



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo
Programa de Pós-graduação em Educação
Mestrado Acadêmico Processos Formativos e Desigualdades

PPG*edu*

processos formativos e
desigualdades sociais

Sociais

Gilcelia Coelho da Silva Baptista

**Formação de professores e Educação Especial: uma implicação narrada
por pedagogos egressos da FFP-UERJ**

São Gonçalo

2017

Gilcelia Coelho da Silva Baptista

**Formação de professores e Educação Especial: uma implicação narrada
por pedagogos egressos da FFP-UERJ**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, do Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Anelice Ribetto

São Gonçalo

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D



Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Gilcelia Coelho da Silva Baptista

**Formação de professores e Educação Especial: uma implicação narrada
por pedagogos egressos da FFP-UERJ**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em _____

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Anelice Ribetto (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo — UERJ

Prof.^a Dra. Inês ferreira de Souza Bragança

Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo — UERJ

Prof.^a Dra. Márcia Denise Pletsch

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro — UFRRJ

Prof.^a Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais

Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo — UERJ

São Gonçalo

2017

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação e o título de Mestre à minha mãe Almerinda Coelho da Silva (*IN MEMORIAN*), que, mesmo com “pouco estudo”, me “criou para ser professora” e me ensinou sobre ser mulher, mãe e filha. Me ensinou a ser forte de diversas formas e sentidos. Obrigada mãe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, que me conduz todo tempo, pois mesmo nos momentos mais complexos ele andou comigo. Agradeço ao meu marido que, nas diversas vezes que pensei em desistir, me incentivou a prosseguir. Me ajudou na casa, no trabalho e nos estudos. Sem ele sem dúvida, meus caminhos seriam outros hoje. Agradeço à minha filha que suporta a minha ausência e entende meus objetivos sabendo que ela faz parte deles sempre. Aos meus familiares e amigos, que ajudaram muitas vezes se mantendo perto em silêncio. O silêncio é valoroso. Obrigada aos meus colegas de Orientação coletiva, à minha orientadora que foi mais que amiga, parceira e cúmplice, a você não somente agradeço, mas dedico meu trabalho. Agradeço aos autores que na sua maioria nem sabem que eu existo e, ainda assim, fazem parte tão intimamente do meu trabalho. Obrigada Thaís, Gabi e Valéria, por compartilhar comigo suas vidas de forma tão generosa e afetiva. Agradeço ao tempo, aos caminhos, ao imprevisível, ao medo, à dor, ao amor. Somos todos partes indivisíveis de todos esses sentimentos/sentidos.

Como na viagem a uma cidade desconhecida, no início temos muitas expectativas e formas gerais a respeito do lugar e uma abertura receptiva e afetiva para lá penetrar.

Johnny Alvarez e Eduardo Passos

RESUMO

COELHO, Gilcelia. Formação de professores e Educação Especial: uma implicação narrada por pedagogos egressos da FFP-UERJ. 2017. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

A formação de professores para atuar no Campo da Educação Especial é um tema discutido com grande interesse no meio acadêmico. Muitas vertentes filosóficas e epistemológicas existem e coexistem nessa área. Nesse texto abordo essa formação como experiência, no sentido que Larrosa (2009) dá ao termo: Aquilo que nos toca, nos move, nos atravessa. As políticas públicas do campo são apresentadas para dar embasamento jurídico ao fazer profissional inerente à garantia dos direitos das pessoas com deficiência, mas também como parte da reflexão sobre a construção histórica e social do campo. A cartografia me ajudou a compor esse trabalho, dando contorno nos caminhos metodológicos, guiando por estradas sem começo ou fim, como podemos dizer: nos meios, nos entres da vida. O Curso de extensão “Professores formados na FFP: entre políticas práticas e poéticas” e as três professoras colaboradoras da pesquisa nos ajudam a refletir sobre o ser e estar professora de alunos com deficiência, tendo como norteadores a experiência, o afeto, a busca por formação na área. Esse texto é uma tentativa de expandir à outros espaços formativos no Campo da Educação Especial. Uma outra possibilidade de reflexão sobre o tema, acompanhada por autores do campo da Educação mas também da poesia.

Palavras-chave: Educação Especial; Formação de Professores; Políticas Públicas

RESUMEM

COELHO, Gilcelia. Formación de profesores y educación especial: una implicación narrada por pedagogos egresados de la FFP-UERJ. 2017. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

La formación de profesores para actuar en el Campo de la Educación Especial es un tema discutido con gran interés en el medio académico. Muchas vertientes filosóficas y epistemológicas existen y coexisten en esta área. En este texto abordo esta formación como experiencia, en el sentido que Larrosa (2009) da al término: Lo que nos toca, nos mueve, nos atraviesa. Las políticas públicas del campo son presentadas para dar fundamento jurídico al hacer profesional inherente a la garantía de los derechos de las personas con discapacidad, pero también como parte de la reflexión sobre la construcción histórica y social del campo de estudios. La cartografía, me ayudó a componer ese trabajo, dando contorno en los caminos metodológicos, guiando por caminos sin comienzo o fin, como podemos decir: en los medios, dentro de la vida. El curso de extensión "Profesores formados en la FFP: entre políticas prácticas y poéticas" y las tres profesoras colaboradoras de la investigación nos ayudan a reflexionar sobre el ser y estar profesora de alumnos con discapacidad, teniendo como orientadores la experiencia, el afecto, la búsqueda por Formación en el área. Este texto es un intento de expandirse a otros espacios formativos en el campo de la educación especial. Otra posibilidad de reflexión sobre el tema, acompañada por teóricos del campo de la Educación pero también por interlocutores poéticos.

Palabras Clave: Educación Especial; Formación de Profesores; Egresados; Curso de Pedagogía

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	A formação de professores e o curso de Pedagogia: histórico e mediações.	25
1.1	O curso de Pedagogia no Brasil	35
1.2	A Educação Especial compondo o curso de Pedagogia	40
1.3	O curso de Pedagogia na FFP	48
2	(...) a cartografia como método / a experiência / as entrevistas /	59
2.1	Narrar... Entrevistar... Conversar	63
3	Pedagogos Egressos da FFP-UERJ narram sua experiência no campo da educação especial	67
3.1	Narrativas de professoras: memoriais	70
3.2	Narrativas de uma professora-pesquisadora sobre a vida cotidiana na escola de (outras) professoras	80
3.3	Narrativas de professoras: o encontro entre desconhecidos	95
	FINALIZANDO: entre nós... (uma reflexão sobre o processo e sobre o problema de pesquisa)	100
	REFERÊNCIAS	103

INTRODUÇÃO:

**MOVIMENTOS DE UMA (QUASE SEMPRE) PROFESSORA: O QUE ME MOVE?
QUAIS MINHAS PERGUNTAS? QUAL MINHA IMPLICAÇÃO?**

Com os olhos fixos no mar, penso.
Como as ondas, eu balanço... lento.
E vou, e volto.
E vou, e volto...
Onde será meu lugar?
(Gilcelia Coelho)

Desafio posto: escrever sobre o que me move. Quais são os sentidos para mim da pesquisa que por hora se inicia no mestrado? A resposta parece tão fácil e tão imensamente complexa. O que me move é a paixão. Sou apaixonada pela minha profissão!

Ser professora!

A certeza dura pouco: Ser ou estar professora??

