada agressiva; era uma relação que eu me sentia estranho e sempre me preocupava também com os outros que também eram estranhos... Eu fico pensando porque eu achava que era estranho, por exemplo, um menino que vinha de charrete – era meu colega e ficou meu amigo. Eu

achava que aquilo destacava pelo estranhamento, o vir com charrete de modo autônomo como um homem grande já, e ele apenas um jovem... Tanto que eu me aproximei dele e ficava admirando ele, pela ousadia de cuidar da terra (era filho de roceiro)... Nossa... Foi algo de muito sentido que nem sei dizer o quando nossa amizade produzia inclusão que só a amizade é capaz de fazer.

Eu sempre tive essa coisa, essa atração pelo estranho e provocativo. Mas eu não tenho um dado concreto desse meu sentimento, ele é obviamente subjetivo, interno – acho que foi internalizado no mundo junto ao outro. Talvez, sei lá, o meu sentimento agora aqui com você, seja igual ao do menino que vinha de charrete; não havia muita coisa especial pra eu me sentir estranho, mas eu me sentia estranho – talvez a beleza da experiência me provoque a esse estranhamento, ficar boquiaberto e ir aprendendo com ele, o estranho.

Eu queria uma coisa – fazer amizade. Eu queria estudar também. A amizade faz os estudos fluírem melhor – um parceiro como colega de estudos. Aquele menino loiro da charrete me indicava que ele estava desejando estudar apesar de ter as mãos calejadas de ajudar ao pai. Lembro-me que ele dizia que eu era rico e ele pobre, e que o pai dele não queria deixá-lo prosseguir nos estudos. Mas eu não era rico, mas essa era a percepção dele. Talvez o estranhamento seja minha desesperada procura de amizade, como ocorre com os jovens daquela minha faixa etária. A amizade muda o mundo, nos co-move, não é?

Dificuldades de aprendizagem da matemática

E nesse tempo todo eu sempre tive muita dificuldade em Matemática... Muita dificuldade... Mas muita [risos]. Não era pouca não [risos]. Eu não me lembro de um ano escolar sequer que eu não tenha sido aprovado em matemática sem que eu tenha ido na maior “cara de pau” conversar com o professor e pedir ajuda nas notas (que nem sempre conseguia). Eu ia sozinho conversar com o professor sem meu pai nem nada... Eu pequeno já ia na professora falar com ela que eu tinha dificuldade e que meu sonho era fazer um curso que não tinha matemática [risos]. Sempre foi assim. Isso aconteceu várias vezes de eu conversar: no primário, no ginásio. No curso técnico era de praxe e depois eu fiz Psicologia. Quando passei na Psicologia eu disse: “Ôba! Eu não vou ter matemática!”. Quando eu chego no curso - qual a primeira matéria que eu tenho? Complementos de Matemática e Estatística! Puxa vida eu

“sofri o cão”! Depois, veio a Estatística I, Estatística II, Psicometria que estudava dentre outros temas a Análise Fatorial. Era difícilíssima a Análise Fatorial pra mim! Com todos os professores eu criava possibilidades de diálogo. Eu falava: - Eu não tenho interesse nisso! Tive professores maravilhosos, inclusive, na faculdade a professora me ensinou uma forma de eu resolver problemas estatísticos com fórmulas retraduzidas de outros modos possíveis; de várias formas. Ela dizia: José você tem várias formas de resolver um problema e ela deixava eu consultar esse material... Essas fórmulas que eu inventava numa resolução... Toda sala sabia e ninguém arranjava encrenca comigo. A professora dizia: “Deixa o José consultar” eu me sentia como se eu fosse um inferior em estatística – e eu adorava isso, pois com o tempo eu passei a usar a estatística indispensável em algumas tarefas do psicólogo. Assim eu dominei a ponto de ter lecionado essa disciplina numa faculdade. Nas outras disciplinas eu era um ser “maravilhoso” [risos] – eu me “achava” [risos]. Psicologia experimental... aí eu brilhava muito! Sabia como ninguém lidar com experimentos operantes e escrever artigos científicos bem dentro do modelo norte-americano da APA e cheguei a publicar ainda aluno. Aprendizagem, Antropologia, Personalidade, Teorias e Técnicas Psicoterápicas, Testes Psicológicos – dentre outras. Tinha conteúdo de Psicologias Compreensivas e nessa eu era bom mesmo – foi a abordagem que me marcou até hoje. Pensando bem, com a coisa da matemática e minhas conversas com os professores, eu agora associo com as experiências que tive com o filme “*A Cor do Paraíso*”, filme do Irã, dirigido por Majid Majidi: o menino cego Mohamed procura no enredo uma escola comum, regular onde ele possa estudar. Ele sai à cata, ele se inventa no mundo, apesar das vicissitudes – ele enfrenta sua colocação no mundo das pessoas, não das pessoas divididas entre normais e anormais, cegas e videntes, mas junto ao outro no mundo. Eu inventei minha inclusão e tive o apoio da professora.

A Psicologia...

Eu sempre tive essa relação legal de estudar, de mexer com isso. À medida que eu fui estudar Psicologia isso aumentou. Nossa! Que prazer... Eu estudei num período onde era muito clássico a associação da psicologia com a doença mental – a Psicologia Clínica estava em alta, como ainda está não é? O “carro-chefe” do curso era então a Psicologia Clínica – apesar de ter a comunitária, escolar, organizacional que na época dizia Psicologia Industrial. Então, o mercado de trabalho estava aberto para as doenças mentais, para um sentido tradicional de clínica. Eu venho de um período clássico que é você classificar pessoas por doenças, as

neuroses, as psicoses, as sexopatias, os distúrbios, os problemas, os entraves e os modos de nos debruçar para alguém sair da tristeza para a alegria. Eu venho de um tempo em que se falava “*homossexualismo*”, onde “*ismo*” quer dizer doença. Era um tempo-espaço de repressão. Não se tinha a abertura de hoje, e nesse caso que falo, os gays lutaram para mudar isso de classificar e de taxá-los de doentes – um movimento social de resistência e resiliência. Mas, tem correntes até hoje que falam em cura no caso que cito. Ora, ora... Na minha faculdade professor de Entrevista e Semiologia falava homossexualismo [pensando], mas em 1975, já não era mais doença pela respeitada mundialmente Associação Americana de Psiquiatria. Minha escola, digamos assim, o professor, ainda estudava isso como “ismo”. Eu adorava [risos] ver ele lá na frente gritando assustado com as mudanças que ocorriam na Psicopatologia. Apesar disso e com isso ocorriam mudanças positivas nessa esfera como o movimento da antipsiquiatria com Basaglia, Ronald Laing. Eu gosto do Ronald Laing até hoje, de seu conceito de experiência e de sua marca existencialista. Eles iam de encontro a essas classificações. Eram pensadores que falavam: “isso de doença mental consumada não existe nada”; “abaixo os muros das instituições repressoras”; “isso é uma construção social e histórica e não é nada natural”. Eles nos faziam compreender que precisávamos com urgência clínica de mudanças de permissão do outro ser o que ele deseja ser (sendo) junto ao outro no mundo.

Outros mais moderados, como eu sou [risos], diziam: existe uma doença mental, aquela onde não se respeita ao outro e nem a si mesmo, mas ela é constituída na/da nossa sociedade, na história, na nossa existência - assim como existe alegria, existe também a tristeza, como diz o Espinoza. Então não há como negar o triste – a dor. É preciso reconhecer o papel do social na invenção da Psicopatologia Escolar. Não se pode estudar a hiperatividade dissociada desse mundo neoliberal que vive em ritmo de vídeoclip, essa urgência de ser feliz custe o que custar, essa mania que temos em ter coisas e não em ser.

Incluir o outro...

Então, a minha própria faculdade, a minha formação mesma, ela sempre foi de incluir o outro, o si como o “si mesmo no outro”, “eu em relação ao outro”, no mundo. A gente pode esboçar aqui acerca de uma inclusão simbólica. Mas isso de inclusão, suas implicações éticas e até de boas ferramentas, nem sempre ocorreu assim de modo harmônico. Muitos falam de inclusão de modo idealizado. Por isso, no tempo de ser psicólogo, em nada me impediu de trabalhar,

por exemplo, com testes psicológicos. Os testes são execrados por muitos hoje em dia, pela função social de exclusão que quase sempre cumpre. Isso é uma coisa que hoje eu trato bem – não tenho vergonha de ter psicometrizado “a coisa”. Não há que morrer porque trabalhei com testes. Tem que ver a forma como você vai trabalhar com teste, o modo como você vai trabalhar aquele instrumental, se ele for arrogante realmente é ruim - se for apenas um dispositivo pra mediar um diálogo ótimo. No mestrado eu criei um teste padronizado de personalidade para avaliar autoconceito. Faço muitas críticas ao meu teste, mesmo que ele tenha sido padronizado pela segunda e espero última vez. É uma esfera complicada, pois os testes nortearam muitos anos a representação social de ser psicólogo no Brasil. Mas os testes padronizados o são mesmo que saibamos que as pessoas não o são (padronizadas), diferentes que somos.

Então, eu acho que a vida, a minha vida, por exemplo, se você fizer uma ligação, tem essa coisa de sempre considerar o outro, mas é o estranhamento que me torna capaz de ter interesse pelo outro e por mim mesmo. Na minha vida profissional mesma, eu sempre fui assim, sempre trabalhei com Psicologia Clínica de consultório. Hoje não! Hoje trabalho numa universidade federal, faço minhas pesquisas, posso estudar casos e outras coisas. Trabalhei em um projeto de psicologia comunitária; numa instituição total do tipo FUNABEM; na justiça; em hospital público de grande porte... Sempre assim: eu me coloco estranho pra ser provocado e provocador, desejar e atuar.

Primeiros empregos...

Eu sempre trabalhei em empregos: primeiro foi com um programa comunitário chamado CIAME - Centro Integrado de Atendimento ao Menor, em Carangola, Minas Gerais, eu era coordenador desse programa. Eu trabalhava com meninos - como se dizia na época - com defasagem escolar, e o que eu via não era isso: concretamente havia dificuldades de aprendizagem na escola, mas os meninos obtinham bons rendimentos nos testes, até nos testes burgueses mesmos aqueles psicológicos. Eu comprovava, ao mesmo tempo, que eram outras problemáticas que passavam pela escola – e a escola arrogante não se importava em se colocar no processo como também responsável e aprendente. A professora algumas vezes não deseja ser questionada; era mal remunerada, cansada, distressada... Mas onde está o

compromisso profissional? A instituição escolar nem sempre deseja ser provocada. Inclusive, mais problemas ocorriam como os que perpassavam pela formação dela ou dele (professora), pelas dificuldades de aprendizagem da professora. Também havia dificuldades dos discentes e das discentes em ter contato com materiais que a maioria das crianças tem intimidade – ir ao teatro, ler revistas, contatos com livros e lê-los etc. Se você não tem contato hoje em dia com DVD, enfim, alguns instrumentos como a internet, se a escola não possibilitar isso, parece-me razoável pensar que a criança vai ficar em uma situação de defasagem em algumas coisas ou conteúdos e isso pode até ser um pré-requisito para uma aprendizagem de sucesso.

Depois eu fui trabalhar como psicólogo na FEBEM, Fundação do Bem Estar do Menor do Espírito Santo - que a gente chamava de FESBEM. Depois, mudou para IESBEM, virou um instituto. Aí eu trabalhei anos atendendo adolescentes que se opunham ao estabelecido de uma dada sociedade, da nossa sociedade – na época se dizia adolescentes infratores. Alguns diziam adolescentes de alta periculosidade. Eu não entendia porque era alta periculosidade. A maioria dos jovens não eram de alta periculosidade coisíssima nenhuma! Isso tudo eram preocupações minhas!

Primeiras publicações

Depois de formado, o primeiro artigo que eu publiquei na revista “Psicologia em Curso” (de Brasília). Foi sobre diagnóstico da depressão acompanhada de idéias suicidas de pacientes tendo um teste gráfico como referência. Acho que o teste era o Machover [Teste Psicológico criado por Karen Machover]. Eram onze casos que eu peguei durante um ano. Eu me lembro que eu ficava assim: mas não seria um direito também da pessoa se suicidar ou não? Eu já tinha esse questionamento. Se você ler o artigo você tem essa suspeita assim: é ou não é? Precisa ou não precisa? Foi tentativa de suicídio ou não? Era um artigo de uma pesquisa positivista. Era um tempo... O tempo passa rápido, mas fica com inveja da gente que pode pensar e refletir sobre as bobagens que já pesquisou, estudou, publicou [risos].

O segundo artigo que eu escrevi foi na revista Rádice, do Rio de Janeiro. Era uma revista que existiu entre 1976 e 1981. Ela era importante na época e até hoje tem sido resgatada. Ela foi uma revista que mexia com temas provocadores à moral vigente como os da sexualidade, violência nos presídios e contra presos políticos. Ela tem história na Psicologia apesar de ter tido apenas dezesseis números (eu acho) e eu escrevi um artigo, foi sobre uma crítica ao que

se denomina “tratamento dos Gays” pela terapia da aversão – uma resposta a um outro artigo. Em 1979 eu já criticava esse tipo de abordagem contra os humanos.

O processo de inclusão

Falar de inclusão comigo fica meio fácil à medida que eu fiz uma profissão que na sua origem é de exclusão porque tem essa história na sua construção em produzir diagnósticos de problemas mentais visando o ajustamento – ajustar com qual parâmetro? Os outros “tem isso e tem aquilo”, mas “eu psicólogo não tenho nada, sou normal”. Apenas o outro é que tem mazelas e doenças – distúrbios, problemas. Sempre os sujeitos têm aquela doença como se isso não ocorresse na sua construção de fatos sociais, políticos, econômicos, midiáticos, das vicissitudes de viver em sociedade. Mas, ao mesmo tempo, é uma profissão que sempre esteve ligada às pessoas que se opõem ao estabelecido. O psiquiatra José - aí a gente retoma a minha infância - se opôs ao estabelecido.

Ser José - o pai e o professor na humanidade...

Depois eu escrevi uma psicobiografia do psiquiatra José onde eu tento entender porque que ele era (e é) importante. Então, ele foi a pessoa que levou para a psiquiatria a educação como eu já disse. Ele tem esse valor. Falando assim imagino que ampliei a biografia dele, que quando li era pequenininha (risos)...

Ser José, como uma palavra adjetiva, significa ser louco². José, então, é um adjetivo que também serve como sobrenome – substantivo próprio. Eu acho que sair da minha sanidade, da loucura, já é uma forma de inclusão, numa pretensa sociedade sã. Eu permitir mergulhar no outro, que é louco, que é eu mesmo é algo que indica inclusão apesar da exclusão à volta sentida e vivida.

Gosto mais do José como adjetivo. É mais assim mesmo como um termo que “cutuca onça com vara curta”. Ao dizê-lo podemos nos machucar, mas vale a pena a produção desse estranhar. Talvez o José tenha sido o mediador ou um pano de fundo para minhas escolhas - como já disse e tanto repito.

Mas, também ele pode ter sido pano de fundo para minha escolha de fazer mestrado em educação e ter estudado adolescentes infratores, como o discurso da época. Eu estudei a vida,

² Criamos uma metáfora – ser José é ser louco devido ao tratamento aos “loucos” viabilizado pela psiquiatria – para manter a identidade do colaborador e os sentidos narrados por ele.

o autoconceito e o tipo de cuidado psico-social que eles recebiam da Comissão Psicopedagógica de um Juizado da capital capixaba.

Depois eu entrei numa instituição federal, na área de Educação Especial – atendimento educacional especializado - AEE.

Depois eu fiz doutorado e estudei sobre os educadores de rua ou sociais que trabalhavam na prevenção contra as DST/HIV-AIDS junto a rapazes que se prostituíam (michês). Eu sentia isso: porque as pessoas que são soropositivas ao HIV são objeto de escárnio, de desprezo, são tratadas assim com desdém? A pessoa prefere morrer de outra coisa, mas ter AIDS traz uma consequência muito grave na nossa sociedade.