Desde que me entendo por gente vivo e respiro a educação. Desde meus 14 anos trabalho em escola, pois minha família foi proprietária de uma escola denominada “Jardim de Infância”. Tive meu primeiro contato com a literatura desde a primeira infância, pois meu pai possuía muitos livros, de todos os tipos! Os livros didáticos eram usados para as escolinhas que eu, minhas irmãs e primas brincávamos pelo quintal. Eu sempre queria ser a professora, mas era a caçula, o que fatalmente me relegava a ser aluna. Afinal, a hierarquia era mais forte!!!

Até os 18 anos, que eu me lembre, não tive nenhum contato com pessoas com algum tipo de deficiência; nem na escola, nem na família, nem no círculo social. Ao completar 18, passei a frequentar uma igreja na qual existia um trabalho com pessoas surdas e lá fiz meu primeiro curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras). Lembro de ficar admirada e fascinada por aquele mundo tão particular, que naquela época ainda lutava pela implementação da Lei de Libras, mas já tinha um movimento social - em busca de uma afirmação da cultura surda - muito forte e organizado.

Passar a frequentar esse espaço comum, conversar com essas pessoas que existiam -e eu desconhecia-, disparou em mim gatilhos antes adormecidos, em uma intensidade que eu nem sabia existir em mim. Algo naquele momento me tocou, me transpassou, me causou sentimentos e angústias que não sabia definir. Segundo Larrosa, a experiência é aquilo que nos toca, que acontece dentro de nós e de alguma forma, deixa marcas e nos transforma. Podemos passar a vida vendo fatos acontecerem, sem ter tido nenhuma experiência sobre esses fatos. Minha formação vem ao longo dos anos sendo construída, vivida, modificada por essa experiência, que além de me modificar, me impulsiona até os dias atuais, pois como aprendo com Jorge Larrosa

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “oposição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem o nada ameaça, a quem nada ocorre (2015, p.26)

Sou tocada cotidianamente pelas tensões que esses encontros me produzem. Por muitos anos trabalhei naquela igreja como intérprete e coordenadora do departamento responsável pelos intérpretes e cursos de Libras. Fiz vários cursos na área, sendo um deles no INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). Vários anos se passaram até eu fazer relação entre meu desejo e o campo educacional formal.

Venho de uma família de educadores e fui de certa forma, criada para ser professora, profissão entendida na minha família, como única possível para uma mulher. Durante anos caminhei por outras trilhas na vida – como por exemplo fazer bolos e pizza para poder trabalhar em casa e cuidar da minha filha -, até finalmente em 2007 decidir que realmente minha vida precisava voltar ao trilho da educação formal. Voltei à sala de aula como aluna e como professora, pois voltei a estudar e a dar aulas. Nesse momento me deparei com uma Educação que eu precisava conhecer mais: a Educação Inclusiva. Em 2009, ingressei na Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP) no curso de Pedagogia, para dar forma a minha decisão de procurar toda informação e formação possível para trabalhar com essa área da Educação. Conheci a partir daí, um mundo de possibilidades, as quais eu precisaria

filtrar para focar e não ficar perdida nas minhas tentativas sem alcançar meus objetivos, que eram, e são, trabalhar para a inclusão de alunos com deficiência na escola regular.

Em 2010 cursei a disciplina Educação Especial com a professora Anelice Ribetto. No decorrer dessa disciplina, percebi que existiam muitas coisas das quais eu não fazia ideia, como por exemplo: leis, conceitos, teorias.. Fiquei encantada e senti que precisava buscar esse conhecimento. Foi então que decidida a conhecer mais sobre o tema, ingressei no grupo de estudos coordenado pela mesma professora. Estudamos as Leis e Políticas Públicas que norteiam a Educação Inclusiva, a história e a produção social da deficiência e discutimos conceitos como: "normalidade", o "outro", "experiência", entre outros. Ainda mais apaixonada pelo tema, fui bolsista de iniciação científica no projeto de pesquisa *Práticas e Experiências (Inclusivas) na Rede Pública de Ensino em São Gonçalo*"- coordenado também pela professora Anelice Ribetto, projeto que foi fundamental na minha formação.

Escrevi minha monografia sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido aos alunos com deficiência em São Gonçalo. O objetivo desse trabalho foi refletir sobre o AEE, para entender como esse serviço é oferecido, as leis que o regulamentam, e sobretudo, como tudo isso se materializa no cotidiano escolar, nesse caso do CIEP 236 (e após no CIEP 237). Os estudos para escrita da monografia seguiram a dinâmica de orientação coletiva¹ - no grupo de pesquisa no qual estava inserida – e que agora estou de volta. Quatro pessoas diferentes entre si – uma orientadora e três bolsistas – e tão ligadas em torno dos estudos e pesquisas no campo da Educação Especial. Foi um exercício de alteridade dos mais significativos na minha vida. Essas parceiras de pesquisa me ajudaram a compreender minhas limitações, minhas dúvidas e minha escrita. Aprendi que amizade não é ser igual, mas aceitar as diferenças como parte do processo formativo. Que aprendizado maravilhoso! A pesquisa se desdobrou em artigos, apresentações em congressos, seminários e realização de oficinas.

No ano de 2015 -ano de ingresso no Mestrado em Educação- Processos formativos e Desigualdades Sociais- sendo professora da Rede Estadual do Rio de Janeiro, lecionava as disciplinas pedagógicas para o curso normal, no Colégio Estadual Pandiá Calógeras, em Alcântara – SG, entre elas: Prática Pedagógica e Iniciação à Pesquisa (Estágio) para o 1º ano, Sociologia da Educação e Libras para o 3º ano. Trabalhar no curso de formação professores

¹ Orientação na qual os integrantes de um grupo lêem os textos uns dos outros e trazem contribuições para ele.

tem sido um desafio cada dia. Sempre digo a eles que somos professores em formação – eu e eles – e juntos buscaremos caminhos formativos durante o ano letivo. Procuo sempre dar ênfase à criação de aulas que privilegiem o debate e incentivar a escrita e a pesquisa desde as turmas do 1º ano.

No início do ano 2016 tudo mudou. Minha qualificação aconteceu em março e nosso país se encontrava em um contexto político dos mais complexos, com um golpe sendo orquestrado nos bastidores dessa nossa República de uma democracia tão recente... uma presidente da República eleita democraticamente pela maioria do voto popular, estava sendo acusada de crime e a situação vinha se encaminhando para um impeachment. Nesse contexto aconteceu minha qualificação... Eu sofri assistindo aos noticiários e percebendo a situação se agravando a cada dia. O Estado do Rio de Janeiro não estava em situação “melhor”. Iniciávamos um ano –no qual receberíamos uma Olimpíada- afundados em uma crise que nunca antes havia sido exposta dessa forma. Não, não vivemos a pior crise de todos os tempos. Vivemos a crise mais exposta midiaticamente. Viver essa novela” se desenrolar, foi muito doloroso.

Como funcionária do Estado, vi se iniciar a maior greve que já tivemos na Rede de Ensino Básico. No mês de março, uma enchente de proporções alarmantes acometeu a escola que trabalho (Pandiá). Foram duas semanas para recuperar o espaço de forma que as aulas pudessem retornar. Duas semanas após o reinício das aulas, os alunos -em um movimento que já vinha acontecendo em várias escolas do Estado- ocuparam a escola². Durante o período da ocupação, com a situação política se agravando no Estado e no país, nenhuma negociação foi possível no momento. Em junho, a justiça determinou que as 69 escolas ocupadas no Estado do Rio fossem abertas para as aulas. Essa determinação pôs em xeque um movimento que vinha ganhando forças rapidamente. As pautas dos alunos eram encampadas pelos professores em greve e vice e versa. Além dessas pautas gerais, cada grupo de alunos que ocupava sua escola, tinha reivindicações específicas. Uma das reivindicações dos alunos do Pandiá era a saída da equipe diretiva, considerada por eles como “autoritária e arbitrária” (como consta em Ata de Reunião dos alunos com a Secretaria de Educação (SEEDUC) e o Ministério Público (MP)).

² A ocupação foi um movimento estudantil que aconteceu no Rio de Janeiro a partir de Março de 2016 e teve como mola mestra a insurgência contra uma geral precariedade no sistema de ensino do Estado. Para ajudar a refletir sobre o tema, ler: “Os desafios do contexto: as ocupações das escolas no Rio de Janeiro”, disponível em: <http://www.passapalavra.info/2016/04/108038>

Essa pauta foi acatada pela SEEDUC e pelo MP. Com a decisão judicial de reabrir a escola, havia a necessidade de outra equipe assumir a direção. Meu nome então foi indicado pelos alunos ocupantes e acatado pelo MP e SEEDUC. Passei então a compor a equipe diretiva como diretora geral.

Inicia-se assim, um novo capítulo na minha vida. Gerir uma escola classificada pelo Estado como A (maior nível de uma Escola Estadual, com parâmetro de classificação por número de alunos), a segunda maior do Estado em São Gonçalo, dentro de uma greve histórica, passando por uma ocupação de igual forma histórica. Reabrimos ocupados, compartilhando o espaço com a ocupação e as aulas seguindo um fluxo “normal”... com o movimento da ocupação enfraquecido pela decisão judicial que determinava o compartilhamento da escola, e, já se sentindo mais tranquilos em razão da nova gestão ser finalmente democrática como eles desejavam, os alunos desocuparam a escola em julho. Em agosto a justiça decide a favor do Estado e decreta que o salário dos grevistas poderia sofrer desconto pelos dias parados. E agora com o movimento de greve também enfraquecido, em agosto encerra-se a greve. Agosto traz também o *impeachment* da presidente eleita Dilma Rouseff.

No entre de toda essa história eu me debato...

Sofro...

Sofro psicológica e fisicamente de uma condição chamada na contemporaneidade de “mal do século”: os transtornos de ansiedade. Com ela, noites insones, dores de cabeça, imunidade baixa, viroses oportunistas. Descubro a nomenclatura médica para aquele meu frenesi de pensamentos: SPA (Síndrome do Pensamento Acelerado). A SPA me traz muito desconforto, pois meu corpo está cansado e então eu deito para dormir, mas meus pensamentos não param. Golpe, *impeachment*, salários parcelados, contas atrasadas, escola “fervendo” com ocupação, greve, questões pessoais, como a morte de minha mãe... sou assolada e assombrada por meus pensamentos. Sento na mesa para escrever, e imediatamente o suor frio escorre da testa. Sofro. Imagino que não vou conseguir “dar conta” de escrever tudo que preciso. Estudo, escrevo, delete. Essa virou minha tríade de sofrimento. Me sinto desprovida de ideias. Sei o que quero dizer, mas não consigo escrever. Enquanto escrevo penso nas colegas da Orientação coletiva, na minha orientadora, na minha filha e no meu

marido. Penso que todos ficarão decepcionados comigo, que terão até mesmo vergonha de mim.

Eu sofro.

Mas eu luto....

Luto não contra um governo, um sistema, ou uma pessoa... luto contra mim. E me boicoto sempre. Sorrio para os amigos, mas na alma eu choro. O tempo passa e continuo sem conseguir evoluir com minha pesquisa. “Mergulho de cabeça” no trabalho. Por lá as coisas são tão rápidas que não tenho muito tempo para pensar antes de tomar uma decisão. Às vezes essa decisão é apenas uma mera formalidade, visto a situação de calamidade financeira do Estado. E quanto mais mergulho no trabalho, mais me sinto culpada, pois amo trabalhar e me sinto bem na agitação dele. Porque tenho pouco tempo para perceber quão acelerado estão meus pensamentos e em decorrência disso, me afundo mais e mais na ansiedade.

Digitando esse texto, com a finalidade única de tentar me organizar e voltar ao imperativo de “escrever a dissertação”, percebo o quanto tudo isso faz parte do meu processo de formação. Larrosa diz no texto que tanto li, estudei e até expliquei para colegas: “a experiência está cada vez mais rara por falta de tempo”. Notas sobre a experiência e o saber de experiência, texto já tão “íntimo”, que quase cito sem precisar ler e conferir cada palavra da frase. Levo um choque ao perceber o quanto ele é... fico sem palavras para descrever... paro e decido não me esforçar para encontrar a palavra que o defina para mim. Quero apenas sentir. Abro o livro para reler esse texto e me deparo com o parágrafo:

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras são lutas em que se joga algo mais que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras. (LARROSA, 2015, p. 17-18)

Eu procurava pelo parágrafo no qual ele escreve sobre a falta de tempo e me encontro com esse trecho. Lembro lentamente de todas as palavras que usei sobre mim. Como me nomeei nesse período difícil da minha vida? Cansada. Desmotivada. Ansiosa. Até louca. Me chamei várias vezes de louca. Falava naquele tipo de brincadeira entre conhecidos... “é, não liga, sou louca”... “nossa, esqueci isso, estou louca”. Não consigo. Não posso. Não tenho tempo. Fui me convencendo a ser. Na correria da vida, me deixei ser o que eu mais detestava ser.

Ser? Ou estar?

Estou professora. Em formação.... sempre...

Estou diretora....

Estou mãe...

Estou esposa...

Estou megranda.

Estou em formação. Sempre.

Larrosa cita quatro “coisas” –escrevo essa palavra com a intenção de provocar o estranhamento do pensamento com “uma palavra que não é simplesmente uma palavra”, como disse Larrosa no trecho citado acima- que tornam a experiência cada vez mais rara: excesso de informação; excesso de opinião; falta de tempo; excesso de trabalho. Rápida em opinar, eu decido que me encaixo em três delas: excesso de informação, falta de tempo e excesso de trabalho. Quando foi que a vida me atropelou? Ou foi eu que atropeliei a vida?

Afinal, o que então eu preciso para ser transpassada pela experiência?

A primeira nota sobre o saber da experiência sublinha, então, sua qualidade existencial, isto é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida. Ter uma vida própria, pessoal, como dizia Rainer Maria Rilke, em *Los Cuadernos de Malthe*, é algo cada vez mais raro, quase tão raro quanto uma morte própria. Se chamamos existência a esta vida própria, contingente e finita, a essa vida que não está determinada por nenhuma essência nem por nenhum destino, a essa vida que não tem nenhuma razão nem nenhum fundamento fora dela mesma, a essa vida cujo sentido se vai construindo e destruindo no viver mesmo, podemos pensar que tudo o que faz impossível a experiência faz também impossível a existência. (LARROSA, 2015, p. 33)

Sinto que poderia citar praticamente todo o texto aqui, tão imersa que estou nesse sentimento de tombamento, de ex-posição. É uma grande exposição escrever –e decidir publicar- tudo isso que de início estava escrevendo para mim, para organizar meus pensamentos e sentimentos. Essa história é a própria vida, “*essa vida cujo sentido se vai construindo e destruindo no viver mesmo*”... e sendo assim, também é parte da minha caminhada como pesquisadora, agrega a essa pesquisa que ousou chamar de cartográfica. Entrei por uma rua achando que sabia aonde ia chegar, dobrei uma esquina e me perdi me encontrando.

Volto para minhas lembranças e sigo contando minha história...