Mas, eu tenho isso de estudar pra provocar em mim estranhamentos. Então, eu resolvi, depois de tudo isso, retornar outra graduação – fiz Pedagogia em um curso a distância.

Eu sempre trabalhei também com a “educação não escolar”. Mas, agora eu estou retornando a escola e agora diplomado (risos) isso fica mais vivido. Eu me pergunto: O que eu estou escrevendo? Clínica? Sim, esse é meu tema atual. O meu interesse hoje é: em que a clínica pode contribuir (se é que contribuí) com a educação especial nos atendimentos educacionais especializados? Como ela colabora com a inclusão escolar? Como é que a clínica pode se mover dinamicamente dentro dos atendimentos educacionais especializados? A clínica da generosidade, eu falo de uma clínica que mexe com valores que eu associo com cuidado, escuta. Acho que pode estar a ocorrer uma ponte em ser (sendo) estranho e a clínica – uma outra clínica não interessada em classificações.

O orgulho de ser José...

Eu fui num congresso em Gramado (RS) apresentar um trabalho. Eu estava conversando com uma aluna e aí ela me falou: - Ah! O senhor é José? Então vou trazer um livro pro senhor de presente escrito por um José... Falei assim: ah! Que beleza! Então, tem um outro José produzindo na área – têm muitos (risos). De quem era o livro? José. Foi uma edição que fizeram em homenagem a ele. Eu o tenho advindo desse presente que recebi. Aí minha família toda me pediu para fazer cópia, porque não tem volume prá vender – edição restrita da editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Eu tive que fazer cópia prá todo mundo, se vão ler é outra história (risos). O livro foi publicado originalmente em 1880. Eu li. Uma coisa linda que ele escreveu quando ele fala das mulheres que procuravam, naquele período,

consultas por perdas amorosas - os homens iam para as guerras e morriam. O sofrimento que elas tinham. Ele era muito sensível. Naquele tempo podia ser mais fácil rejeitar as mulheres, mas ele as incluiu – sempre em um tempo e espaço diferenciados dos de hoje; tudo na vida é muito datado.

Eu acho que essa coisa da imagem que a família passou prá mim de José, meu pai e minha mãe, foi algo importante. Sou parente de José, da sexta ou sétima geração (risos); nunca me importei com isso de legalizar o sentido. Acho legal ter tido pais que me motivavam a estudar tendo como parâmetro alguém que eles indicavam como parte da família; poderia ser outra pessoa, talvez mais perto, mas tratada com deferência e orgulho esse ser distante... Quer dizer, José teve dois filhos: Antônio (nome fictício), que foi psicólogo famoso também, na sua época e José. José veio prá Nova Friburgo, ele casou, depois dele, a sexta ou sétima (risos) geração nasceu meu pai, mais uma geração eu nasci (risos). É uma descendência direta eu sei, mas a gente ri pela distância no tempo, além de outros motivos. José era pobre e teve dificuldades para estudar medicina, e dizem os boatos que ele fazia monografias para os colegas objetivando uma “grana”; e têm até estudos de monografias de colegas contemporâneos dele onde a escrita dele está lá, a presença dele aparece nas pesquisas.

Não sou de uma família empobrecida. Sou do interior, com casa própria e sem história de sofrimentos econômicos acentuados. Mas nunca fui rico ou mesmo da classe média alta. Meu pai era comerciante, que hoje se diz empresário. Era mecânico também – e dos bons.

Eu estou contando isso com o finco de eu mesmo poder entender o leitmotiv de eu gostar de trabalhar com o que eu trabalho hoje: a inclusão escolar e não-escolar.

Hoje, estou desenvolvendo um programa de formação de professores na vertente clínica. Um processo desenvolvido só para os professores que trabalham com atendimento educacional especializado. Desejo ver bem a importância da clínica, mas sem negar o aspecto negativo dela de classificar as pessoas – o que José fez na época, coisa do seu tempo e espaço. Mas, a clínica tem isso de debruçar com interesse sincero e concreto dirigindo-se para o outro, parte de si no mundo. Tem isso de cuidado ou Sorge – pegando Heidegger³ que tanto gosto.

³ Martin Heidegger (1889-1976), filósofo existencialista alemão, que se dedicava ao estudo do ser; tendo a fenomenologia e a hermenêutica como método.

Então, essa caminhada toda, eu acho que tem muito a ver com isso de José, sabia? Apesar de eu nunca ter dado importância, eu estou dando importância agora nessa minha fala com você para sua monografia. Nunca pensei assim, mas estou achando que o encontro que você está inventando aqui-agora está propício pra essas reflexões íntimas.

Retornando à enciclopédia que meu pai pegava na nossa estante: eram quatro volumes. O terceiro volume é aonde vinha o termo próprio José. Eu lia aquela biografia e o fiz mais de uma vez. Havia o orgulho na minha família da minha mãe, de origem mais pobre, ter sido “bem casada” (risos), vamos dizer assim, por causa disso. Faziam uma lenda dos avós paternos que eram rígidos e nobres. São minhas memórias e as memórias são minhas e não são verdades factuais, são apenas memórias vividas. São como verdades sempre incompletas e inconclusas de natureza subjetiva. Vamos dizer seu bate-papo Madalena me fez trazer a lume essa coisa de ser José – que eu encontro entre os Josés na internet. Era tão ambíguo ser José, que os meus colegas me apelidaram de José no sentido de adjetivo, e eu não me importei, pois o apelido era meu substantivo próprio, o eu mesmo. Recriávamos meu nome ali com eles, em um ambiente estranho. Esse mundo é muito estranho, diz o final do filme “Veludo Azul” do David Lynch...

A origem familiar...

Meu pai era bem economicamente, como eu disse fruto do trabalho dele e do seu tempo. Em 1952 ele já tinha carro. Ano que eu nasci! Em casa tinha piano, uma pequena biblioteca cheia de enciclopédias e literatura. Tinha piscina. Eu estou achando que éramos metidos a ricos viu? Pois de fato sentido a gente não era rica.

Eu tinha dois livros no curso primário comigo; dois livros nos quais estudei. Um se chamava "O livro de Lili" da professora Anita Fonseca, e o outro o “Meu Compêndio” de Genoveva Khede. No livro da Lili tinha uma lição assim: "Lili toca piano, Lili toca assim do, ré, mi, fá...". Aí, a única casa que tinha piano na cidade, naquele período, era a minha, e então a professora da minha da escola, a dona O. D., organizou um grupo prá conhecer o piano, que não era eu que tocava, era minha irmã. Depois eu até comecei a tocar piano, fiz curso completo e tudo. Me formei em piano – em ateliês. Eu achei engraçado é que a Dona O. - isso que eu falo de escola boa - podia ter ficado no livro, entendeu? Igual "Eva viu a uva" – que

Paulo Freire⁴ vai mais além do que eu estou falando aqui-agora (risos). Ela podia ter ensinado aquilo. Ela podia ter ficado no livro, mas não, ela foi mostrar o piano, e pediu se cada um podia tocar um pouquinho. Pediu prá todo mundo tocar o piano, com toda a vaidade da minha irmã que não queria que tocasse, pois poderia desafinar (risos). Essa professora foi maravilhosa na minha vida – uma delas. A comunidade a elogiava como professora mesmo que ela não tivesse o curso normal da época – ela tinha apenas o ginásio, faltando-lhe o ensino médio de hoje.

Sempre tive professores e professoras maravilhosos, motivadores por algum motivo, talentosos, sabedores, humildes não-submissos, generosos... Recordo-me de “MHB” do primário; da “YLP” de Português no Ginásio; da “HÁ” – rigorosa até na postura com a Matemática; do “ARC” de Psicofisiologia; do “HFN” de Fisiologia; do “ZW” de Matemática na Escola Técnica – competente e generoso demais e que respeitava as diferenças no domínio desse saber; o “DVS” de Pesquisa; do “SI” que se metia em Psicoterapia, Aconselhamento eu achava aquilo o máximo... Tem mais gente.

Sempre fui motivado para os estudos como forma de libertação dentro do nosso país. Era um caminho para essa procura de autonomia. Era como se as minhas motivações fossem dirigidas centralmente para eu estudar e não para namorar (risos). Minha seara é o amor pelo conhecimento e não o amor explicitamente sexual (risos) - devia ter sido religioso (risos). Eu nunca sonhei em ter roupas de moda; ir a boates, festas.

Beto Rockefeller⁵... sentindo o sentido de ser opositor a ordem estabelecida...

Eu lembro que uma vez tinha uma telenovela chamada Beto Rockefeller, e eu me identificava muito com o personagem central, o Beto interpretado pelo ator Luiz Gustavo. É uma novela de Bráulio Pedrosa entre 1967/1968.

Foi uma novela que fez muito sucesso, e é até hoje um marco na história da telenovela brasileira. Tratava-se de um discurso insubmisso dos marginalizados – Beto e seu amigo Vitório, vivido pelo ator e dramaturgo Plínio Marcos... Essa teledramaturgia cessou com

⁴ Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) foi um educador e filósofo brasileiro, que se destacou pelo trabalho focalizado na educação popular, na formação da consciência. É autor do livro “Pedagogia do Oprimido” e famoso pela criação de um método de alfabetização dialético (Wikipédia, 21/03/2011).

⁵ Novela da TV Tupi (1968/1969). Criação de Cassiano Gabus Mendes, escrita por Bráulio Pedrosa e com direção de Lima Duarte e Walter Avancini.

aquelas fantasias vindas de Cuba, de roteiros típicos de Glória Magadan como foi o texto "A gata de vison", "O Sheik de Agadir", "Anastácia, a Mulher Sem Destino", "Sangue e Areia". Imagine casaco de vison em terra quente como o Brasil; a princesa Anastácia dos Romanov... Cada coisa... De repente se faz uma novela que era brasileira, com personagens brasileiros, vivendo a realidade brasileira, o seu cotidiano – um roteiro elogiadíssimo.

O Beto Rockefeller, o personagem, era um "bicão". No meu tempo (risos) bicão era um sujeito mentiroso, pobre mas metido a rico, que bicava (cutucava) os ricos, ficava paquerando os ricos, paparicando – que entrava nas festas de ricos sem ser convidado, um cara de pau. O Beto era um bicão, ou seja, era um jovem pobre, mas com uma aparência muito burguesa, bonito oficialmente (risos). O pobre faz a passagem, pois é belo e charmoso e pela via sexual, conquistando as mulheres belas e ricas. Então, ele fingia que era rico, e ele penetrava nos salões de riqueza, dos quatrocentões de São Paulo, da família Matarazzo, dos Scarpa – eles falavam dessas famílias. Como eu me lembro dessa novela. E eu me encantava com aquela história daquele homem, pobre, cuidando da beleza e da sedução de si para penetrar naquele mundo que lhe foi impedido pelo Estado burguês. A novela era ótima, com muitas reflexões interessantes e não moralistas e até com esses discursos, vamos dizer, mais ou menos marxistas. Ele enrolava todo mundo, ele namorava as meninas todas e só ao final é que ele foi desmascarado e mesmo assim não foi moralista.

O que me encantava era a trajetória de um sujeito da classe popular, indo para a burguesia – que é um tema comum nas telenovelas objetivando dizer que isso é possível – a única via possível. Esse ato de fazer uma coisa de corrupção da ordem estabelecida é o que me agradava, talvez seja essa a questão da inclusão também, uma insubordinação – nem sempre resiliência, mas resistência pela subjetividade e comportamento. O personagem tinha a questão da escola também, tentava ler para não produzir um discurso de pobre e tudo era mostrado de modo provocativo. Uma coisa da provocação; das denúncias das inutilidades de "socialaites". Um discurso coloquial sabe? Nada de discursos arrogantes e pretensamente nobres. A novela brasileira era incluída no seu lugar, no coração dos brasileiros; nós passamos a nos ver na telinha. Pela popularidade das novelas isso foi um passo vital de inclusão.

Aquilo de me colocar no mundo com a minha cara, como fazia a TV Tupi ao passar Beto era uma coisa muito, mas muito excitante. Eu ficava exultante com as imagens e os diálogos e isso me provocava no real. A importância da sociedade aceitar minha cara, meu corpo, meu discurso, minha invenção de ser (sendo) junto ao outro no mundo. O Beto como aquele que era estranho e foi se tornando familiar. Hoje as telenovelas retratam o povo no seu cotidiano babaca e ou cotidiano inventivo.

O interesse pelo cinema...e pelo estranho!

Até essa paixão que tenho hoje em dia pelo cinema tem muito a ver com o meu interesse pelos estranhos. Se você pegar os filmes que eu gosto, que eu analiso e que eu publico artigo... Sempre me interessa por esse estranho, por esses personagens. Por que eu gosto de “Brokeback Mountain” de Ang Lee? Por que eu gosto tanto desse filme? Eu gosto dos dois estranhos, marginalizados e que estão impactados pela repressão. Eles introjetaram a vergonha de ser. Eu gosto dos seres humanos que estão mergulhados no estabelecido como normal, que se comprometem com o anormal, e que percebem que normal e anormal foi uma invenção social. Ao final de Brokeback eu sinto isso, quando o personagem Ennis Del Mar diz: “- Eu prometo!”. Uma promessa é uma dívida e ele irá pagar.

“A Cor do Paraíso” de Madji Madjii é um filme sobre cegueira, onde uma criança quer ser incluída na escola regular multisseriada. Esse filme me emociona de uma tal maneira. Ele é lento e gradual. Esse menino no Irã, cego, humilhado pelo pai, por questões da cultura iraniana, da religião, diversas coisas – um estranho descuidado cuidado dos outros e de si e das coisas do mundo. Como parecendo tão frágil consegue ter forças para resistir.

Sempre me importei com alunos e ou alunas que vivendo vicissitudes encontram forças na escola e no professor e ou professora para transcender aquele cotidiano de dor. Esse encontro na escola é que eu encontro a boa clínica, a clínica da alegria.

Cine Barlan... presença do pai na construção cultural-profissional



Brinquedo: Cine Barlan ⁶

Quando eu tinha nove anos o meu pai me deu de presente um Cine Barlan – um brinquedo de sentido. Esse tal de Cine Barlan, coisa da época, consistia em um aparelho de plástico duro com duas lentes “em-cima-em-baixo” (que produzia movimento) e uma manivela. Esse aparelho, que meu pai descobriu, consistia em eu fazer historinha em papel celofane ou, então, papel manteiga (parece estar na dúvida).

Deveria ter início, meio e fim com o “the end” e tudo a tal historinha. Aí se enrolava essa tira de história, tipo História em Quadrinhos, colocava no aparelho e com a manivela eu passava a tira e as imagens faziam pequenos movimentos. Eu fazia pequenos roteiros, desenhava e tudo – até coloria. Eu tinha 9 anos de idade, e me sentia cineasta ou mesmo um ator famoso num daqueles musicais brasileiros da época, da Atlântida (risos). Esse Cine Barlan eu consegui capturar uma vez na internet a própria imagem dele, hoje não tenho mais esse brinquedo meu pai que me deu e eu fiquei extasiado com a disposição dele, com a generosidade e doação dele. Meu pai gostava de tangos e boleros de amores rasgados e cafonas e emocionantes e eu amava isso nele. Uma vez ele comprou uma “passadeira” de filme (projektor de cinema) que eu nunca considerei que fosse prá mim – um projetor mesmo de película. Eu sempre fiquei com o Barlan, porque eu sempre pensei que ele comprou o projetor para minha irmã, para meu irmão, prá ele mesmo, pra minha mãe. Pra mim era o Barlan e eu adorava isso.

Eu pensava: Que interesse é esse que eu tinha? Algo tão estranho pelo estranho num é? Era minha outridade, alteridade – meu interesse pelo outro a partir de minha existência no mundo, misturado com esse mesmo mundo e suas coisas.

⁶ Fonte: Capturado em: <<http://www.google.com.br/images>> Acesso: Acesso: 26/01/2011.