Minha formação em Pedagogia aconteceu na FFP (Campus da UERJ na cidade de São Gonçalo – RJ, destinado apenas a cursos de licenciatura), espaço no qual me orgulho de ter participado de diversas atividades formativas como: grupo de pesquisas, cursos de extensão, palestras e atividades sociais. Tenho buscado diversos tipos de formação no campo da Educação Especial. Após a graduação, iniciei uma pós graduação em Educação Especial pelo CEDERJ e atualmente (2017) sou estudante do Mestrado em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais na FFP. Sempre em busca dessa formação, esbarro com diversas questões que me atravessam enquanto professora, pesquisadora, aluna. Iniciando mais essa etapa na minha vida acadêmica, ousou parar para pensar, refletir e me questionar sobre minhas ideias, concepções e certezas.

Existem algumas “certezas” acerca da educação e do ser professora, que me causam estranhezas das mais profundas e que me levam a questões como: Posso assumir o “papel” (como se a vida fosse um palco, no qual minha vida se revela uma encenação) de professora formadora de professores, quando eu mesma estou em constante formação? Existe um ponto no qual deveria me considerar formada? Existe uma formação “adequada” em Educação Especial?

Poderei em algum momento me considerar pronta, acabada, formada? Ou será que prefiro pensar que somos inacabados, sempre em formação?

Tenho muitas perguntas e poucas respostas...

Me sinto insegura diante do novo que se apresenta, dúvidas da minha capacidade de organização para executar todo trabalho necessário para o mestrado, perguntas sobre eles e sobre mim, vontade de aprender e conhecer cada dia mais... e muito medo. O medo me move e me impulsiona, ele não me paralisa. Mas ele está lá dentro, em cada aula, cada encontro, cada texto que digito, cada rascunho no diário.

Um sentimento de estar afogando... então busco ar nas leituras, na escrita de textos outros, mas que atravessam minha pesquisa e nos encontros da orientação coletiva, tanto dos

meus textos, quanto dos textos das colegas de pesquisa. É nesse “entre” que minha pesquisa toma fôlego. E nos encontros com os ex estudantes uma vez por mês, no decorrer do curso de extensão.

Durante a pesquisa para monografia, um fato recorrente me chamou atenção -e que ainda hoje, nas aulas e encontros com os demais professores da escola, se revela diante de mim- é o questionamento que diz respeito à formação do professor para atuar com os alunos com deficiência. Ouço há anos a frase: não estamos preparados. Skliar (2015) reflete sobre o que poderia ser esse “estar preparado”. Segundo o autor, existe uma impossibilidade de antecipar se estaríamos preparados para algo que ainda acontecerá... ou não. Para Skliar, antes de pensarmos em nos preparar, poderíamos talvez, tentar *estar disponíveis* e ser *responsáveis pelo presente do encontro pedagógico*.

Essa busca por uma formação antecipada, de certa forma separa a teoria da prática e diz que preciso antes saber o que fazer para depois fazer, como se fosse possível dissociar teoria/prática e minimiza a necessidade de estar disponível como condição para a experiência. “Mais que “estar preparado”, no sentido de “antecipado” a alguma situação educativa particular, o que conta, o que vale a pena, é estar disponível, estar aberto, à existência dos outros (SKLIAR, 2015. P. 11).” Diante dessa questão, surgiu o desejo de pesquisar mais sobre a formação e as possíveis formas de reinvenção do ser e estar professor de alunos com deficiências.

Meu projeto inicial de pesquisa de mestrado se desenvolvia no mesmo campo de estudos: o encontro entre a formação de professores e a educação especial. O desejo era realizar entrevistas baseadas em questionários flexíveis –conversas– com alunos do curso de Pedagogia da FFP. Após processos de negociação –entre a minha orientadora, o grupo de pesquisas e eu- negociação de desejos que envolve a discussão do próprio projeto de pesquisa e uma problematização do que nos move, do que é possível de ser perguntado hoje e do que ainda nem sabemos perguntar, de um deslocamento do problema para o próprio Curso que me habilitou professora e de uma inclusão desta pesquisadora também como sujeito da pesquisa (pois sou um egresso desta instituição) eis que emerge o desejo de redefinir um outro contorno para a minha dissertação que se daria no entre a Formação de professores do Curso

de Pedagogia da FFP e as Práticas Cotidianas narradas pelos seus egressos na educação de alunos com deficiências. Escolho como título desse trabalho: **Formação de professores e Educação Especial: uma implicação narrada por pedagogos egressos da FFP-UERJ.**

Esse entre movimentado pelas seguintes questões: Quais as conceitos o curso de Pedagogia ofereceu para o professor criar sua própria prática no campo da educação especial e inclusiva? Quais foram os caminhos da formação produzida pelos egressos nestes campos? Quais os campos conceituais nos quais se movimentam? Quais as tensões enfrentadas?

Assim, o objetivo desta dissertação é cartografar a formação de professores e as práticas na educação de alunos com deficiências a través do acompanhamento do Curso de extensão³ “Professores formados na FFP e inclusão: entre políticas, práticas e poéticas”, coordenado pela professora Anelice Ribetto, que aconteceu na FFP durante o ano de 2015, da conversa, entrevistas e trabalho com as narrativas dos próprios professores egressos do Curso de Pedagogia da FFP.

O curso de Extensão, foi um dos efeitos dos movimentos instituintes no Curso de Pedagogia que possibilitou a aplicação de espaços de formação do campo da educação especial, e, dispositivo fundamental deste pesquisa.

Coordenado pela professora Anelice Ribetto, aconteceu na Faculdade de Formação de Professores de março a dezembro de 2015 tem como objetivos: 1º - Cartografar –a partir das oficinas de extensão- as práticas de professores egressos do Curso de Pedagogia da FFP que trabalhem em escolas regulares com alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em São Gonçalo e localidades vizinhas, para tornar visível e enunciar os efeitos e experiências que relacionam a formação inicial e continuada com os desafios da inclusão no cotidiano escolar; 2º - Oferecer um espaço de discussão, conversa e informação aos alunos bolsistas do Sub Projeto PIBID de Pedagogia da FFP e aos professores da rede de São Gonçalo e Itaboraí sobre diferentes dimensões do campo

³Objetivos: * Cartografar –a partir das oficinas de extensão- práticas de professores egressos do Curso de Pedagogia da FFP que trabalhem em escolas regulares com alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em São Gonçalo e localidades vizinhas, para tornar visível e enunciar os efeitos e experiências que relacionam a formação inicial e continuada com os desafios da inclusão no cotidiano escolar;

* Oferecer um espaço de discussão, conversa e informação aos alunos bolsistas do Sub Projeto PIBID de Pedagogia da FFP e aos professores da rede de São Gonçalo e Itaboraí sobre diferentes dimensões do campo da educação especial e inclusiva a partir da exposição das experiências dos colegas – que já foram alunos da FFP.

da educação especial e inclusiva a partir da exposição das experiências dos colegas – que já foram alunos da FFP (Texto do Projeto enviado ao DEPXT-UERJ)

O curso teve duração de dez meses e se dividiu em oito encontros, um a cada mês (com um intervalo em julho para férias) e a cada encontro dois professores egressos da FFP coordenam a discussão de um tema, junto com a coordenadora do curso, a professora Anelice Ribetto.

Participam na composição das mesas de debate os professores egressos: Gilcelia Coelho, Vannina Silveira, Danielle Macedo, Giselle Peregrino, Leidiane Macambira, Gabrielle Macedo, Bruna Pontes, Vanessa Brea (professora da FFP convidada), Luan Castro, Thaís Franca, Valéria Vilhena. O curso foi organizado pela Prof^ª Dr^ª Anelice Ribetto, a Pedagoga mestranda Bruna Ponte e as bolsistas de Iniciação Científica Sílvia Mellina e Kamilla Medeiros.

Consideramos este espaço como um dispositivo que ajuda a visibilizar os próprios movimentos do campo da educação especial na faculdade e em relação aos municípios vizinhos (o curso foi direcionado a alunos da FFP, professores da rede de ensino de Itaboraí e São Gonçalo) e, fundamentalmente, que dá a ver o efeito da formação de professores nas práticas profissionais de sete egressos deste curso. Assim, este espaço é considerado –nesta dissertação– como um cenário de construção e revelação de narrativas de formação que nos permitem a primeira entrada em contato com nossos parceiros de pesquisa. As narrativas constituem um diferencial neste trabalho, pois através delas, recriamos nossas histórias de formação e com isso, nossas práticas docentes. A experiência, que nos forma e nos transforma (Larrosa, 2002), agora se transporta para o papel, e nesse movimento vivo, surge a recriação– de quem somos, de onde vivemos, de como trabalhamos, e de como contamos tudo isso.

São as experiências formadoras, na força do que nos atinge, que nos sobrevêm, nos derrubam e transformam, inscritas na memória, que retornam pela narrativa não como descrição, mas como recriação, reconstrução.
(BRAGANÇA, 2011, p. 159)

Pensando nestes efeitos e sendo autora e parceira desta pesquisa, penso em quais situações os/me atravessam cotidianamente e como o curso de extensão pode ajudar a produzir outros espaços formativos. Entendendo a formação como um processo que se constitui em redes e estando implicados nele, o espaço de conversa possibilitado pelo curso

pode ser então, um espaço formativo produzido coletivamente que nos ajude a refletir sobre nossa prática e a compreender melhor nosso processo formativo –que nesse sentido é sempre coletivo- e ainda a publicizar nossas pesquisas e algumas pistas que produzimos no cotidiano escolar.

A Educação Especial é um campo no qual se desenvolvem práticas, teorias e políticas voltadas para a educação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades (PLETSCH, 2010), e está conceituada na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB - Lei 9394/96, Art. 58), como uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. A inclusão, seria portanto, uma proposta, na qual as políticas públicas garantem não apenas o acesso a escola, mas todas as condições de permanência, desenvolvimento e adaptações necessárias ao aprendizado de cada aluno, respeitando suas especificidades. Um “paradigma educacional” segundo GLAT e PLETSCH (2011). Seguindo a proposta da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a inclusão insere a perspectiva da escola se adaptar ao aluno e não o contrário disso, como nosso sistema educacional sempre se organizou. Provas de seleção, avaliações de nivelamento, testes de entrada. Qualquer que seja a nomenclatura usada, podemos perceber o intuito de separar quem “sabe mais” de quem “sabe menos”. E quem não se “enquadra”? A ele resta a exclusão.

Nesse sentido, as políticas públicas no Brasil acompanharam essa perspectiva para garantir ao aluno que não se “enquadra” nesse modelo educacional, o direito à educação. Não o direito de “estar dentro” de uma escola, mas a ser “escolarizado” a receber de fato uma atenção às suas necessidades educativas. A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, de 2008, a LDB de 1996, entre outras tantas, garantem ao aluno esse direito. Porém, o aluno com deficiência não vem em um molde. É comum ouvirmos a frase: “eu sei o que fazer porque já tive um aluno com deficiência” ou o contrário disso. Como se um contato com um determinado aluno, ou um curso, pudesse dar conta das especificidades dessa atuação. Para isso, as políticas garantem entre outras coisas, a flexibilização do currículo, como podemos ver nas *Diretrizes operacionais do atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial*, de 2009.

Um curso de graduação, uma pós-graduação, um curso de especialização em uma determinada especificidade, não se apresentam como “suficientes” em si mesmos para que o

professor se declare formado para tal? E antes? Não posso considerar um professor habilitado para atuar com alunos com deficiência antes mesmo de todos esses cursos citados? Qual seria então, a formação “esperada ou adequada”? E quais espaços de acompanhamento acadêmico da nossa prática construímos coletivamente?

Ao longo dos oito encontros do curso tivemos oportunidade de conversar, trocar relatos de experiências, e assim, aprender um pouco mais sobre o campo, sobre o outro e sobre nós mesmos. Para além da pesquisa para o mestrado, percebo que o espaço de formação produzido por nós nesse curso contribuiu para minha formação, pensando o encontro como Skliar nos conta em um texto publicado por Carmen Sanches: “penso que a formação é feita de encontros e desencontros, e não necessariamente de decisões pessoais ou de uma tomada de consciência, de repente. Relaciona-se com tudo isso.” (SAMPAIO, ESTEBAN. 2012. p. 314).

O curso também se constituiu num primeiro espaço para “ouvir” os egressos e, a partir deste gesto, escolher com quem trabalharíamos em 2016 ampliando as possibilidades narrativas para colocar em movimento as seguintes questões: *Quais as conceitualizações o curso de Pedagogia ofereceu para o professor criar sua própria prática com alunos com deficiências? Quais foram os caminhos da formação produzida pelos egressos neste campo? Quais os campos conceituais nos quais se movimentam? Quais as tensões enfrentadas? São estas perguntas – e outra- as que vão movimentar nossos encontros.*

O método que comporta este desejo de pesquisa é a **Cartografia**, que é um método pensado por Gilles Deleuze e Félix Guattari, apresentado principalmente no livro *Mil Platôs e retomada por um grupo de estudiosos brasileiros e sistematizadas nos livros “Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade (2009) e Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum (2014)”*, organizados por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana Escóssia (Pistas 1, 2009) e Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Silvia Tedesco (Pistas 2, 2014).

A metodologia comporta:

- Estudo, análise e sistematização da história do Curso de Pedagogia no Brasil, na FFP fundamentalmente ligada a inclusão da discussão da educação especial, educação inclusiva e novas políticas de formação. Este procedimento inclui algumas entrevistas com professores

que encaminharam a reforma de currículo do Curso de Pedagogia da FFP em 2006 a partir do qual a discussão do campo começa a tomar alguns contornos mais afirmativos.

- Acompanhamento de sete encontros do Curso de Extensão “Professores formados na FFP e inclusão: entre políticas, práticas e poéticas”, gravação das falas dos convidados (todos alunos da FFP que trabalham no campo da Educação Especial e/ou Inclusiva) levantamento dos principais temas e conceitos que foram colocados no centro da conversa e colocando em diálogo com as questões históricas e teóricas levantadas.

- Realização de encontros -sejam presenciais, por mensagens de Whatsapp ou textos compartilhados por e-mail- com três professores que estejam inseridos em escolas produzindo práticas com alunos com deficiências e sejam egressos da FFP.

- Coleta de material escrito dos professores colaboradores (memorial de formação e/ou diários).

- Coleta de materiais diversos, como planos de aula, materiais didáticos adaptados, avaliações, entre outros.

- Problematização do material produzido

No desenvolvimento desse texto pretendo, portanto, refletir sobre a formação considerada hegemonicamente como “adequada” para atuar no campo da Educação Especial e Inclusiva e tentar apresentar junto com os egressos do curso de pedagogia outras possibilidades de reinvenção das práticas docentes.

significados da palavra “formação”. Escolho uma fonte, o dicionário online da língua portuguesa, “Michaelis⁴”:

- ✓ for.ma.ção - *sf* (*lat formatione*) 1 Ato ou efeito de formar ou formar-se. 2 Modo por que uma coisa se forma. (...) 7 Modo como se constitui um caráter ou uma mentalidade.