Aí, então, como no “Beto Rockefeller” eu estava numa fase de tal oposição e de posição a favor dos estranhos. Se havia a insatisfação da juventude, ocorria por outro lado esse meu interesse sincero pelo outro.

Um estranho e o começo das escolhas profissionais!

Essas vivências subjetivas, elas têm impacto nas suas tomadas de decisões profissionais, eu repito: ser professor, ser pesquisador, ser psicólogo, ser pedagogo – ser (sendo) inclusivo em um mundo também de exclusão.

Eu acho que a vida subjetiva facilita uma escolha. Não determina, mas facilita. A vida subjetiva, a vida familiar, os modos como você ama, o amor, os modos como você vai na missa como eu ia, o meu sonho era ser padre (risos) – dentre outros. Então, quando eu tomo decisões na vida de ser professor eu acho que todas essas tomadas de decisões também têm o impacto advindo de sua vida pregressa, da sua vida afetiva (indissociada da cognitiva), subjetiva, do seu processo de subjetivação de ser no mundo junto ao outro. O que vai ajudar mais ainda é a minha consciência. Quando eu narro isso eu sei que muitas crianças não tiveram nem a metade do que eu tive de oportunidades, de uma família legal.

Eu penso que nós os sujeitos da aprendizagem demandamos nos compreender como sujeitos da história. Isso nos conduz para o fato vivido de que a gente tem que se envolver existencialmente com uma alegria ativa que existe no processo de ensino-aprendizagem dentro e fora da escola. É preciso junto a isso uma disposição de nos encharcamos, de modo positivo, no sentido que tem de sermos protagonistas estelares com autonomia diante do outro no mundo – essas relações com meu pai produziram esse meu nascimento protagonista estelar. Assim, passamos a ser autores e donos do “pensar-sentir-agir” aprendiz junto ao outro (ensinante) no mundo. Então, nos responsabilizamos por esse protagonismo advindo dessa criação de autonomia. Pelos vínculos humanos é que nos fazemos estrelas, pois afinal o outro é que nos provoca estranhamentos e nos faz incendiar novos entendimentos, raciocínios, tomadas de decisões, desejos, ações...

Sou assim um estranho na/da família e, ao mesmo tempo, dela me aproximo falando de um membro que compõe seu mosaico e de sua vitalidade na constituição dos meus modos de ser (sendo) professor e pesquisador que é inclusivo e que pesquisa “*isso-daí-mesmo*”.

1964... o golpe militar e a subjetividade

Um sentido de vida que tive e que sempre conto foi o meu contato com o golpe militar de 1964.

O movimento aconteceu de fato em 1967 entre março e abril – eu me recordo do ano, mas não me recordava dos meses, que capturei numa exposição de fotografias sobre o tema. Sabe porque me recordo? Música e cinema!

O Roberto Carlos ainda cantava “Quero que Vá Tudo Pro Inferno” – um sucesso de anos. Eu escutava muito esse LP chamado “Jovem Guarda”. Mas eu já tinha o outro LP dele, “Roberto Carlos em Ritmo de Aventura” e eu assisti esse filme em novembro desse mesmo ano, no Cine São Caetano de Manhumirim, MG. “*Eu sou terrível, é bom parar, e desse jeito me provocar*” [cantarola].

Morava em Lajinha que é próximo ao Alto do Caparaó, interligada a Alto Jequitibá, que fui - como eu disse - aluno interno.

Falava-se em guerrilha do Caparaó e eles eram os guerrilheiros – algo que já vinha sendo planejado desde 1966 provavelmente.

Eu tenho isso até hoje na memória – uma coisa de medo (meu sentimento), coragem (deles) e exemplo (de enfrentamento às adversidades). Era um movimento de luta armada contra o golpe e que eu sentia mais perto. Era uma coisa complexa que eu sentia, mas predominava a idéia de quem estava no Caparaó eram comunistas, “gente que comia criancinha”.

Lembro da minha mãe dizendo pra gente não ficar falando de política e afirmou que eu falava demais nessa área. Era preciso um basta, pois eles colocavam gravadores nas janelas para escutarem o que dizíamos e que seria punido. “Lá no Caparaó está cheio de estudantes rebeldes como você que implica com tudo, com professora, diretora...”.

Eu tinha um primo que se envolveu com os “rebeldes sem causa” - os guerrilheiros. Isso tudo ocorreu porque ele levava comida pra eles, dizia-se naquele tempo. Isso tudo marcou muito a minha cabeça, mas era algo vivido com medo como disse, e outros sentimentos melhores. Mas, eu sabia que tinha que romper com esse medo também. Eu vivi essa subjetividade paranóica, persecutória... Recordo-me hoje do filme “*Adeus Minha Concubina*” de Chen Kaige que descreve o impacto da história na China na constituição dessa interioridade; de

como as ações de políticos interferem nessa construção implantando o medo e idéias governamentais que “precisam” ser consideradas como as mais corretas e sólidas.

Mas, isso tudo me colocou mais antenado com meu tempo e espaço.

Na faculdade, eu mantinha esse espírito questionador e sempre valorizei o impacto do sócio-histórico na construção do que seja subjetividade que eu vejo sempre como processo e em movimentos diferenciados. Fui do Diretório Acadêmico da escola em que fazia Psicologia. Era um lugar incômodo, mas eu lidei bem e ao mesmo tempo eram outros tempos espaços – 1975 mais ou menos. Mas ainda havia um clima persecutório, pois se dizia que em cada sala de aula haveria um investigador, um fiscal da manutenção da ideologia do Governo. Mas era paranóia que tem sua base sem dúvida, para controlar como se dizia “*corações e mentes*”, parafraseando o documentário de Peter Davis sobre a guerra do Vietnã.

Tudo ao redor nos provoca e nos modifica ou não. Assim, não é somente aquele microcosmo familiar meu que me fazia tomar decisões de me auto-formar, como cidadão, como professor, como pesquisador, como psicólogo, como pedagogo não! É toda uma série de coisas que estão no mundo. Foi o programa da Jovem Guarda, o Tropicalismo, o Cinema Novo, o cinema existencial de Walter Hugo Khoury, uma telenovela, um outro filme, um livro, uma música, uma revista, uma obra de arte, o crescimento da ciência – dentre outros.

Eu assisti em 1969/70 o “Encouraçado Potemkin” de Serguei Eisenstein, que era um filme marxista proibido no Brasil. Era (e é) um “Cult” que retrata a Revolução de 1905 na Rússia. Eu o assisti escondido em Belo Horizonte em 1969 em um cine clube da UFMG, Federal de Minas. Uma época quente ao meu sentir. Eu tava ainda na minha terra. Eu fui lá visitar uns parentes meus em Belo Horizonte e eu assisti uma obra de arte que escutei falar. Fiquei encantado com aquele filme mudo (com música), as cores preta e branca. Narra a revolução dos marinheiros do encouraçado contra os czares e a Revolução de Outubro. Uma cara dramática dos atores, espécie de super-representação do bem e do mal. Hoje, eu vejo como é importante na história esse filme e porque era temida pelos governos da época – mas não acredito que um filme possa mudar um mundo, pode provocá-lo apenas. Tem a famosa escadaria onde um carrinho desce sob tiroteio com um bebê dentro e a mãe dele é assassinada. O carrinho se solta da mãe morta. O carrinho vai descendo a escada com o bebê dentro e aquilo me emocionou. Era em 1969 ou 1970 - eu nasci em 1952 – e veja quantos anos eu

tinha. Eu fiquei completamente capturado por aquelas imagéticas. Fico hoje a analisar esse meu gostar: marinheiros lutando contra a injustiça e desejando serem incluídos em uma nova Rússia, mesmo que ao longo do tempo não foi o esperado. Como diz Freud, fazer política e educação (junto com fazer psicanálise) estão na ordem do impossível, mas vale a pena tentar.

Ao mesmo tempo, eu assisti nesse mesmo período, acho que na mesma idade e em BH, ao filme romântico e alienado "*Juventude e ternura*" de Aurélio Teixeira. O filme era estrelado pela cantora Wanderléa e eu gostei – mas em outro sentido, o da gente precisar da fantasia como defesa.

Eu conseguia relacionar um filme completamente alienado como o "*Juventude e ternura*" que é um bom filme também (naquilo que se propunha e naquele tempo) com um filme altamente politizado como é "Encouraçado". Eu assisti, em Manhumirim, um outro filme chamado "*O pagador de promessas*" de Anselmo Duarte baseado em teatro de Dias Gomes. Era um filme revolucionário também, mas que tinha ganhado o Festival de Cannes de 1962 e sido indicado ao Oscar de 1963; por isso deve ter ficado difícil de proibir! Você já o assistia e ficava revoltado com o autoritarismo da igreja, com a intolerância contra os sentimentos sinceros e ingênuos dos mais humildes. Ficava seduzido pela resiliência de Zé do Burro, personagem central vivido pelo ator Leonardo Villar. Sempre os mais frágeis lutando por sua inclusão no mundo!

Tinha coisas assim provocadoras e coisas mais ingênuas como assistir TV e ler a revista "*InTerValo*" que era uma revista de fofocas de artistas populares da canção e atores de TV. Ao mesmo tempo assisti capítulo por capítulo de toda novela "*Beto Rockfeller*" do Pedroso e eu assistia a uma mudança de paradigma na teledramaturgia. Essas experiências foram de fato experiências, algo que veio e tocou e se envolveu com minha pele, alma, mente ensinando-me a lidar com a diversidade e a lutar por aquilo que eu acredito, e uma crença sempre efêmera, sempre em movimento, sempre aberta ao mundo.

Na minha cabeça batia outra coisa: Nossa, que coisa linda isso de alguém estar se opondo ao estabelecido! "*Eu quero que você me aqueça nesse inverno e tudo o mais vá para o inferno*" [cantarolando] é radical. Algo como "eu quero amor aquecido para aliviar-me do inverno", Roberto e Erasmo deviam estar no sul do Brasil (risos), pois o resto do país ardia em brasa, um calor dos infernos (risos). Tanto que essa música preocupou o governo militar

que pediu para ele (Roberto e Erasmo Carlos) fazer a canção "*Eu te darei o céu meu bem*", isso segundo o Caetano Veloso naquele livro "Verdade Tropical". Porque a "música do inferno era radical". Eu quero que você me aqueça nesse inverno – isso era esperado. Agora, o resto incomodava naquele roquinho: e o resto que vá para o inferno. Essas coisas todas movem você tomar decisões junto ao outro no mundo. Não muda o mundo, mas você, um microcosmo e ainda assim uma mudança efêmera, inconclusa, incompleta – mudanças existenciais cotidianas. Isso te leva a se interessar pelo outro, preocupar-se com o desenvolvimento do outro, com a formação do outro. Uma formação onde eu não dou uma forma ou enquadre. A gente dá um modo em ação, a gente faz uma ação mudando perspectivas de crescimento como as profissionais - forma através de uma ação em conjunto.

As narrativas da gente não são verdades no sentido jurídico do termo, de uma verdade única e universal, positivista. Elas são narrativas apenas como pontos de vista de uma verdade subjetiva. Não são necessariamente um fato. Algum tempo atrás se você me perguntasse essa interrogação de sua pesquisa eu iria fazer um grande drama; algum tempo atrás "hem"? Mas agora, eu mais maduro e indo pra velhice, eu tenho outra percepção e nem sei se terei outra daqui a alguns minutos. Eu estou querendo dizer que a forma como eu interpretava pessoas da minha família, só foi ganhar sentido quando eu começo também ter uma vida familiar, a autorizar-me ser pai. Ai, então, eu começo a ter outra percepção – produzir mais sentidos a partir do passado, daquilo que foi e é na nossa experiência pelo viés da "contação de causos".

Eu gosto de lembrar essa frase, era do filme "*Coração iluminado*" de Hector Babenco, quando o cineasta dizia assim nos extras mais ou menos assim: esse filme não é minha vida, não é necessariamente verdade; são retalhos memoriais de uma grande memória. Memória que a gente lembra não é um fenômeno necessariamente verdadeiro, é apenas memória. Então, é nesse sentido que eu falo isso – o que narro não são verdades absolutas, são minhas verdades, talvez até meias-mentiras.

Participação em cursos de formação continuada

Outro evento que faz a gente crescer muito como profissional são as formações continuadas planejadas, intencionais – e que são comovidas de acordo com nossa história passada, atual e perspectivas futuras. Não adianta participar de uma formação continuada sem uma disposição

de entrega a um bom encontro ou de denúncia dele. Por isso que para compreender uma vivência em um programa pedagógico que objetiva prosseguir com a formação que deveria ter começado na faculdade, por exemplo, é preciso sacar e sentir o que o depoente considera ser pessoa, ser mundo, ser problema e ser solução. Então, tem formação continuada que eu não esqueço, de tão provocante que foi como educando, como aluno, como funcionário, recebendo uma formação continuada prá eu me tornar melhor psicólogo dentro de uma determinada instituição no caso aí a FEBEM capixaba que se denominava Instituto do Bem Estar Social do Menor - acho.

Nós montamos uma formação, eu, o Szpilman (falecido) e a esposa dele, ambos são médicos psiquiatras e psicanalistas, que moram no município da Serra/ES. Eles foram chamados prá fazer uma formação continuada na FEBEM; se dizia na época que tínhamos supervisão com o “casal Szpilman”. Era uma formação continuada de aula, por exemplo, ensinar a ser psicólogo... e também me acostumei com a supervisão técnica-clínica de psicólogo... eles foram diferentes...

Eles propuseram um trabalho institucional - que hoje chamaria de psicologia institucional. Em que consistia: eles foram prá dentro da FEBEM e começaram a questionar a FEBEM - IESBEM começaram a mexer com a gente como responsável por aquele caos que estava acontecendo... meninos detidos porque roubou uma bala na loja americana, mas aí vc fala: mas esse aí foi um trabalho de psicologia institucional. Não! foi de formação mesmo... então, nós vimos muitos textos, de Goffman sobre prisões, manicômios e convento, estigma de Goffman⁷, a gente lia os textos e a gente ficava louco Madalena porque davam aquilo que a gente tava trabalhando na instituição... desmontava a FEBEM e colocava o nosso trabalho muito pequeno, a força que a gente tinha era muito pequena...mas só que a gente começou a trabalhar como a gente podia furar esse cerco... aí surgiram pessoas que lutavam... mas só que surgiu dentro de um movimento que todo mundo fazia isso... eu me vi lutando, discutindo... a diretora falou: você quer pegar a direção... falei quero!!! eu dirigi durante dois meses... o ruim na escola é que isso não é planejado... a escola não suporta o conflito, a escola quer tudo bonitinho...

⁷ GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

O que eu observei na FEBEM, todo mundo se moveu no conflito, a diretora viu que eu não ia agüentar... que eu não sei fazer jogo político... eu fui numa defesa... eu não pude entrar porque usava short e protestei eu não aceitei assinar...

O ruim é que a gente fica sozinho no protesto... mas, na FEBEM não foi não, a instituição comprou a idéia... então, a partir dali que a gente foi fechando a instituição... porque era formação continuada mesmo... texto... a gente ia aprendendo a intervir na instituição... mas, a instituição tem uma certa autonomia... na estrutura dela... e era todo mundo: era eu psicólogo... auxiliar, faxina, todo mundo questionando a instituição... mesmo sabendo do risco que tinha de ser mandado embora... nós éramos estáveis, mas nós éramos celetistas, muita gente foi mandada embora... isso era muito discutido na formação... a formação, ela não se dá só a formação técnica, eu não esqueço dos dois livros do Goffman, esses dois livros “Manicômios, Prisões e Conventos” e “Estigma”... O Goffman criticava as instituições totais como o IESBEM... mas também acaba sendo formação as nossas reuniões políticas, encontros nos sindicatos, nas associações...

Eu tive essa formação que eu achei altamente provocativa... agora a maioria das formações por onde eu passei... elas quase te obrigam a procurar formação... congressos, seminários, por isso que é importante essas coisas, a forma que a universidade tem de dar formação...