A primeira observação que fiz, foi que a definição da palavra está atrelada a: “formar ou formar-se”, sugerindo com isso duas possibilidades: uma formação vinda de fora – formar – e outra mais íntima – formar-se –, estabelecendo uma polarização: eu sou formada e/ou me formo. A segunda diz respeito “a forma como se constitui um caráter ou uma mentalidade”, considero que aqui se reconhece uma certa questão ética, definindo a formação como uma questão de constituição de si e produção de existência.

Mas quais os usos da palavra “formação” incorporadas por nós na universidade? Principalmente no próprio campo da formação de professores, as vezes, de maneira indiscriminada e banalizada. Quando estudo, estou me formando –tomando forma-, e sendo formada –moldada- para caber dentro de uma pré definição esperada de mim pela sociedade: um certo perfil desejado do que é um professor formado na universidade. Por outro lado, percebo em conversas com amigos que estão envolvidos com o campo educacional o uso da palavra formação indicando a princípio, um tempo passado: “eu me formei em...” e também um tempo futuro: “vou me formar em...”. A formação está também constantemente ligada à forma de ensinar, forma de aprender, forma de ser. Dar forma. Deixar de ser o que era, para ser outra coisa. Percebo uma outra indicação dos usos dados a essa palavra, a partir do apontamento realizado pela professora Maria Helena Virgínio na sua tese⁵ de doutorado publicada em 2009 (p. 77, 78), que diz: “De tantos equívocos, a formação perdeu seu valor como substância e passou a ser sinônimo de expressões desvirtuadas a exemplo de: ensinar, aprender, treinar...”.

Assumo o conceito de formação como Rodrigues (2003): “um processo permanente de auto desenvolvimento que não começa nem acaba na escola (academia) e a ação de ensinar e aprender como auxiliar na busca do conhecimento”. Estando em um processo formativo, eu não me coloco em uma posição de “acabada” ou “pronta”. Larrosa no seu texto clássico

⁴ Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=forma%E7%E3o>. Acesso em 04.07.15.

⁵ Disponível em: http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=590. Acesso em 16.05.15.

Notas sobre a experiência e o saber da experiência (2002), atrela o sentido de experiência e formação: a formação pode ser pensada como uma experiência. Segundo o autor, a experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p.21). Por vezes confundimos vivências com experiências e citamos fatos que ocorreram em nossa vida como experiências, quando esses fatos apenas geraram lembranças arquivadas, que pode ser acessado quando necessitamos de alguma informação sobre o assunto. Nesse sentido, Larrosa já aponta que a informação pode ser considerada uma das coisas que mais empobrece a possibilidade de experiência, pois segundo o autor, “ela não deixa lugar para a experiência” (p. 21). Isso acontece, segundo o autor, porque para que a experiência aconteça, precisamos

parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (IBDEM, p. 24)

Leidiane e Gabrielle, egressas do Curso de Pedagogia da FFP, nos apresentaram o tema “ver e sentir”, sobre educação de alunos cegos e/ou com baixa visão. Elas nos apresentaram algumas questões a respeito da visão como produção da realidade e exibiram alguns materiais adaptados para trabalhar com esses alunos, mas sobretudo, nos mostraram como a sensibilidade pode ser a “chave” para o trabalho com alunos cegos. As o que e pareceu mais importante é e relação entre experiência e formação.

*Na sua apresentação inicial, Leidiane diz: “Nossa formação não se dá apenas na academia, mas perpassa toda nossa vida, como mulheres, homens, crianças. Nossa formação como alunos. Formação humana.” Leidiane foi minha colega de turma na graduação e pude acompanhar de perto parte de seu processo formativo. Cursamos juntas a disciplina obrigatória Educação Especial e a disciplina eletiva Libras, visitamos instituições de atendimento especializado e uma visita ao Centro de Apoio Pedagógico ao Atendimento de Pessoas com Deficiência Visual (CAP) fez com que ela se aproximasse do tema de sua pesquisa, a educação de alunos cegos. Ela conta que ao assistir -na disciplina- o filme *Janelas da Alma*⁶, houve uma inquietação a respeito do sentido de realidade que ela tinha até aquele momento. “Será que o que eu estou vendo é o real”, “Será que o que eu entendo nas relações, o que eu vivo com meu marido, minha filha é o real ou é a minha visão em relação aquilo?”*

⁶ *Janelas da Alma*, 2001. Roteiro e edição: João Jardim, Walter Carvalho. Documentário completo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=56Lsyci_gwg. Acesso em 18.08.15

Após essa experiência que a atravessou e a odificou, ela se pôs a questionar o mundo real, as representações e como tudo isso afeta nossas relações com nossos alunos, nesse caso, com alunos cegos. Se sou eu que enxergo e por isso posso descrever o mundo real, qual mundo é o real para meu aluno que não pode ver com os olhos⁷ e não tem a mesma representação de mundo que eu? Existiria então um mundo real? Penso com Skliar (2012, p. 82): “Como a palavra, o olhar é também fragilidade, caminho sinuoso, fragmento daquilo que se vê, curiosa e insatisfeita marca do visto.”

(Narrativa de Gilcelia Coelho sobre encontro do Curso de Extensão, chamado “Ver e Sentir”- maio 2015)

Nesse sentido, o excesso de opinião também é apontado pelo autor como uma forma de não permitir que a experiência aconteça. Ele diz que temos sempre pressa, pois, cheios de informação, precisamos então opinar de forma “supostamente própria e supostamente crítica” (p. 22). Temos opinião sobre nossos alunos, seus pais, o currículo, a escola, sobre tudo e todos. Temos muita informação, muita opinião e sobra pouco lugar para a experiência. Larrosa ainda diz que, ao longo da nossa formação acadêmica somos compelidos a opinar, e cita o par informação/opinião como sendo uma característica dos processos formativos:

Desde pequenos até a universidade, ao longo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de se opinar, há que se dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. A opinião seria como a dimensão “significativa da assim chamada “aprendizagem significativa”. (IBDEN, p. 23)

A formação nessa perspectiva, apenas informa e orienta para que após a absorção dessa informação, opinemos de “forma crítica e/ou reflexiva”.

A (trans)formação “se apresenta como componente fundamental da experiência” (p. 25) segundo Larrosa. E essa experiência acontece no território de passagem, que para o autor, é o próprio sujeito. Esse sujeito se apresenta como uma “superfície sensível que aquilo que nos acontece, afeta de algum modo e produz efeitos [...] e inscreve marcas” (p. 24). O autor ainda diz que o sujeito da experiência “se expõe atravessando um espaço indeterminado e

⁷ Conceito discutido por Leidiane na sua monografia: “Ver, enxergar, olhar, ensinar... O processo de criação de uma pesquisa e uma escrita outra sobre as experiências de professores de alunos que “não vêem com os olhos”. Disponível em: <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/2014/LEIDIANE%20DOS%20SANTOS%20AGUIAR%20M%20ACAMBIRA.pdf>

perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele a sua oportunidade, sua ocasião” (p. 25). A formação seria então, talvez, se enveredar por esses espaços indeterminados, se deixar afetar, se expor, buscar nesse caminho sua ocasião? Talvez por essa sua “capacidade de formação ou de transformação” a experiência seja potencialmente o principal fator da nossa formação ao longo da vida, pois ainda segundo Larrosa: É experiência aquilo que nos “passa”, ou nos toca, ou nos acontece, e ao passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. (IBDEN, p. 26)

Larrosa, em entrevista⁸ a Alfredo Veiga Neto (1996), discorre sobre algumas questões e entre elas, fala mais uma vez sobre a experiência como formação. Ele diz que nossa capacidade de escutar (ou de ler) as coisas que a experiência tem a nos dizer, implica em formação. “Uma pessoa que não é capaz de se pôr à escuta cancelou seu potencial de formação e de trans-formação” (p. 133). Segundo o autor, o importante nesse processo é a relação com o outro – e esse outro pode ser várias coisas: um texto, uma situação, uma pessoa –, e mais ainda, que esse “outro permaneça como outro e não como outro eu, ou como outro a partir de mim mesmo” (p. 133). Larrosa propõe pensar a formação:

(...) sem ter uma ideia prescritiva de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização. Algo assim como um devir plural e criativo, sem padrão e sem projeto, sem uma ideia prescritiva do seu itinerário e sem uma ideia normativa, autoritária e excludente de seu resultado (...) (LARROSA, 1996, p. 135)

Quando a formação não é percebida nessa perspectiva, corremos o risco de voltar àquela percepção trazida pelo dicionário, que enquadra o sujeito em um molde, estabelece critérios para formação a partir de pressupostos estabelecidos hegemonicamente na sociedade e nos faz perceber nas falas das pessoas o discurso da falta que os faz repetir: “não estamos preparados”, pois, quando estudo, espero ao final do curso “estar preparado” para algo como por exemplo, assumir uma turma, um emprego. Larrosa diz que “quando dizemos que a educação deve preparar para a vida, queremos dizer que deve preparar para ganhar a vida e para sobreviver da melhor maneira possível” (IBDEN, p. 136). A falta de percepção da formação como experiência, leva apenas a buscar nas informações técnicas provenientes de aulas expositivas, as âncoras que nos dão a sensação de segurança para esse “estar

⁸ Texto publicado no livro “Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação”, de Marisa Vorraber (Org) (1996). Ver referências.

preparado”. Negamos o afetamento, a sensibilidade, a exposição, os acontecimentos, como partes da nossa formação.

Sendo assim, a formação é atravessada por muitas possibilidades nas quais, nós estudantes decidimos –por diversos motivos, que vão do desejo à opção pelo possível no momento– investir em algumas e em outras não, e essa situação extrapola os muros da escola, pois vamos nos formando dentro e fora dela. A criatividade, a sensibilidade, o desejo, as experiências, são linhas que cruzam constantemente nosso caminho formativo, que se constitui dessa busca pessoal. Nóvoa (1997, p. 13) diz que:

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. O professor é a pessoa.

Quando optamos por um curso, uma disciplina eletiva, um grupo de pesquisa, um orientador, estamos produzindo nossa formação através das nossas escolhas. Nóvoa cita Nias (1991) para dar essa noção de formação humana: “uma parte importante da pessoa é o professor”. Ele entende a formação como um processo que “vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal” (p. 13). Esse processo se alimenta dos modelos educativos controlados pela Pedagogia, mas não se esgota neles.

Corroborando com as ideias apresentadas por Larrosa, Nóvoa também considera a experiência um fator importante na formação, e a coloca na posição de contribuir para a construção da identidade do professor.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (IBDEN, pg 13)

Nóvoa diz que nós “bebemos” das fontes teóricas, mas segundo o autor, ela nos fornece apenas indicadores, pois o saber de referência está implicado pela nossa experiência. Algumas propagandas da atualidade, que visam a construção de uma vida saudável, dizem: somos o que comemos⁹. Em relação à formação podemos dizer: Somos o que vivemos. Me interessa pensar a formação como uma viagem rumo a um lugar determinado, mas que é constantemente abalroadado

⁹ Se referindo a uma máxima dita por Hipócrates, Filósofo grego, considerado pai da medicina.

por decisões, lutas, alegrias, sofrimento, ostracismo, angústias e escolhas. A cada batida, meu caminho é desviado milímetros ou metros. Sou deslocada. Por um momento, perco de vista aquele tal lugar determinado e com isso sofro, pois os modelos formativos hegemônicos estão impregnados em mim. Sinto necessidade de produzir um esforço de pensamento que me permita entender esse deslocamento como ponto de partida para outras possibilidades de ser/estar professor. Assim construo minha experiência formativa, num vai e vem como nos propõe Nóvoa, entendendo que esses períodos de instabilidade constituem minha formação.

O trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança, pois uma das fontes mais importantes de 'stress' é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional. É preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades. (NÓVOA, 1997, p. 15)

A busca por uma formação constante pode parecer uma insegurança epistemológica que não cabe no “papel” do professor. Aprendemos historicamente que o professor é o centro do saber, do conhecimento. Então, talvez eu deva estar no lugar do não saber, da suspensão das certezas em detrimento do anseio pelo conhecer apenas para controlar, do respeito pelo saber do outro e da co-produção de conhecimento no percurso dessa caminhada. Suportar essa tensão e se perceber como sujeito do processo formativo seu e do outro, pois somos formados enquanto formamos e transformados a cada experiência.

Sendo minha pesquisa um trabalho focado nos sentidos dos encontros entre ex estudantes do Curso de Pedagogia da FFP que atuam junto a alunos com deficiências me parece oportuno retomar uma ideia apresentada anteriormente nesse texto, que se refere especificamente aos discursos de alguns professores que não se consideram “preparados” para atuar com alunos com deficiência. SKLIAR (2011) diz que precisamos revisar qual é a pergunta sobre inclusão, cuja resposta é: “não estamos preparados”. Para além de responder a essa questão de estar ou não preparado/formado passamos pela necessidade de compreensão dos sentidos que fazemos no cotidiano da escola, sobre qual tipo de formação seria a que nos prepararia. Segundo Skliar:

Muchos países han decidido tomar el toro por las astas, han decidido que todo depende de una buena formacion, de una buena capacitacion en el orden de la inclusion, tratando de dar un sentido nuevo y diferente a aquello de que significa ese “estar preparado”. (p. 159)

Dizer que uma “boa formação e uma boa capacitação em inclusão” é a resposta para as angústias dos professores, seria abrir mão do sentido de formação humana pela qual caminhamos nesse texto. Skliar expressa algumas dúvidas que compartilho aqui:

¿Que puede significar la expresion “estar preparados” o “no estar preparados”? ¿Que puede entenderse de esa afirmacion a proposito de un supuesto “saber que hacer” ante cada nino, ante cada cuerpo, ante cada lengua, ante cada aprendizaje, ante cada forma de estar en el mundo? (p. 160)

Como podemos antecipar o que fazer diante de cada estudante, antes mesmo de conhecê-la? Existem técnicas que dêem conta de nos preparar para atender cada um e qualquer sujeito? Longe de dizer que não precisamos estudar, conhecer mais sobre os mais variados assuntos relacionados ao campo da Educação Especial, podemos talvez repensar se apenas isso vai nos dar condição de saber tudo que precisamos saber sobre todos. Como então afirmar que estou ou não preparada sem fazer desta questão uma questão plesbicitária que se responde rapidamente com um sim ou um não?