Como psicólogo, eu sempre busquei ajuda de outros psicólogos mais maduros do que eu... a gente chama de supervisão técnico-clínica... prá escutar os meus casos, dos pacientes que eu atendo, mas também escutar os meus casos... prá escutar o meu sofrimento, diante da dificuldade de atender... Hoje eu também sou supervisor de psicólogos, pedagogos, psicopedagogos mais jovens - quem cuida precisa ser cuidado.

Nesse tipo de formação se discute textos, casos. Discute e reflete sobre o impacto disso no profissional, na construção do seu sofrimento.

Agora, na universidade federal, quando a gente entra nessa instituição, o espaço de formação é muito maior, mais provocativo. Ele é mais amplo, pois envolve além dos estudos em grupos

e individual, também congressos, encontros, as relações com alunos e com bolsistas de iniciação científica, mestrado, doutorado... eu quero ensinar mas eu quero aprender. Nós planejamos, executamos e avaliamos eventos de formação continuada e trabalhamos com a formação inicial.

A sala de aula

Bem, eu lecionei antes numa escola pública de segundo grau – hoje se fala ensino médio. Tratou-se da escola “TRF” (Cariacica ES). Eu entrei lá prá ser professor do antigo curso normal e fui durante quatro ou cinco anos esse professor. Eu não me lembro mais de quanto tempo fiquei lá... À noite eu comecei a dar aula de uma antiga disciplina “Programas de Saúde”... Isso mesmo era uma matéria que chamava Programas de Saúde. Eu, nesse tempo, era Licenciado em Psicologia, aí eu fiz um complemento no Rio em Orientação Educacional. Então, situado numa área da saúde como a mental eu me sentia habilitado a isso. Foi muito legal essa vivência no ensino noturno e no turno da manhã ensinando Fundamentos I e II no curso normal. Eram duas realidades diferenciadas: de manhã uma turma de meninas interessadas em serem professoras (o mercado de trabalho era bom) e à noite os meninos, na sua maioria, desejando trabalhar com ou sem diploma – eram mais bagunceiros e opositores. À noite eu focava o que eles mais gostavam que era a Educação Sexual, e de manhã eu trazia Paulo Freire que era pouco trabalhado no curso. E eu já tinha tido contato com Freire em São João Del Rei.

No curso normal havia uma aluna cadeirante. Não me recordo de nada especial quanto ao processo de ensino-aprendizagem e no mais são os cuidados que se deve ter reconhecendo as diferenças. As colegas a ajudava ir ao banheiro, por exemplo. Por outro lado tinha uma aluna que chegava de olhos vermelhos e cansados dentro da sala de aula, e um dia a interroguei por seu cansaço (ela dormia em sala). Ela me disse ser prostituta. A única coisa que passei a fazer foi compreender os olhos vermelhos, o sono e tentar criar junto a ela alternativas para ela estudar. Ela precisava tomar decisões, e estudou e foi aprovada. Depois ela fez Pedagogia na UFES – um orgulho eu senti.

Acho que naquele tempo os deficientes especialmente os autistas, os esquizofrênicos e outros eram tratados ou abordados dentro de casa. Muitas famílias tinham vergonha de ter um filho deficiente, especialmente quando havia uma marca identificável como Síndrome de Down, surdez, cegueira... Muitos nem iam a uma escola regular, e quando iam era em alguma escola especial do tipo APAE, PESTALOZZI, IESBEM.

Ao mesmo tempo, para se ter uma idéia da complexidade do que eu estou falando, havia um movimento muito forte denominado de antipsiquiatria. A proposta é a de tirar o doente mental do hospital psiquiátrico levando-os para ser abordados na família, na sua casa, na sua comunidade. Depois é que surgiu a idéia do hospital-dia. O Adauto Botelho (Hospital psiquiátrico capixaba) até hoje não experienciou a completa idéia do que seja a antipsiquiatria. Já o Hospital Pedro Fontes (para pacientes hansenianos) custou a acabar. Eu trabalhei lá com crianças de pais hansenianos. Eles eram tirados das mães hansenianas quando nasciam. Um dos modos de se contagiar pela hanseníase é pelo modo orofaríngeo. As crianças eram, então, criadas abandonadas da mãe em uma instituição total. Depois apareceu o remédio que cura e ou estanca o processo da doença... estaciona esse processo.

Uma formação continuada muito legal que eu tive foi pelo Hospital Doutor Dório Silva. Eu fui fazer um curso de especialização em Reabilitação em Hanseníase em um hospital público de Baurú, São Paulo. Foi no Instituto Lauro de Souza Lima e a formação foi através de estudos clínicos de casos e a produção de material que facilita a vida cotidiana do hanseniano. Eu produzi adaptação e alguns materiais escolares – sempre tive interesse pela escola.

Gosto dos congressos como espaços e tempos de formação continuada. Valorizo alguns eventos na área, mas destaco um nosso evento que é fechado e de dimensão nacional. Trata-se do Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial – SNPEE – e estamos já na sexta etapa. Sempre publicamos artigos em anais, discutimos muito, refletimos e produzimos um artigo para um livro. Alguns dos pesquisadores do Brasil, da área comparecem ao evento e tudo produz sentido. Sinto-me privilegiado em entregar-me, existencialmente, a essa experiência.

A seguir, apresento no capítulo 6, as discussões acerca dos sentidos e conhecimentos produzidos sobre a inclusão educacional e os processos formativos docentes.

6. DISCUSSÕES:

BUSCANDO SENTIDOS NAS HISTÓRIAS DE VIDA E PRODUZINDO CONHECIMENTOS SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL

Para ajudar a clarear e a descrever os sentidos produzidos na sua vida pessoal-profissional-formativa, assim como refletir sobre as experiências vividas na sala de aula inclusiva, nos aventamos e construímos uma cronologia (Apêndice 1), junto com o colaborador relacionada aos seus contextos de vida. Também apresentamos os marcos históricos e legais da educação especial e inclusiva, e as películas cinematográficas que, por sugestão do José, foram/são destaques no seu percurso de vida. “A idéia recorrente é a de que, ao falar sobre a história de vida, significa recordar momentos, imagens, pessoas que atuaram no cenário histórico, os quais são reveladores das relações no momento vivido ou esquecido que afloram” (THOPSON apud PUNTEL, 2002, p. 91). Nesse sentido, José selecionou, na internet, alguns filmes que marcaram a sua história de vida, e tentou colocar, pelo menos, um filme brasileiro por década, se preocupando em fazer pequenas descrições e análises de acordo com o seu pensar-sentir as filmicas e o impacto que tiveram na sua vida em determinado momento de sua história.

O objetivo é correlacionar os fatos e eventos pessoais-profissionais-formativos a alguns acontecimentos culturais sociais, econômicos, políticos, históricos e educacionais do referido período. Como belamente pontua Ferrarotti (apud CASSAB, 2003):

(...) cada vida individual, todas las vidas individuales, son documentos de una humanidad más amplia con sus discontinuidades históricas. El hilo que une estos mosaicos biográficos, singulares o colectivos, en sus diferentes perspectivas, es la articulación del tiempo recogida en su doble aspecto de experiencia individual y colectiva, de los momentos que se integran recíprocamente [...] (p.1)

Nesse processo, reconhecemos que a realidade é dinâmica e nossas construções textuais se fizeram a partir de um recorte da vida coletiva, que é movimento e que por essa razão nunca se esgota.

Conforme Kinderman & Valsiner, 1989 (apud CAIXETA, 2006, p. 66): "a construção dos dados é um processo interativo, determinado tanto pelo agente (o cientista), quanto pelo objeto (realidade), e depende dos meios que o agente utiliza para interagir com o objeto [...]".

Assim, convido o leitor a ir ao Apêndice 1 para conhecer um pouco mais a história de José.

6.1 OS SENTIDOS PRODUZIDOS NA-DA-COM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao trazer a narrativa de José, vislumbro a possibilidade de refletir sobre alguns dos sentidos construídos por ele e que provocaram o acontecer de um processo de inclusão de pessoas com deficiência na sua prática docente. Apreendemos em suas narrativas que um processo formativo requer novas conceitualizações dos modos de desenvolvimento profissional dos docentes, tendo como ponto de partida o “professor-como-pessoa” (NÓVOA, 2007).

Deste modo, escolhemos três sentidos que emergiram à pesquisadora no decorrer da pesquisa, mas que outros podem emergir, conforme a interação e desejos do leitor e o seu desbravamento em relação aos dados que foram construídos e apresentados neste trabalho.

6.1.1 Produzindo sentido e sentindo o ser sendo estranho

Vimos desvelar o sentimento - *sentir-se estranho* – e o quanto isso desafiava José a sustentar uma atitude de envolvimento com os sujeitos e os processos educativos:

[...] Sentia-me estranho quando estava junto com os colegas de classe de aula, especialmente no antigo Ginásio, mas no curso primário também. E fora dali da escola, o espaço e tempo não-escolar, me provocava a esse estranhamento também, parecendo ser um convite clínico em ser (sendo) estranho. Essa experiência o tempo me ensinou que o ser e seus modos de ser são sempre sendo, algo em processo, algo que não é sólido. Um processo significa uma passagem sempre, e a vitalidade desse vivido.

A esse sentimento soma-se outro desvelamento, dando um entendimento de que é “[...] como se o professor fosse a sua própria prática” (GOODSON, 2007, p. 68). Observando o contexto de trabalho narrado por José, refletimos sobre como a sua vida faz parte de um processo de investigação e desenvolvimento educacional. Conforme Goodson (2007), “as experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chaves da pessoa que somos, do

nosso sentido do *eu*. De acordo com o ‘quanto’ investimos o nosso ‘eu’ no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim como concebemos a nossa prática” (p. 71-72).

[...] 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.

Se pensarmos que a educação inclusiva se assenta no grande desafio de “passar do plano de princípios ou das declarações para a implementação de uma prática, no plano da ação” (COELHO, 2010, p. 55), então, o nosso colaborador nos instiga a estranhar aquilo que está estabelecido como valor e princípio sobre os quadros de desenvolvimento atípico e nos lança na produção de um olhar diferente e singular sobre a complexidade que é o sociocultural e, sobretudo, na perspectiva de potencializar os processos de transformação social maiores. Nesse sentido, a formação docente precisa ser expandida e fortalecida em um movimento mais amplo de inclusão educacional na escola, pelo enriquecimento do desenvolvimento pessoal e profissional através de um processo que produz o reconhecimento do humano, que considera a afetividade e a emoção nos aspectos sociais e educacionais (PUNTEL, 2002).

O estranho não deixa o familiar fixar-se. O estranho é o não-familiar. O estranho não deixa quieto a normalização, as regras pretensamente sólidas como rochas. Talvez por isso eu produza tanta crítica à Psicopatologia tradicional quando presentes nas práticas escolares: a classificação como regra única e válida universalmente. O nominalismo como perversão – nomeio o outro de algo que acabo diminuindo-o – o outro é disléxico, é deficiente mental, tem problemas familiares, é gênio etc.

Mas esse outro, crianças e adolescentes, são sujeitos em processos de desenvolvimento, conforme Coelho (2010) adverte sobre a necessidade de compreender que o sujeito:

[...] seja ele atípico ou não, dão sentido às experiências individuais e sociais, em uma dinâmica de relações intersubjetivas e vivências subjetivas. A configuração dessas subjetividades, caracterizada por significados e sentimentos em cada uma das situações vivenciadas, permite a esses sujeitos encarar desafios, confrontar situações e construir seus próprios sentidos em relação às suas experiências (p. 57-58).

É na busca pelos sentidos da vida (PINEL, 2003) que José dá direção e potencializa o movimento de educação inclusiva no seu Estado (ES) e no país, com suas produções, suas experiências e atuação de forma diferente da que é social e historicamente estabelecida.

6.1.2 Outro sentido – o de se opor ao estabelecido

Outro sentido forte que revelado nas narrativas do José é o de se *opor ao estabelecido*.

[...] opor é uma boa e agradável ação, mas que também traz complicações. Você fica mais aguerrido e tenso. Por isso falo que eu fico aberto aos meus modos de ser de oposição no mundo junto ao outro.

Ao narrar a sua vida e os sentidos construídos ao longo da sua trajetória pessoal-profissional-formativa, José nos instiga a refletir sobre o saber e a educação inclusiva, associando a uma atuação como oposição a tudo que é conformativo. A sua história de vida contribui para o desenvolvimento de uma modalidade de “investigação-ação” (GOODSON, 2007), ou seja, sendo investigador e nos fornecendo dados e conhecimentos sobre o que é e como é ser oposição:

[...] Eu associo a oposição com dois outros fatores: a resistência e a resiliência. O ato de resistir é vital; ficar de pé e levar na cara; mas como uma barricada resistir. Nunca eu tive experiência de ficar atrás de uma barricada em um sentido político como em Paris de 1968. Falo de uma resistência quase que simbólica, mas que traz implicações concretas. Por exemplo: a questão da avaliação escolar. Eu gosto muito de uma auto-avaliação livre e aberta, e isso incomoda aos professores e à própria escola. Resistir é persistir com essa avaliação, e em um clima de diálogo, reconhecendo o valor de outras ferramentas, mas não abandonando suas crenças em valorar o sujeito aprendente que avalia a si mesmo na disciplina. Não falo de escutar seu discurso apenas, mas valorar com notas (e notas boas) essa entrega de sentido ao processo de ensino aprendizagem. E uma resistência nem sempre implica em ódios, xingamentos, sangrias... Não! Há uma resistência pacífica como falava e fazia Gandhi em um sentido mais

político e como disse não tive ainda uma experiência nessa dimensão e não sei como agiria. Acho que é uma resistência silenciosa e ao mesmo tempo provocadora, pois mostro com minhas ações o que eu acredito. Mas não fico com uma miopia de hipótese achando que apenas eu que estou correto. É preciso uma resistência que exista em um contexto de diálogo.

Nesse processo de reflexão sobre o sentido de ser opositor ao estabelecido José revela que o ato de educar e praticar a educação inclusiva na sua trajetória requer coragem para se erguer ou reerguer das quedas.

Já agora tem outra oposição pela resiliência que eu acredito indissociada da resistência, pois há momentos da nossa existência que os entraves são tão fortes que você cai e levanta. Na resistência você cai sim, e se sente perdido, decepcionado, preso e detido como fracassado e criminoso que cometeu delicados crimes imaginários, uma culpa que introjetamos da opressão e repressão. É assim que eu sinto. Bem, a queda da resistência não precisa ser vivida como um ato criminoso que você foi detido. Eu muitas vezes, na minha defesa das possibilidades de se praticar educação inclusiva, eu caio, levanto e dou volta por cima. Não guardo mágoas melodramáticas, mas eu fico com aquela marca para não esquecer da queda e do ato corajoso de eu levantar... Sabe aquela canção popular: reconheça a queda, e não desanime, levanta, sacode a poeira e dá volta por cima. É preciso essa resistência e essa resiliência no cotidiano escolar.

Para Nóvoa (2007) “a maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (p. 17). Diante das resistências e rigidez dos professores, esse autor propõe que os docentes se apropriem dos seus próprios saberes, como também trabalhem as perspectivas teóricas e conceituais.

Na inclusão encontramos ainda muitos professores resistentes a essas propostas: não dá certo... Óbvio que a oposição tem limite do fato vivido e real... Tem programas educacionais (a política mesma) em que os alunos e ou alunas são literalmente jogados dentro da sala de aula e ao mesmo tempo não se produz uma formação continuada sistemática e com acompanhamento in loco do trabalho de ensino e aprendizagem na sala de aula inclusiva ou nos atendimentos educacionais especializados. Isso indica que eu não falo de oposição pela oposição; falo em diálogo e de possibilidades; falo do reconhecimento do que de fato acontece na escola, nas políticas de educação inclusivas etc. Nesse contexto vou além, em uma oposição onde o professor se insere nos movimentos políticos de oposição ao estabelecido pelo sistema. É preciso ler mais sobre as instituições e tomar decisões acertadas que possam traduzir em reflexos dentro da sala de aula; é preciso participação efetiva na vida da escola.

Conforme Nóvoa (2007), eis o professor “face à *pessoa* e ao *profissional*, ao *ser* e ao *ensinar*. Aqui estamos. Nós e a profissão” (p. 17). O professor José nos chama a atenção para as nossas escolhas na docência, e os nossos modos de ser, com a nossa forma de ensinar que se revelam nos modos de ser e de ensinar. “É impossível separar o eu profissional do *eu* pessoal” (NÓVOA, 2007, p. 17).

Pensar, sentir e agir nos modos de oposição traz conseqüências vitais não apenas no trabalho de professor, de pedagogo... Mas tem efeitos positivos e provocadores na vida íntima. Outro exemplo de resistência é o método de pesquisa que trabalho aqui na universidade no mestrado e no doutorado; é uma inclusão de um método nos outros métodos. Por que apenas o positivismo é o correto? Por que não podemos trabalhar com o fenomenológico, o estudo de caso clínico e o etnográfico? E a associação com a pesquisa-ação e participante? Tudo isso são modos de oposição, de resistência, de resiliência.

De fato eu acredito que somos de oposição [...]. Somos sendo de oposição, nossa finitude e incompletude me leva a pensar assim. Somos sempre algo aberto e dentre essas aberturas está as situações provocantes e provocadoras, e suas reações mediadas pelo diálogo.

6.1.3 Uma compreensão sobre o sentido da inclusão na sala de aula e os processos formativos docentes

Na apreensão dos sentidos construídos pelo colaborador e das suas narrativas com o entrelaçamento do cotidiano de uma sala de aula inclusiva, nos lançamos nas reflexões sobre a “[...] possibilidade de produzir um *outro* conhecimento sobre os professores, mais adequado para os compreender como pessoas e como profissionais, mais útil para descrever (e para mudar) as práticas educativas [...]” (NÓVOA, 2007, p. 24).

Nesse aspecto, o professor José nos instiga a considerar os valores e as emoções como provocadoras da vida cognitiva. Assim, estamos falando de processos formativos e, ao mesmo tempo, de possibilidades de condução e produção de conhecimento (PINEL; BARBOSA & COLODETE, 2005).

Para o professor José a inclusão é encarada

[...] como uma postura, uma atitude que precisa de alguns valores para ser comovida no processo ensino-aprendizagem. É preciso uma disposição e é preciso uma conscientização de que você é ser e sendo no mundo junto ao outro.

[...] Inclusão tem assim muitos sentidos, mas sempre comovidos ou conduzidos por posturas de diálogo, respeito, tolerância, permissão do outro ser, perseverança no sentido também de persistir e olha aí a resistência e a resiliência que compõe a oposição... Toda inclusão enquanto sentir-pensar-agir junto ao outro que eu vivi e vivo depende da minha inclusão no mundo da leitura e da pesquisa...

No seu processo formativo, ele considera que a leitura é fundamental, entretanto, as tomadas de decisões em relação aos alunos e ou alunas excluídas do sucesso escolar são fundamentais para o seu êxito. Para ele, esse processo é sócio historicamente construído e são aspectos que irão marcar de modo significativo as produções de conhecimento no campo da educação inclusiva, assim como, os modos de pensar, sentir e agir a docência. Nesse sentido, ele relatou que teve uma aluna com deficiência auditiva e que procurou:

[...] no primeiro encontro criar alternativas, escutar o discurso da aluna, me encantar com aquela novidade. Na época ainda se falava pouco de intérpretes, direitos... Ela que me deu pra ler Oliver Sacks, Skliar lá do sul do Brasil que falava em movimento surdo. Tive que ler, entrei no Google e pensava sempre nos direitos humanos, no movimento inclusivo... Eu fazia isso... Eu li pequenas pistas e procedimentos que eu poderia tomar para viabilizar um pouco mais a inclusão, como falar olhando para o sujeito com surdez. Tive sorte com ela, pois ela era animada e me contava vários casos e isso me aproxima não apenas dela, mas dos surdos. Por isso que a coisa, nesse sentido foi vivido de modo tranqüilo e enriquecedor. Mas isso me fez lutar pelos direitos dos surdos e compreender suas lutas.

Nessa perspectiva é José que nos ajuda com suas reflexões a continuar acreditando “[...] que por aqui, pelas histórias de vida, pode passar a elaboração de novas propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente” (NÓVOA, 2007, p. 25). Para ele,

Incluir é indispensável mesmo que reconheçamos que o mundo capitalista é de exclusão. A inclusão como resistência ao estabelecido. A resistência como comprovação de que no micro contexto é possível se opor e com sucesso à exclusão. A inclusão como uma gota de água no oceano: o local pode, quem sabe, provocar o total. Na minha tese de doutorado eu conto sobre o meu

trabalho com jovens rapazes que se prostituíam e se colocavam no risco de se contaminarem com DST e HIV... Propus um programa de intervenção, acompanhando um pequeno grupo deles, acho que 22. O programa foi efetivo e destacou a ineficácia da gente ficar dando aulas expositivas, uma técnica do professor que tem sua validade, mas não na prevenção contra as DST/HIV-AIDS. Era preciso escutar a dinâmica afetiva... Quando narrei o sentido de educadores sociais estarem produzindo educação para prevenção nas ruas, escutei isso: há dor, mas há alegria do ensino. Por isso é preciso deixar de achar que um programa educacional é neutro. Pra mim é claro, nossa filosofia na época: é importante viver; manter-se vivo. Hoje com outras questões que valorizam a morte e o morrer conscientes, a exposição consciente ao vírus, eu pelo menos produziria reflexões com os rapazes, mas acho que manteria uma posição indissociada à educação, a pedagogia, à psicopedagogia, a psicologia clínica: é preciso a alegria (a vida e o viver), apesar das tristezas (a morte e o morrer evitáveis)... Acho que é isso...

A seguir, no capítulo final, esboçaremos algumas considerações, que penso não são finais, mas apenas uma provocação para a construção de muitos outros sentidos nas pesquisas que consideram a importância de compreender os professores como pessoas e como profissionais. Sobretudo, que os processos formativos sejam potencializados com as vivências, experiências e as subjetividades dos docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, reconhecemos que as histórias de vida nos permitiram perceber os sentidos construídos pelo educador, ao longo de sua trajetória pessoal-profissional-formativa sobre a inclusão, os cursos de formação e sobre o fazer e o ser pedagógico em sala de aula. Dessa compreensão, emergiram alguns sentidos que nos ajudaram a entender o movimento de ensinar-aprender em sala de aula e que oportunizou reflexões sobre como favorecer um clima e uma cultura educacional inclusiva: a) o sentido de que precisamos potencializar o nosso ‘eu’ nos processos de ensino e aprendizagem, as nossas histórias pessoais-profissionais-formativa e as nossas vivências nos diversos ambientes sociais e culturais; b) a necessidade de sermos investigadores e construir conhecimentos sobre os processos formativos em inclusão escolar; e, c) ter consideração em relação aos valores e as emoções como produtoras da vida cognitiva, pois, são de processos formativos que estamos produzindo conhecimentos, mas também, das subjetividades do docente e do quanto elas podem conduzir e produzir conhecimento no mundo (objetividade).

A nosso ver-sentir, a aprendizagem escolar, considerada em sua complexidade, necessita de profissionais que avaliem as condições da escola e da sala de aula tendo em vista as realizações de modificações para o atendimento aos alunos com deficiência. Deste modo, consideramos que não podemos ficar “cegos” diante das necessidades dos discentes com necessidades educacionais especiais, e precisamos nos comprometer com um processo formativo que possa ajudar no planejamento e organização de alternativas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento dessas crianças e adolescentes.

Nessa perspectiva e através dos modos de sermos pesquisadoras, procuramos fazer uma discussão teórico-metodológica no campo específico da educação inclusiva, a partir da motivação em refletir sobre os sentidos narrados nas histórias de vida de um educador e que possibilitou (re)significar seus saberes e práticas, e através deles produzir sentidos de ligação com os discentes com necessidades educativas especiais, produzindo envolvimento interior com os processos educativos inclusivos (PINEL, 2010).

O professor José, nosso colaborador, desvelou ser um potencial ao contar as suas histórias de vida. Em suas narrativas percebemos a forte ligação com os contextos sociais, culturais, político e econômico relativo ao tempo-espaço de suas vivências. Assim, ele tornou pública as

suas experiências e abriu possibilidades de diálogo com elas, mostrando os sentidos construídos em relação aos processos profissionais-formativos em educação inclusiva.

Foi dessa abertura ao diálogo público sobre suas experiências passadas e as atuais, que tornou possível para nós pesquisadores apreender que “[...] através de uma história, poder-se-á ver o trabalho de cada professor como na realidade é” (ELBAZ apud BEM-PERETZ, 2007, p. 201). E, por essa razão, acreditamos que o nosso trabalho de pesquisa abriu mais horizontes do que concluiu a discussão sobre essa temática.

O professor José revelou o seu gosto pelo estudo e a sua formação voltada para si e, ao mesmo tempo, junto ao outro, e que teve como leitmotiv o fato de ser descendente da família de um famoso psiquiatra. Revelou a sua relação afetiva com o pai e a mãe como estimuladores do ato de ler e do orgulho de ser um José. Enfim, tantos sentidos reveladores dos seus modos de ser educador, que nos fazem pensar-sentir-agir a educação inclusiva e os processos formativos docentes com a sabedoria, emoções e sentimentos contidos nas histórias dos professores.

Bem-Peretz (2007) em sua investigação acerca da importância da “investigação narrativa” no campo educacional destaca que:

[...] a razão principal da utilização da narrativa na investigação educacional reside no facto de o homem ser um potencial contador de histórias, que individual ou socialmente, vivencia uma história de vida. O estudo da narrativa é, por assim dizer, o estudo do modo como o ser humano “sente” o mundo. Esta noção geral traduz a opinião de que a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais; professores e alunos são os contadores de histórias e as personagens das suas próprias histórias e das histórias de outros [...] (p. 201).

Nesse processo de produzir essas reflexões sobre as histórias de vida do José, nos vemos pensando em nossa própria história de vida, e percebemos que precisamos investigar melhor esse tema, a história de vida, a formação docente e os processos inclusivos educacionais. Assim, apreendi que:

A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda a reflexão teórica. O trabalho do investigador e dos

participantes num grupo biográfico não é da mesma natureza, na medida em que ele possui mais instrumentos de análise e uma maior experiência de investigação. Mas trata-se do mesmo objeto de trabalho. Dito do outro modo, o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso formativo (PIERRE DOMINICÉ apud NÓVOA, 2007, p. 24).

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI; BIANCHA. **Uma inclusão nada especial**: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do Estado de São Paulo. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP. Disponível em

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-17082006-154028/>>. Acesso em 03 Abril 2010, p. 130-139).

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

BARBOSA, Madalena Maria. **Ser Ayrton e Viviane Senna**: o herói e a benemerita nas subjetividades dos oficiais discursos biográficos e do Programa de Gestão Escolar Municipal do Instituto Ayrton Senna. 60f. Monografia. Curso de Pós-Graduação “Lato Sensu” Formação de Especialista em Educação, Centro Pedagógico, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.

_____. **O sentimento é dor, o riso é felicidade e a Educação Ambiental é-sendo-isso-aí-mesmo-cuidado**: O (des)velarse “discentes-docente-pesquisadora” em uma sala de aula de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Vitória (ES). Dissertação de Mestrado. Vitória: UFES/PPGE, 2006. 280 p. Capturado em:

<<http://www.ppge.ufes.br/dissertacoes/2006/MADALENA%20MARIA%20BARBOSA.pdf>>
Acesso em: 24/01/2011.

BEM-PERETZ, Miriam. Episódios do passado evocados por professores aposentados. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 2007. P. 199-214.

BEYER, Hugo Otto. Educação Inclusiva ou integração escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. In: In: BRASIL. **Ensaio Pedagógicos**. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2006, p. 277-280.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

CAIXETA, Juliana Eugênia. **Guardiãs da memória**: tecendo significações de si, suas fotografias e seus objetos. Tese de doutorado. Brasília: UnB, 2006. 204p.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. Uma idéia de formação continuada em educação e direitos humanos. In. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teóricos-metodológicos. Orgs. SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. João Pessoa: Universitária, p. 469-4487, 2007.

CASSAB, Latif A. **História Oral**: miúdas considerações para a pesquisa em serviço social. Serviço Social em Revista: Universidade Estadual de Londrina: Departamento de Serviço Social, vol. 2, nº 2, jan/jun, 2003. Capturado em: http://www.ssrevista.uel.br/c_v5n2_latif.htm Acesso em: 24/01/2011.

COELHO, Cristina M. Madeira. **Módulo 4: Inclusão Escolar** (Material desenvolvido para o curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão escolar da Universidade de Brasília). Disponível em < <http://uab.unb.br/moodle/course/view.php?id=541>>. Acesso: 14 Jun 2010.

COLODETE, Paulo Roque. **Sobre meninas na tempestade**: estudo de caso a partir de uma “inter(in)venção psicopedagógica” escolar e não escolar. Dissertação de Mestrado. Vitória: UFES/PPGE, 2004. 209 p.

CÔRTÊS, Helena Sporleder; FREITAS, Jussara da Rocha. Itália Aronne de Leão: Uma história de vida. 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. 169-185.

COSTA, Roseli Araújo Barros; GONÇALVES, Tadeu Oliver. **Histórias de vidas de professores: apontamentos teóricos**. Capturado em: <http://www.espacoacademico.com.br>> Acesso: 21/03/2011.

DENDENA, Fabiana. **A educação ambiental e a educação especial pela ótica da inclusão e exclusão na legislações e políticas educacionais**. Rio Grande: UFRG/PPGEA, 2008. Dissertação de Mestrado.

Disponível em: http://bdtd.furg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=149> Acesso em: 01/02/2011.

GATTAZ, André. **Lapidando a fala bruta: a textualização em História Oral**. 2006. In: MEIHY, J.C.S.B. (org.). (Re)definindo a História Oral no Brasil. São Paulo, Ed. Xamã, 1996. p. 135-40.

Capturado:<<http://www.gandalf.com.br/gattaz/artigos/artigo02.htm>>.

Acesso:08/03/2011.

GOODSON, Ivor F. **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional**. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 2007, p. 68.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Educação Especial: tratamento diferenciado que leva à inclusão ou à exclusão de direitos? In: FÁVERO, E.A.G; PANTOJA, L.M.P.; Mantoan,

M.T.E. **Atendimento Educacional especializado: aspectos legais e orientação pedagógica**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007, p. 13-24.

FÁVERO, E.A.G; PANTOJA, L.M.P.; Mantoan, M.T.E. **Atendimento Educacional especializado: aspectos legais e orientação pedagógica**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. In: BRASIL. **Ensaio Pedagógicos**. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2006, p. 203-208.

Disponível em:

< <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos2006.pdf>>.

Acesso: 08/03/2011.

_____. Educação Inclusiva – orientações pedagógicas. In: FÁVERO, E.A.G; PANTOJA, L.M.P.; Mantoan, M.T.E. **Atendimento Educacional especializado: aspectos legais e orientação pedagógica**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007, p. 45-60. Disponível em: < >. Acesso: 08/03/2011.

MODESTO, Marco Antonio. **Formação Continuada de professores de Matemática: compreendendo perspectivas, buscando caminhos**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: UNESP/Campus Bauru, 2002, 189p.

Capturado em: <http://www.ghoem.com/textos/p/dissertacao_marco.pdf> Acesso em: 12/06/2010.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 2007.

PAULILO, Maria Ângela Silveira. **A Pesquisa Qualitativa e a História de Vida**. Londrina: Serviço Social em Revista, v. 2, nº 1, jul/dez, 1999. Capturado em: <http://www.ssrevista.uel.br/c-v2n1.htm>. Acesso em: 15/11/2010.

PINEL, Hiran; BARBOSA, Madalena M^a & COLODETE, Paulo Roque. **Afeto e condução do conhecer: Formação Continuada e/ou (Super)visão Técnico Clínica**. Artigo produzido nas disciplinas Estudos Independentes e Tópicos Especiais em Processos Psicossociais da Aprendizagem e Educação e Diversidade, PPGE/UFES, 2005, 9 p.

PINEL, Hiran. **Educadores da noite**. [livro em CD-ROM] NUEX-PSI EDITORIAL, 2003.

_____. **Educação Especial & "Clínica-Ká"**. São Paulo: Clube de Autores, 2010.

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 em Educação.

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.

REY, Fernando González. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: SIMÃO, Livia Mathias; MARTÍNEZ, Albertina Mitjans (orgs.). **O Outro no Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. **O gestor escolar frente ao desafio da participação no planejamento do trabalho escolar: dimensões e significados**.

Capturado em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/5-sala_planejamento_praticas_gestao_escolar/pdf/u1_3.pdf> Acesso: 15/12/2010.

SARTORETTO, Mara Lúcia Madrid. Inclusão: teoria e prática. In: BRASIL. **Ensaio Pedagógico**. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2006, p. 273-276.

APÊNDICE 1

CRONOLOGIA DE JOSÉ E OS CONTEXTOS DE VIDA⁸

Construímos uma cronologia de José de forma a propiciar uma melhor compreensão de sua vida, dentro dos contextos sociais, culturais, educacionais, políticos, etc. Deste modo, as informações foram organizadas da seguinte forma: a) referente à vida do participante (sombreamento azul); b) sobre a educação especial e inclusiva, os marcos históricos e normativos (BRASIL, 2007; DENDENA, 2008), destacados com sombreamento na cor vermelho claro; c) eventos, nacionais e ou mundiais (sombreamento laranja claro); e d) os filmes selecionados e narrados por José em destaque com sombreamento verde claro. Queremos pontuar com o levantamento desses dados que a vida pessoal-profissional-formativa do participante é constituída culturalmente. Nesse sentido, a cultura "[...] deixa de ser uma variável a mais de investigação e passa a constituir o humano: ela constitui o ser humano e é constituída por ele, num processo dialético [...]" (CAIXETA, 2006, p. 67).

DÉCADAS	INFORMAÇÕES
1950	<p>Vida do participante:</p> <p>- José inicia ao final desta década o curso pré-escolar e primário na Escola C. L. L. de Lajinha (MG) em 1959 e o conclui em 1964.</p> <p>Marcos da Educação Especial e Inclusiva:</p> <p>- Predominou nesta década o legado psico-médico que vê o indivíduo como tendo de algum modo um déficit e por sua vez defende a necessidade de uma educação especial para aqueles indivíduos.</p> <p>Eventos, nacionais e ou mundiais:</p> <p>- O processo de industrialização da economia no Brasil, nos moldes do capitalismo, tem como requisito a escolaridade e a produtividade, produzindo-se então os "improdutivos", os "diferentes" no processo produtivo, tendo reflexos nos espaços educacionais e escolares (DENDENA, 2008, p. 33).</p> <p>Filmes narrados por José:</p> <p>1950 - (dois anos antes do nascimento de José) Luis Buñel lança o clássico do cinema mundial "Os Esquecidos" (México). Sinopse: Ambientado na Cidade do México, década de 50 – uma cidade em desenvolvimento capitalista e com as diferenças de classes sociais. Um delinqüente juvenil (jovem que se opõe a lei estabelecida por uma dada sociedade) foge do "reformatório" ("instituição" total segundo Goffman, 2001) e volta a viver nas ruas com outros adolescentes, praticando pequenos roubos e delitos; explorando de pessoas marginalizadas tais quais ele o é. Após se envolver em um assassinato, ele entra em conflito com um de seus colegas, que se considera culpado por ter sido cúmplice do crime. O cineasta desvela a vitalidade interpretativa da Psicanálise junto ao jovem opositor em uma sociedade que o marginaliza, o exclui.</p> <p>A inclusão social de um operário através de um casamento com uma moça rica (e o desprezo e violência contra a namorada grávida pobre) é o tema de "Um Lugar ao Sol" (EUA; 1951; direção: George Stevens). Um ano antes de nascer José.</p>

⁸ Fontes: Wikipédia. Capturado em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_especial> e <http://pt.wikipedia.org/wiki/Regime_militar_no_Brasil_%281964-1985%29> Acesso em: 25/01/2011. Os textos referentes à legislação foram retirados, literalmente, do documento do MEC: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007).

1952 - (ano de nascimento do “José”) é lançado “Viver” de Akira Kurosawa. Sinopse: Burocrata de longa data que não liga para nada que não o interesse descobre que está com câncer. Decide, então, construir um playground em seu bairro, tentando descobrir um sentido para sua vida.

1954 - um clássico do cinema é produzido no Brasil, baseado em literatura de Dinah Silveira de Queiroz: “Floradas da Serra” (direção de Luciano Salce). Relata o cotidiano afetivo amoroso de dois pacientes tuberculosos, objeto de muita discriminação.

1957 - lança-se o filme “Os Incompreendidos” de François Truffaut (França). Sinopse: Antoine Doinel tem 14 anos e mora em Paris com os pais, que não mostram muito interesse pelo jovem. Ele, por sua vez, tem problemas na escola: deixa de ir às aulas para passar as tardes no cinema e brincando com os amigos. Em meio às andanças, descobre que a mãe tem um amante. Depois de apanhar dela, o menino foge de casa e passa a viver de pequenos furtos.

Federico Fellini ganha o Oscar com o filme “Noites de Cabiria” (ITA; 1957). Sinopse: Uma prostituta sonha em amar um homem e com ele casar e constituir uma família aprovada socialmente. Ela deseja pois se incluir na sociedade, mas essa mesma sociedade a despreza e a rejeita reservando um lugar do abandono, tornando seu projeto inclusivo como algo numa dimensão do impossível; ela se agarra à figura de Nossa Senhora.

1960

Vida do participante:

- José fez “admissão ao Ginásio” em um Colégio Evangélico no Estado de Minas Gerais – 1965. Em seguida, fez o Ginásio no Colégio D. A. J. S., em Lajinha, MG – 1966-1969.

Marcos da Educação Especial e Inclusiva:

- A resposta sociológica predominou na década de 60. Ela representa a crítica ao legado psico-médico, e defende uma construção social de necessidades educativas especiais.

- Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN, Lei nº 4.024/61. Ela aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

Eventos, nacionais e ou mundiais:

- Golpe militar (1964-1985). “A ditadura pôs em prática vários Atos Institucionais, culminando com o AI-5 de 1968, com a suspensão da Constituição de 1946, a dissolução do Congresso Brasileiro, a supressão de liberdades individuais e a criação de um código de processo penal militar que permitiu que o Exército brasileiro e a polícia militar do Brasil pudessem prender e encarcerar pessoas consideradas “suspeitas”, além de qualquer revisão judicial” (Wikipédia, 2011).

Filmes narrados por José:

1963 - “Vidas secas” é um filme brasileiro, do gênero drama, dirigido por Nelson Pereira dos Santos, baseado no livro homônimo de Graciliano Ramos. Sinopse: Pressionados pela seca, uma família de retirantes composta por Fabiano, Sinhá Vitória, o menino mais velho, o menino mais novo e a cachorra Baleia, atravessam o sertão em busca de meios para sobreviver.

1961 - “Amor Sublime Amor” (EUA; direção de Jerome Robbins / Robert Wise) narra a impossibilidade de amar devido à formação de bandos juvenis (e a exclusão intergrupos) e o que se denominava de delinquência. Tem uma cena cultuada do desprezo e das difíceis relações dos jovens com a escola – eles desejam discutir a vida, a escola propõe submissão e obediência. Tudo musicado nesse clássico e referência fundamental para o cinema musical.

1962 - é lançado o cultuado “O Anjo Exterminador” (MÉX; de Luis Buñel). O ponto de partida do roteiro é dos mais originais da história do cinema. Depois da festa de gala, os ricos convidados, por uma razão inexplicável, não conseguem deixar o local. Conforme os dias, as horas e as semanas se passam, a situação piora. As máscaras e convenções sociais começam a ruir, revelando a falsidade e podridão de cada pessoa.

1962 - “O Milagre de Anna Sullivan” (EUA; direção de Arthur Penn). Sinopse: Presa em um assustador e solitário mundo de silêncio e escuridão desde a infância, a garota de 7 anos Helen Keller nunca chegou a ver o céu, escutar a voz de sua mãe, ou mesmo expressar seus mais profundos sentimentos. É então que chega Annie Sullivan, uma professora de 20 anos de idade vinda de Boston. Tendo apenas recentemente encontrado um novo caminho para sua vida, Annie consegue entrar em contato com Helen pelo poder do toque - a única ferramenta que elas têm em comum - e guia a sua corajosa pupila numa milagrosa jornada de medo e isolamento para a felicidade e a luz.

- Um homem crente (católico e umbandista), pobre e humilde deseja cumprir sua promessa: fazer sua via crucis (literalmente ele carrega uma cruz como Jesus Cristo) do interior do país até Salvador para adentrar a uma igreja católica. Ele é impedido de fazê-lo pelo padre (representando a instituição espiritual) por preconceitos. Ele morre e colocado sob a cruz e o povo arrebenta a porta cumprindo o projeto de promessa. Filme brasileiro, 1962, direção de Anselmo Duarte, cujo título é “O Pagador de Promessas”. Melhor Filme no Festival de Cannes e indicado ao Oscar.

1966 - “Fahrenheit 451” (FRA; direção de François Truffaut). Sinopse: Trata-se da descrição e narrativa de uma sociedade sem livros e todos eles proibidos e queimados (daí o nome Fahrenheit 451, graus em que uma capa de livro pode ser destruído). Montag é um bombeiro designado para queimar livros proibidos até conhecer uma revolucionária professora que se atreve em lê-los – a resistência como possibilidade educativa de inclusão escolar e social. De repente, ele se vê como um fugitivo caçado, forçado a escolher não apenas entre duas mulheres, mas entre sua segurança pessoal e a liberdade intelectual.

- “Ao Mestre com Carinho” (EUA; 1967; direção de James Clavell). Um engenheiro desempregado irá dar aulas em Londres para um grupo de alunos preconceituosos (o professor é negro). O mestre se desvela resiliente e resistente, pois sempre enfrentou com garbosidade os preconceitos. A canção tema do filme tornou-se popular, onde apregoa um discurso de que é preciso tratar os professores com carinho.

- “A Noite dos Desesperados” (EUA; 1969; de Sydney Pollack). Em plena crise econômica (depressão; queda da bolsa de valores de Nova York), organiza-se um concurso de dança – onde se ganha um prêmio quem ficar mais horas dançando, mesmo que isso custe a própria saúde e a vida. Desvelam-se as estratégias perversas da sociedade capitalista, a opressão e a resistência dos oprimidos.

1970

Vida do participante:

- Em 1970-1972, José fez o curso de Química em Belo Horizonte - Minas Gerais. No período de 1973-1977, cursou Psicologia no Instituto Cultural Newton Paiva de BH (hoje: UNICENTRO NEWTON PAIVA) – sendo formado em Bacharelado e Licenciatura Plena em Psicologia

- Fez o curso de Formação de Psicólogos – 1978 (dois semestres) na Faculdade Dom Bosco de Filosofia Ciências e Letras [hoje: Universidade Federal de São João Del Rei] de São João Del Rey – MG.

- O professor José trabalhou no CIAME - Centro Integrado de Atendimento ao Menor, em Carangola (MG), 1979-1981, onde foi coordenador. Ele trabalhou com meninos e meninas que apresentavam dificuldades de aprendizagem na escola, apoiando psicologicamente e educacionalmente, também, as famílias e professoras. O CIAME era ligado a FEBEM-MG.

- Ao final desta década, José publica um artigo na revista *Rádice*, do Rio de Janeiro (1979), trata-se de uma crítica ao que se denomina “tratamento dos Gays” pela terapia da aversão. Nesse período conclui a graduação em Psicologia.

Marcos da Educação Especial e Inclusiva:

- As abordagens Curriculares predominantes na década de 70 enfatizam o papel do currículo na solução - e, para alguns escritores, eficazmente criando - dificuldades de aprendizagem (Wikipédia, 2011).

- A Lei nº 5.692/71 altera a LDBEN de 1961 e define “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados.

- Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP.

Filmes narrados por José:

1970 - No Brasil é lançado o filme “Beto Rockfeller” (direção de Olivier Perroy; texto original de Bráulio Pedrosa). Advindo de uma telenovela (antiga TV Tupi) que corrompia o estabelecido até então na teledramaturgia: trata de temas brasileiros, linguagem cotidiana, a criação do anti-herói (Beto). Narra as tentativas de auto-inclusão social de um jovem operário (pobre) via sexualidade, namoro – o casamento como meio de subida social. Mostra também o encanto do pobre pela assim denominada “alta sociedade”, seus comportamentos e subjetividade que desprezam os marginalizados e que ao mesmo tempo os criam e os sustentam para manter-se dominador. Mas Beto não era um personagem que era usado, ele também se desvela com táticas e estratégias de enfrentamento produzindo pequenas falcatruas.

1971 - “Ensina-me a viver” (EUA; direção de Hal Ashby). Narra de modo provocativo as possibilidades de um amor e sexualidade sinceros e sadios entre um jovem adolescente (entediado e suicida) e uma senhora idosa divertida e que valoriza o viver e sua arte. Um clássico contra o preconceito advindo da relação juventude e velhice.

1972 - é lançado “Cabaret” (EUA; de Bob Fosse). Uma norte-americana vivendo na Alemanha se mostra sob impacto crescente do nazismo e os modos como um poderio político despótico interfere profundamente na produção subjetiva e de comportamentos tanto de adequação (submissão), de resiliência e resistência.

1973 - “Fernão Capelo Gaivota” (EUA; direção de Hall Bartlett). Uma gaivota gosta de voar (e o prazer que daí sente), recusando voar apenas para comer. Por sua audácia ela é excluída e expulsa dos seus pares – mas antes eles a tentam educar para a aceitação dos seus limites. Fernão recusa, mostrando-se enfrentador e capaz de produzir um pequeno grupo de pares de gaivotas cujo projeto é voar pelo prazer. Desvela, então, o processo cruel do preconceito pela exclusão, a educação para a subserviência, a resiliência e resistência dos oprimidos e criação de táticas diferenciadas de processos educativos.

1974 - aparece o “Conrack” (EUA; de Martin Ritt). Um jovem professor recém formado e loiro vai lecionar numa escola pública situada em uma ilha de negros. A diretora é negra e preconceituosa aos negros, pregando uma educação para a subserviência; o inspetor branco é igualmente preconceituoso. O professor enfrenta as vicissitudes do cotidiano escolar provocando e convidando a todos e todas a ficarem alertas e resgata os conteúdos a serem ensinados a partir de heróis negros norte-americanos como cantores de rock, dentre outros.

1977 - “À Procura de Mr. Goodbar” (EUA; direção de Richard Brooks) narra o ambíguo e complexo cotidiano de uma educadora especial (trabalha com discentes deficientes auditivos) com uma vida afetiva sexual sentida como fracassada. Ela, ao mesmo tempo em que leciona, inventa-se praticando sexo aventureiro pelas noites inebriantes, numa procura desenfreada de prazer advindo dessa angústia de sentir-se abandonada.

1978 - o cineasta italiano dirige e lança o cultuado “A Arvore dos Tamancos”. O filme narra as dificuldades de uma comunidade de camponeses da região de Bérghamo, no norte da Itália. Uma das famílias decide colocar o filho na escola em vez de utilizá-lo na lavoura. Eles enfrentam muitas dificuldades, pois a escola fica muito longe e eles mal têm condições de comprar roupas para o menino.

1980

Vida do participante:

- De 1987 a 1989, José fez o Curso de Mestrado em Educação. Ele estudou adolescentes ditos infratores: a vida, o auto-conceito e os cuidados oferecidos por profissionais de ajuda (pedagoga, psicólogo, psiquiatra, assistentes sociais) do Juizado de Menores da Grande Vitória. No final desta década José inicia a docência em uma universidade federal na área de Educação (1989).

- No período de 1981-1987, José trabalhou como psicólogo na extinta FEBEM - Fundação do Bem Estar do Menor (ES), depois denominado IESBEM (Instituto do Bem Estar do Menor; extinto) bem como no Juizado da Infância e Juventude da Grande Vitória atendendo adolescentes ditos infratores internados e inseridos em um Programa de Liberdade Assistida.

- Trabalhou no “Hospital Público Doutor Dório Silva” pertencente ao SUS do Estado do ES – 1987/1989.

- De 1982 a 1985 José trabalhou em uma escola pública de Ensino Médio (antigo 2º Grau), denominada "TRF" (Cariacica/ES). Ele lecionava no antigo curso normal as disciplinas Fundamentos da Educação I (Psicologia e Biologia) e II (Filosofia, História e Sociologia); e à noite nos cursos técnicos a disciplina "Programas de Saúde".

- Fez especialização em Reabilitação em Hanseníase num hospital público em Baurú (SP), no Instituto Lauro de Souza Lima. A formação abrangeu estudos clínicos de casos e produção/adaptação de material didático escolar para facilitar a vida do hanseniano. Trabalhou no extinto Hospital "Pedro Fontes" (para pacientes hansenianos), com crianças de pais hansenianos – como pesquisador e autônomo.

- Cursou uma pós-graduação em Educação Especial: Uma abordagem psicopedagógica aos problemas de aprendizagem; UFES/CE, 1987/1988. Ele estudou um caso (diagnóstico psicopedagógico e intervenção educacional) de um jovem infrator (assassinou a sua mãe) que segundo os discursos (da época) portava alguma deficiência intelectual e epilepsia, fazendo o que se denominava na época de “integração social” em áreas da agricultura do interior do ES.

- Publicou um artigo na revista Rádice:

Uma revista que abordava a formação dos psicólogos em tempos sombrios (ditadura militar) e tratando de temas audaciosos como sexualidade, terapias corporais, injustiças contra psicólogos, práticas psicológicas alienadas e alienantes, a Psicologia como instrumento da ideologia dominante etc.

Marcos da Educação Especial e Inclusiva:

- As estratégias de melhoria da escola predominantes nesta década de 80 enfatizam a importância da organização sistêmica detalhada na busca de educar verdadeiramente.

- A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Filmes narrados por José:

1980 - “O Homem Elefante” (EUA; de David Lynch). Uma “assustadora aberração” de circo, John Merrick é rotineiramente humilhado por seu “mestre” (educador social, vamos dizer de modo cínico) Bytes. Mas Frederick Treeves, um famoso cirurgião, fica fascinado por aquele personagem (apreendido socialmente como “grotesco”) e o leva para o hospital em que trabalha. Fora daquele ambiente hostil, o médico vai descobrir que, a despeito de sua aparência incomum, Merrick é um ser humano sensível, inteligente e gentil – e que luta para ser tratado com respeito (e por isso inclusivo). Pontua uma atriz famosa que o trata com carinho e respeito, pontuando que ainda há possibilidades de acreditar nos humanos.

1981 - “As Crianças que Ninguém Queria” (EUA; de Richard Michaels). O estudante Tom Butterfield tem 21 anos e não se conforma com a situação das crianças abandonadas com suas dores, sofrimentos – advindo de uma sociedade injusta. Mas sua vontade de dar-lhes uma vida melhor não basta, já que as leis do Missouri, onde mora, não permitem que um homem solteiro adote um filho. Determinado, Tom decide brigar pelo direito de dar a algumas destas crianças amor e um lar. Novamente o tema enfrentamento como possibilidades educativas.

1985 - O cineasta Eduardo Coutinho lança o filme brasileiro “Cabra Marcado Para Morrer”, respeitado e popular documentário. Em fevereiro de 1964 inicia-se a produção de “Cabra Marcado Para Morrer” (um filme dentro do filme), que contaria a história política do líder da liga camponesa de Sapé (Paraíba), João Pedro Teixeira, assassinado em 1962. No entanto, com o golpe de 31 de março, as forças militares cercam a locação no engenho da Galiléia e interrompem as filmagens. Dezesete anos depois, o diretor Eduardo Coutinho volta à região e reencontra a viúva de João Pedro, Elisabeth Teixeira - que até então vivia na clandestinidade - e muitos dos outros camponeses que haviam atuado no filme interrompido pelos governos do golpe militar de 1964.

1990

Vida do participante:

- O Professor José desenvolve projetos de pesquisa que focalizam a “educação especial (Deficiência mental e soropositivo ao HIV, diferenças e semelhanças no preconceito)” e a “família do aluno excepcional” no que tange as alternativas de atendimento. Faz o Curso de Doutorado em Psicologia (do Escolar e do Desenvolvimento Humano) no período de 1997 a 2000, onde estudou educadores de rua (educadores sociais) que trabalham na prevenção contra as DST/HIV-Aids junto a rapazes que se prostituem.

- José publicou um artigo na revista "Psicologia em Curso (Brasília).

Marcos da Educação Especial e Inclusiva:

- A Crítica aos estudos da deficiência predominou na década de 90, frequentemente, elaborada por agentes externos à educação, foi uma resposta política aos efeitos do modelo exclusionista do legado psico-médico.

- Em 1990 é realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia).

- Em 1994 é realizada a Conferência Mundial de Educação Especial (Salamanca, Espanha).

- O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

- Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial.

- A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59,

preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

- Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Eventos, nacionais e ou mundiais:

- Luiz Inácio Lula da Silva, operário e sindicalista, nascido no estado de Pernambuco, é eleito presidente do Brasil por dois mandatos consecutivos (2003-2011).

Filmes narrados por José:

1992 - é lançado o “Batman - O Retorno” (EUA; de Tim Burton). Pinguim é mostrado na sua figura humana – abandonado pelos pais por puro preconceito à sua deformidade (metade homem e metade pingüim). Há uma cena elogiada quando o personagem exige da sociedade que lhe dê sua “certidão de nascimento”, como seu direito de conhecer sua origem e sentir-se quem é sendo no mundo dos marginalizados.

1993 - faz sucesso internacional o filme chinês “Adeus Minha Concubina” (título original: Ba wang bie ji); dirigido por Kaige Chen. Narra a vida de dois artistas da Ópera de Pequim desde sua formação escolar (eram crianças abandonadas e rejeitadas pela sociedade) rígida e repressiva (processo educativo via treinamento e dores físicas) até se tornarem famosos e ligados aos diversos tipos de poderes na História do seu país, tudo tendo como pano de fundo a história, a sociedade e a cultura chinesa – de Mao Tsé Tung até o “desvario/camarilha dos quatro” (incluindo a viúva de Mao como presidente em suas mandanças ditatoriais). Um professor (na época, burguês – por ensinar artes do Ocidente e práticas místicas) é objeto de desprezo pela Revolução Cultural e é assassinado por um tribunal popular composto por ex-alunos dele. A difícil recuperação de pessoas viciadas em ópio (algo comum no período; o governo Mao é que determina a extinção desse vício aceito até então). Os personagens femininos eram representados por homens (a mulher não era permitido ser atriz). A concubina se mostra homossexual e apaixonado pelo Rei (a peça é interpretada apenas por dois: o Rei e sua concubina submissa).

1994 – um clássico e cultuado filme brasileiro é lançado, indicado ao Oscar e ganhador de diversos prêmios internacionais: “Central do Brasil” de Walter Salles. Dora (professora primária aposentada) é uma mulher que trabalha na estação Central do Brasil escrevendo cartas para pessoas analfabetas. Uma de suas clientes, Ana aparece com o filho Josué pedindo que escrevesse uma carta para o seu marido dizendo que Josué quer visitá-lo um dia – uma procura do pai (pela mãe, filho e escrevente). Saíndo da estação, Ana morre atropelada por um ônibus e Josué, de apenas 9 anos e sem ter para onde ir, se vê forçado a morar na estação – como os rejeitados e perdedores. Com pena do garoto, Dora decide ajudá-lo e levá-lo até seu pai que mora no sertão nordestino, no coração do Brasil – mas sem antes desvelar-se perversa (outro modo de ser brasileiro) quando vende o garoto para que lhe seja extirpado órgãos para comércio. No meio desta viagem pelo Brasil eles encontram obstáculos e descobertas enquanto o filme revela como é a vida de pessoas que migram pelo país na tentativa de conseguir melhor qualidade de vida ou poder reaver seus parentes deixados para trás.

- A tese de doutorado do professor José é publicada por uma editora de Belo Horizonte (MG). O livro aborda a temática relacionada aos educadores de rua, michês (rapazes que se prostituem) e a prevenção contra as DST/AIDS.

- José voltou aos estudos para cursar Pedagogia (2009/2010) na UNIUBE – Universidade de Uberaba, um curso a distância.

Marcos da Educação Especial e Inclusiva:

- Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).”

- O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

- A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

- Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

- A Resolução CNE/CEB nº 2/01 Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

- A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais.

- A Portaria nº 2.678/02 do MEC aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

- Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.

- Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular.

- Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

- O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe

no ensino regular.

- Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

- A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão.

- Em 2006 a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior.

- Em 2007 a ONU publica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

- Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.

- Para a implementação do PDE é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

- O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, dispõe sobre o atendimento educacional especializado.

Filmes narrados por José:

2001 - o cineasta brasileiro Walter Salles lança o filme brasileiro “Abril Despedaçado”. O filme começa em abril de 1910; na geografia do sertão brasileiro, uma camisa manchada de sangue balança contra o vento. Tonho, filho do meio da família Breves, é impelido pelo pai a vingar a morte do seu irmão mais velho, vítima de uma luta ancestral entre famílias pela posse da terra. Se cumprir sua missão, Tonho sabe que sua vida ficará partida em dois: os 20 anos que ele já viveu, e o pouco tempo que lhe restará para viver. Ele será, então, perseguido por um membro da família rival, como dita o código da vingança da região. Angustiado pela perspectiva da morte e instigado pelo seu irmão menor, Pacu, Tonho começa a questionar a lógica da violência e da traição. É quando dois artistas de um pequeno circo itinerante cruzam o seu caminho.

2002 - “Cidade de Deus” é um filme brasileiro dirigido por Fernando Meirelles e co-dirigido por Kátia Lund. Foi adaptado por Bráulio Mantovani a partir do livro de mesmo nome escrito por Paulo Lins. O filme mostra o crescimento do crime organizado na Cidade de Deus entre as décadas de 1960 e 1980 – cultuado filmes e segundo alguns críticos um dos melhores filmes do mundo, junto com Limite (BRA; 1929; de Mário Peixoto), “Pagador de Promessas” e “Vidas Secas”.

2005 - “O Segredo de Brokeback Mountain” (de Ang Lee) descreve e narra as dificuldades de expressão pública de afeto entre um casal gay (dois cowboys empobrecidos), pontuando como uma das barreiras o preconceito social contra a homossexualidade. Narra a vida dos dois e de suas esposas/ famílias durante três décadas, e mesmo com eventos provocadores que ocorreram (movimento hippie, contracultura e cinema que aborda o tema gay – dentre outros) eles prosseguem se auto-flagelando de modo simbólico; isto é, o social tem pouco impacto sob as suas vidas privadas.

2006 - “Pro dia nascer feliz” (BRA; documentário sob direção de João Jardim). As situações que o adolescente brasileiro enfrenta na escola, envolvendo preconceito, precariedade, violência e esperança. Adolescentes de 3 estados, de classes sociais distintas, falam de suas vidas na escola, seus projetos e inquietações. Privilegia as tristezas (fracassos) bem como as alegrias (sucessos) do cotidiano escolar (público e privado) brasileiro.

2010

Vida do participante:

- José lança uma importante publicação na área da Educação Especial onde aborda algumas questões históricas, princípios e métodos: Na primeira parte do livro (didático), o autor descreve e analisa alguns dados históricos da Educação Especial pontuando as contribuições (filosofias, métodos, técnicas etc.); já na segunda parte (original) pontua um outro tipo de clínica que pode ser resgatada pela Educação Especial nos Atendimentos Educacionais Especializados, que o autor denomina de “clínica-ká”.

Eventos, nacionais e ou mundiais:

- Em 2011, Dilma Rousseff se torna a primeira mulher a tomar posse como presidente da República no Brasil.

Filmes narrados por José:

2010 – é lançado “Lixo Extraordinário”, documentário (BRA/ING; de Lucy Walker, Karen Harley e João Jardim). Filmado ao longo de quase três anos Lixo Extraordinário acompanha a visita do artista plástico Vik Muniz a um dos maiores aterros sanitários do mundo: o Jardim Gramacho na periferia do Rio de Janeiro. Lá ele fotografa um grupo de catadores de materiais recicláveis. O objetivo inicial de mais »Muniz era pintar esses catadores com o lixo. No entanto o trabalho com esses personagens revela a dignidade e o desespero que enfrentam quando sugestionados a imaginar suas vidas fora daquele ambiente. Indicado ao Oscar.

ANEXO 1 – ENTREVISTA NARRATIVA

Questão:

- Conte a sua história pessoal-profissional tendo a inclusão como "pano de fundo".

ANEXO 2 – ENTREVISTA VIA CORREIO ELETRÔNICO (E-MAIL)

Questões:

- Como o senhor compreende a inclusão?
- O senhor poderia falar um pouco mais sobre esse sentimento: de sentir-se estranho na sua vida e na relação com os outros?
- Se opor ao estabelecido é um outro sentido forte na sua vida. O senhor poder falar um pouco mais sobre isso?
- Tem algo mais que o senhor gostaria de acrescentar?

Muito Obrigada professor, pelo seu tempo e abertura para produzir essa entrevista.

ANEXO 3 – DIÁLOGO VIA CORREIO ELETRÔNICO (E-MAIL)

MADALENA: - O senhor poderia falar um pouco mais sobre esse sentimento de sentir-se estranho na sua vida e na relação com os outros?

RESPOSTA: Sentia-me estranho quando estava junto com os colegas de classe de aula, especialmente no antigo Ginásio, mas no curso primário também. E fora dali da escola, o espaço e tempo não-escolar, me provocava a esse estranhamento também, parecendo ser um convite clínico em ser (sendo) estranho. Essa experiência o tempo me ensinou que o ser e seus modos de ser são sempre sendo, algo em processo, algo que não é sólido. Um processo significa uma passagem sempre, e a vitalidade desse vivido. Esse corpo não me pertence - é assim que eu digo hoje [risos]. Era desde pequeno um tímido acentuadíssimo que canalizava tudo para o vício de ter e ler livros – era vital eu ter, eu possuir, pois não haviam bibliotecas na minha cidade. Meus pais, minha irmã e irmão, que não eram lá essas flores que se cheirassem [risos], tinham por outro lado alguma consciência da minha estranha posição, então me estimulavam a ler, compravam livros, brinquedos de sentido intelectual. Eu gostava de ficar dentro de casa – quase um não-social, pela solidão agradavelmente sentida; o prazer de ficar trancafiado dentro de um espaço e confortável quarto. Ao mesmo tempo eu tinha profundas dificuldades em Matemática. Ficava um estranho, um diferente – tímido levemente afastado dos contatos sociais e ao mesmo tempo com dificuldades de calcular, planejar, controlar... A Matemática como regra (e limitadora) e figura masculina pela arrogância de achar o sólido e o definitivo (risos) como universal... Além das dificuldades em ter amigos, sim, eu gostava de conversar e ressentia de amizades. Era complexo e híbrido – e isso produz estranhamento. Hoje eu sei que eu não era estranho. Não era uma coisa apenas minha. Era esse meu modo de ser (sendo) estranho devido a alguns colegas e algumas professoras que me maltrataram, na maioria das vezes de modo acentuadamente velado. Eu fui me tornando como eles me anunciavam – como aquele anjo que veio ao mundo para fazer propagação; fazer uma anúncio: - Sou estranho! Os amigos fora da escola eram os mesmos da escola – 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. O estranho não deixa o familiar fixar-se. O estranho é o não-familiar. O estranho não deixa quieto a normalização, as regras pretensamente sólidas como rochas. Talvez por isso eu produza tanta crítica à Psicopatologia tradicional quando presentes nas práticas escolares: a classificação como regra única e válida universalmente. O nominalismo como perversão – nomeio o outro de algo que acabo diminuindo-o – o outro é disléxico, é deficiente mental, tem problemas familiares, é gênio etc.

MADALENA: Se opor ao estabelecido é um outro sentido forte na sua vida. O senhor poderia falar um pouco mais sobre isso?

RESPOSTA: Opor é uma boa e agradável ação, mas que também traz complicações. Você fica mais aguerrido e tenso. Por isso falo que eu fico aberto aos meus modos de ser de oposição no mundo junto ao outro. Eu associo a oposição com dois outros fatores: a resistência e a resiliência. O ato de resistir é vital; ficar de pé e levar na cara; mas como uma barricada resistir. Nunca eu tive experiência de ficar

atrás de uma barricada em um sentido político como em Paris de 1968. Falo de uma resistência quase que simbólica, mas que traz implicações concretas. Por exemplo: a questão da avaliação escolar. Eu gosto muito de uma auto-avaliação livre e aberta, e isso incomoda aos professores e à própria escola. Resistir é persistir com essa avaliação, e em um clima de diálogo, reconhecendo o valor de outras ferramentas, mas não abandonando suas crenças em valorar o sujeito aprendente que avalia a si mesmo na disciplina. Não falo de escutar seu discurso apenas, mas valorar com notas (e notas boas) essa entrega de sentido ao processo de ensino aprendizagem. E uma resistência nem sempre implica em ódios, xingamentos, sangrias... Não! Há uma resistência pacífica como falava e fazia Gandhi em um sentido mais político e como disse não tive ainda uma experiência nessa dimensão e não sei como agiria. Acho que é uma resistência silenciosa e ao mesmo tempo provocadora, pois mostro com minhas ações o que eu acredito. Mas não fico com uma miopia de hipótese achando que apenas eu que estou correto.

É preciso uma resistência que exista em um contexto de diálogo. Já agora tem outra oposição pela resiliência que eu acredito indissociada da resistência, pois há momentos da nossa existência que os entraves são tão fortes que você cai e levanta. Na resistência você cai sim, e se sente perdido, decepcionado, preso e detido como fracassado e criminoso que cometeu delicados crimes imaginários, uma culpa que introjetamos da opressão e repressão. É assim que eu sinto. Bem, a queda da resistência não precisa ser vivida como um ato criminoso que você foi detido. Eu muitas vezes, na minha defesa das possibilidades de se praticar educação inclusiva, eu caio, levanto e dou volta por cima. Não guardo mágoas melodramáticas, mas eu fico com aquela marca para não esquecer da queda e do ato corajoso de eu levantar... Sabe aquela canção popular: reconheça a queda, e não desanime, levanta, sacode a poeira e dá volta por cima. É preciso essa resistência e essa resiliência no cotidiano escolar. Eu acho que esses valores, quais sejam, oposição, resistência e resiliência todos nós temos, e todos e todas usamos nos enfrentamentos das adversidades e vicissitudes. Na inclusão encontramos ainda muitos professores resistentes à essas propostas: não dá certo... Óbvio que a oposição tem limite do fato vivido e real... Tem programas educacionais (a política mesma) em que os alunos e ou alunas são literalmente jogados dentro da sala de aula e ao mesmo tempo não se produz uma formação continuada sistemática e com acompanhamento in loco do trabalho de ensino e aprendizagem na sala de aula inclusiva ou nos atendimentos educacionais especializados.

Isso indica que eu não falo de oposição pela oposição; falo em diálogo e de possibilidades; falo do reconhecimento do que de fato acontece na escola, nas políticas de educação inclusivas etc. Nesse contexto, vou além, em uma oposição onde o professor se insere nos movimentos políticos de oposição ao estabelecido pelo sistema. É preciso ler mais sobre as instituições e tomar decisões acertadas que possam traduzir em reflexos dentro da sala de aula; é preciso participação efetiva na vida da escola. Pensar, sentir e agir nos modos de oposição traz consequências vitais não apenas no trabalho de professor, de pedagogo... Mas tem efeitos positivos e provocadores na vida íntima. Outro exemplo de resistência é o método de pesquisa que trabalho aqui na universidade no mestrado e no doutorado; é uma inclusão de um método nos outros métodos. Por que apenas o positivismo é o correto? Por que não podemos trabalhar com o fenomenológico, o estudo de caso clínico e o etnográfico? E a associação com a pesquisa-ação e participante? Tudo isso são modos de oposição, de resistência, de resiliência. De fato eu acredito que somos de oposição – hora menos, hora o pavio queima, e você explode em linda explosão colorida por diversos tipos de fogo. Somos sendo de oposição, nossa finitude e incompletude me leva a pensar assim. Somos sempre algo aberto e dentre essas aberturas está as situações provocantes e provocadoras, e suas reações mediadas pelo diálogo.

MADALENA: Como o senhor compreende a inclusão?

RESPOSTA: Eu encaro a inclusão como uma postura, uma atitude que precisa de alguns valores para ser comovida no processo ensino-aprendizagem. É preciso uma disposição e é preciso uma conscientização de que você é ser e sendo no mundo junto ao outro. É preciso leitura? Sim. Mas é preciso tomada de decisão frente aos alunos e ou alunas excluídos do sucesso escolar e o reconhecimento de que o que o êxito é determinado por uma cultura, por uma sociedade. Tive uma aluna surda na minha sala de aula na graduação e eu procurei desde o primeiro encontro criar alternativas, escutar o discurso da aluna, me encantar com aquela novidade. Na época ainda se falava pouco de intérpretes, direitos... Ela que me deu pra ler Oliver Sacks, Skliar lá do sul do Brasil que falava em movimento surdo. Tive que ler, entrei no Google e pensava sempre nos direitos humanos, no movimento inclusivo... Eu fazia isso... Eu li pequenas pistas e procedimentos que eu poderia tomar para viabilizar um pouco mais a inclusão, como falar olhando para o sujeito com surdez. Tive sorte com ela, pois ela era animada e me contava vários causos e isso me aproxima não apenas dela, mas dos surdos. Por isso que a coisa, nesse sentido foi vivido de modo tranqüilo e enriquecedor. Mas, isso me fez lutar pelos direitos dos surdos e compreender suas lutas. Nessa época rica tive uma aluna muito legal e provocadora – mestrado. Eu a orientava. Era fonoaudióloga tradicional – e é importante ser tradicional nessa esfera. Mas minha linha de pesquisa sempre foi fenomenológica existencialista focando a Educação Especial, Educação Inclusiva, a Psicopedagogia e a Pedagogia Social. Então, eu me opunha à idéia dela em descrever um caso de alfabetização de um paciente cliente dela surdo. Ela muito generosa entendeu que se em cada 10 casos de surdez total apenas um, e em apenas 50 por cento, aprenderá a falar, oralizar. Então, ela mesma começou a me trazer produções interessantíssimas na esfera. Isso de uma escola chamar oral-auditiva... Outra é um caso interessante: fizeram anos atrás (anos 30 ou 40) um concurso para se criar um Hino para os surdos. Pode? E o hino trazia preciosidades na letra, do tipo: “surdos escutai e falai”... Não me lembro mais... [risos] Óbvio que era um discurso datado... Quando você escuta isso precisa refletir: - O que é e como é ser surdo naquele tempo? Por isso viviam escondidos dentro de casa; trancafiados em metafóricos baús, sem respirar... Sobreviventes é um bom termo que indica viver sobre a vida, abafando-a. O tempo de fato marca nossos modos. Uma discussão crítica muda nossos modos de ser (sendo) opressores, rígidos, autoritários, machistas.

Quando eu me formei em Psicologia eu comecei a ler uma revista que fez história em Psicologia Comunitária, a Rádice. Eu fui da comissão editorial dela e seu representante. Se você pegar os últimos números verá meu nome lá na comissão e representante. Isso em mais ou menos 1979... Muito sozinho e graduado, lecionando numa faculdade de Carangola (perto de Lajinha; cidades mineiras) e numa instituição comunitária [uma instituição comunitária ligada à FEBEM-MG], eu ficava movido pelas idéias da Rádice, de tendências marxistas e freudianas. Li um texto deles baseado em Reich... recordei-me que na época da graduação eu participei de um tratamento de um homossexual... Psicoterapia aversiva com o consentimento do sujeito... Falava-se em homossexualismo destacando no terminal “ismo” o sentido de ser doente de alguém que deseja alguém de seu próprio sexo... Fiz o tratamento como estagiário e com ar de arrogância (deve ter sido). Era um tarado formado pela faculdade – mas era uma coisa do tempo, torno a destacar. Não ocorreu mudança nada coitado do desejo dele (do cliente)... Eu, então, expliquei que se gostar do mesmo sexo era anormal mesmo, ou anormal era a sociedade repressora. Um horror; o holocausto aqui tão perto... O Haiti é aqui diz a canção popular e a minha alegria é triste diz outra. Acho que sem muita consciência conversei com ele

que ele não tinha culpa... Acho que não fomos incompetentes (nós os estagiários em aplicar a aversão) – falo isso hoje. Acho que atuamos nos opondo ao estabelecido pela teorização. Eu acho que nem Skinner queria aquilo de reeducar homossexuais, gays... Hoje tenho vergonha dessa ação de exclusão, mas infelizmente era coisa dos cursos de Psicologia, mas apenas daqueles cursos que tinham professores autoritários; que se sentiam seguros aplicando técnicas e ferramentas, sem se importar com uma postura democrática, dialógica, ética, humana; sem se importar pela Filosofia que norteia um processo escolar e ou educacional. Na época Rogers já era conhecido e se opunha a tudo isso – por isso não pode haver justificativa para ações repressoras. Nossa... A Rádice trazia um artigo sobre o “combate sexual da juventude” de Reich... Acho que trazia esse texto de Reich... Minha cabeça ficava a mil associada à solidão em Lajinha... Solidão total... Então escrevi um artigo muito doido pra Rádice, eu disse artigo esquizóide (risos) onde combatia esses tratamentos aversivos contra o desejo de pessoas que desejam pessoas do mesmo sexo... Tá lá escrito – eles publicaram. Eu tenho essa revista. Isso de criticar-se é uma ação cidadã, uma ação inclusiva... A minha dor é saber que até hoje tem psicólogo que se propõe isso... Tem tantos modos de ser sendo na inclusão (no mundo junto ao outro), e eram ações inclusivas minhas e de minhas e meus colegas e isso antes de se falar em inclusão... Acho que a nomeação veio na escola, mas haviam movimentos provocadores, que provocavam nossa dor de ser sendo da exclusão. Por exemplo. Eis um exemplo muito legal, pois coletivo. O IESBEM vivia sendo criticado pela imprensa. Leia-se o IESBEM que atendia crianças e adolescentes em elefantes brancos; “instituições totais” dizia o Goffman... Então todos nós os técnicos participamos ativamente do fechamento da instituição tal qual ela se mostrava. Fazíamos reunião, escrevíamos textos para envolver todos os funcionários, todas as funcionárias. Era uma instituição rígida e autoritária tanto que os inspetores, profissionais em maior quantidade, representavam socialmente e na imaginação de todos como policiais, mesmo que alguns não fossem. Trabalhei com inspetores de menores super inclusivos... Mas a representação social é que nem aquele filme que esqueci o nome (risos): - Quando no oeste a lenda é forte demais, então faz dela a verdade. Mais ou menos assim (eu era bom de memorizar frases de cinema, afinal sou cinéfilo). Bem, antes de darmos um fim com o que era o IESBEM (a acabamos até com o nome IESBEM), eu cheguei por puro desejo meu, na ausência de três por problemas de saúde da professora, lecionar numa sala de aula que tinha a o Centro de Reeducação Masculino Presidente Castelo Branco – CRM... Eu era formado em curso normal além de licenciado pleno em psicologia. Bem eu ensinei usando o método Paulo Freire que lia de um livro da coleção primeiros passos. Era uma ação, inclusive que eu acho, eminentemente ameaçadora, por isso opositora. Eu me achava... Produzíamos textos críticos. Incluí junto a cartilha oficial (uns textos reacionários como um que falava que tendo carteira de trabalho se tinha o trabalho) uma cartilha criando um universo vocabular do tipo juiz, lei... Era a Neusinha a pedagoga e eu juntos. O serviço social, Márcia e Iraci, acolheram a projeto e começamos a inventar coisas legais. Apropriamos-nos das idéias de Paulo Freire, coisa comum para o Serviço Social da UFES, onde elas formaram. Eu fui ter contato com Paulo Freire pelo Padre Pinheiro em São João Del Rei e pedagogia do oprimido em inglês, que é um texto difícil, pois refinado. Inclusão tem assim muitos sentidos, mas sempre comovidos ou conduzidos por posturas de diálogo, respeito, tolerância, permissão do outro ser, perseverança no sentido também de persistir e olha aí a resistência e a resiliência que compõe a oposição... Toda inclusão enquanto sentir-pensar-agir junto ao outro que eu vivi e vivo depende da minha inclusão no mundo da leitura e da pesquisa... Recordo-me que na época o movimento no IESBEM advinha no momento político certo, mesmo não sendo a abertura. O movimento anti-psiquiátrico era algo que nos comovia e autores como Basaglia e especialmente (pra mim) Ronald Laing. Incluir é indispensável mesmo que reconheçamos que o mundo capitalista é de exclusão. A inclusão como resistência ao estabelecido. A resistência como comprovação de que no micro contexto

é possível se opor e com sucesso à exclusão. A inclusão como uma gota de água no oceano: o local pode quem sabe provocar o total. Na minha tese de doutorado em conto meu trabalho com jovens rapazes que se prostituíam e se colocam no risco de se contaminarem com DST e HIV... Propus um programa de intervenção acompanhando um pequeno grupo deles, acho que 22. O programa foi efetivo e destacou a ineficácia da gente ficar dando aulas expositivas, uma técnica do professor que tem sua validade mas não na prevenção contra as DST/HIV-AIDS. Era preciso escutar a dinâmica afetiva... Quando narrei o sentido de educadores sociais estarem produzindo educação para prevenção nas ruas, escutei isso: há dor, mas há alegria do ensino. Por isso é preciso deixar de achar que um programa educacional é neutro. Pra mim é claro nossa filosofia na época: é importante viver; manter-se vivo. Hoje com outras questões que valorizam a morte e o morte conscientes, a exposição consciente ao vírus, eu pelo menos produziria reflexões com os rapazes, mas acho que manteria uma posição indissocida à educação, a pedagogia, à psicopedagogia, a psicologia clínica: é preciso a alegria (a vida e o viver), apesar das tristezas (a morte e o morrer evitáveis)... Acho que é isso...

ANEXO 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor Professor,

Sou orientanda do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil - Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre os processos formativos docentes em Educação Inclusiva. Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores nesse contexto de ensino.

Constam da pesquisa gravações em áudio das entrevistas narrando as histórias acerca da vida pessoal-profissional-formativa relacionadas a inclusão educacional e as experiências em sala de aula, com o intuito de produzir um trabalho acerca dos sentidos que um professor da escola inclusiva constrói, por meio da narrativa de história de vida, sobre a construção do seu processo formativo, relacionado à inclusão educacional. Para isso, solicito sua autorização para participação no estudo.

Esclareço que a participação no estudo é voluntária. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo a você.

Conforme combinado, os dados construídos serão relatados conforme o seu consentimento, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelos telefones (27) 31351053/32228858/88157066 (cel.) ou no endereço eletrônico mada_sy@hotmail.com. Futuramente, encaminharemos os resultados desta pesquisa no seu endereço eletrônico e caso deseje poderemos enviar-lhe uma cópia impressa.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

Madalena Maria Barbosa Tsyganok

Orientanda do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar
UAB – UnB

Concorda em participar do estudo? () Sim () Não

Nome: _____

Assinatura: _____

E-mail (opcional): _____

Vitória, 21 de janeiro de 2011.