Partindo dessas perguntas, Skliar aprofunda os sentidos possíveis para a condição de ser/estar professor de alunos com deficiência, e porque não dizer, de todos os alunos, quando diz que “pessoalmente, ele acredita que é impossível o saber, o sentir-se e o estar preparado para aquilo que pode vir”. O que seria então relevante refletirmos sobre isso? Skliar nos apresenta uma possibilidade:

Más que estar preparados, anticipados a lo que vendrá, que nunca sabemos que es, de lo que se trata es de estar disponibles y ser responsables. La idea de disponibilidad y responsabilidad es una idea claramente ética, claro está, estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno. ¿Cual es, entonces, el problema? ¿Por qué, como docentes, no se puede ser responsable y estar disponible a que alguien, independientemente de su lengua, de su raza, de su religión, de su cuerpo este aquí? ¿Por qué no podría, en cambio, estar disponible y sentirse responsable? (IBDEN, p. 160)

Danielle e Gisely são egressadas da FFP. Trabalham no INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) e foram buscar capacitação em Libras (Língua Brasileira de Sinais) após ingressar no instituto. Nada sabia dela. “T tecnicamente” nenhuma das duas estava “preparada” para trabalhar com alunos surdos que se comunicavam pela Libras.

Danielle cursou Biologia e cursou a disciplina Educação Especial como eletiva. Movida por uma situação vivida em sala de aula com um aluno surdo, ela decide buscar... Danielle conta que não teve

“formação adequada” durante a graduação e então decidiu ampliar seu conhecimento cursando mestrado. “Eu dava aula normalmente e não tinha nenhuma interação com aquele aluno.” “Não lembrava o nome dele e escrevi toda dissertação sem lembrar, após entregar o texto, lembrei. Era Jorge!!”. Quando ingressou no INES, se viu compelida por sua ética profissional a aprender Libras. “Eu usava o interprete como se fosse apenas um instrumento pedagógico”, “Senti que precisava aprender Libras para me comunicar com meus alunos. Eram meus alunos” Danielle me lembra Soligo¹⁰, quando diz que “só as crianças podem nos ensinar quem são e, às vezes, também quem somos. Alguns alunos nos arrastam para uma luta feroz a favor de um destino melhor para eles.” Giselly nos conta que não teve nenhuma oferta de disciplinas na área nem na graduação, nem no mestrado. Quando foi aprovada no concurso do INES, imediatamente começou a busca pela formação que até o momento acreditava não possuir. “Nada deu preparo -preparo sistematizado-, para prática pedagógica com alunos surdos.” Nesse momento da mesa, Giselly compartilha das suas angústias: precisamos de formação para trabalhar com alunos com deficiência. Essa fala remete a tudo que venho estudando, buscando: que formação seria considerada adequada? Quando posso me considerar formada? Apenas a inclusão de disciplinas garantem essa formação? Danielle e Giselly não se sentiam preparadas para trabalhar com esses alunos e foram procurar outros espaços formativos. Mas foram buscar fazendo... na prática.

(Narrativa de Gilcelia Coelho sobre encontro do Curso de Extensão, chamado “Entre Línguas”- abril 2015)

A possibilidade de estar disponível, estar aberto, atento, sensível ao encontro, às indicações que os alunos mesmos nos transmitem, ser responsável, como diz Skliar, é uma questão ética. Mais que estar preparado, estar disponível e se sentir responsável. Estar aberto ao encontro e nele, com sensibilidade, se esforçar para perceber quais as necessidades do aluno e quais necessidades do professor e da escola. Então eu não preciso buscar formação acadêmica, bastaria estar disponível? Essa seria uma receita mágica? Minha resposta, que na verdade é apenas um exercício de pensamento, diz que não. Não existem receitas mágicas, existem possibilidades sugeridas por um ou outro autor, experiências ensaiadas nos encontros, e elas nos ajudam a produzir nossa própria reflexão: Ser/estar atento, disponível, sensível, são escolhas minhas.

Luan é graduado em Pedagogia pela FFP em 2012 e seus estudos durante a graduação não focavam no campo da Educação Especial. Seu encontro com Pedro –um aluno com laudo de autismo- foi a

¹⁰ Texto postado no blog de Rosaura Soligo intitulado: “Todo professor, todo aluno”. Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/2015/05/20/todo-professor-todo-aluno/>. Acessado dia 11.12.15 as 21:42h.

primeira experiência com alunos com deficiência e com a profissão de professor mediador. Pedro despertou em Luan a sensibilidade e atenção que naquele momento era necessária para que o professor mediasse o aluno. Rapidamente ele percebeu que essa mediação era uma via de mão dupla, pois nesse processo, ele também era mediado por Pedro. Ele conta que foi buscar na legislação as atribuições do professor mediador e pouca coisa encontrou. Existiam brechas na Leis, mas, ao invés dessa falta paralisar suas ações, ela o impulsionou a se reinventar como professor e ele diz “Que bom que não tem nada na lei, assim eu posso inventar”. A possibilidade de trabalho com esse aluno foi ampliada a partir do olhar atento desse professor, que percebeu nas fragilidades, potências.

Luan contou que na época seu pagamento era efetuado pelos pais, uma prática habitual em algumas escolas particulares. Apesar de nessa época a legislação não apontar inequivocamente que os pais não devem pagar por esse serviço a parte da mensalidade escolar, os órgãos reguladores e a justiça tem apresentado uma interpretação da lei que restringe esse tipo de pagamento, como podemos constatar em algumas notícias publicadas no site do Procon/RJ¹¹:

O Procon Estadual retomou nesta terça-feira (18/11) a Operação Professor Raimundo, cujo principal objetivo é fiscalizar, neste período de rematrícula, escolas que estejam exigindo cobranças de taxas e valores não permitidos pela lei: Balanço da Operação Professor Raimundo: Colégio Elite (Rua Domingos Lopes, 784 – Madureira) O prestador vincula ilegalmente a renovação / contratação dos serviços educacionais ao pagamento de taxa extra de apoio pedagógico, que exorbita as mensalidades/anuidade; Colégio Pensi (Rua Padre Manso, 202 – Madureira) O prestador vincula ilegalmente a renovação/contratação dos serviços educacionais ao pagamento de taxa extra de apoio pedagógico, que exorbita as mensalidades/anuidade.

*Porém, desde janeiro de 2016 quando entrou em vigor a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) conhecida como LBI, essa cobrança é dada claramente como ilegal: Art. 28. § 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do **caput** deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações. (BRASIL. 2015)*

Tanto Vannina quanto Luan trazem questões para refletirmos no que se refere a questão legal do campo da Educação Especial. Vannina com sua luta para reformular as leis do município que trabalha e Luan quando nos conta que a falta de normatização legal no campo –no que se refere ao professor de apoio– o deixou livre para usar sua criatividade. Carlos Skliar (2001) já nos apontava sobre a necessidade que temos, enquanto professores, de ter uma lei que determine o que, como e quando fazer nosso trabalho. Ele diz que consideramos a leis

¹¹ Disponível no endereço: <http://www.procon.rj.gov.br/index.php/publicacao/detalhar/1425>. Acesso dia 28.01.16.

como o um “fundamento principal” das mudanças no que concerne a inclusão. Sempre ouço dos professores que quando nos vemos diante de qualquer novo desafio, precisamos buscar por âncoras que nos fundamentem, pois somente assim, fundamentados legalmente, teremos nossa prática educativa respeitada e validada. Podemos pensar juntos a partir do que nos coloca Skliar: Sem querer ignorar a importância da produção técnica das secretarias de educação e/ou dos organismos internacionais, sou da opinião que as mudanças textuais poderiam ser mais bem entendidas como pontos de chegada das transformações pedagógicas e não como pontos de partida. (SKLIAR. 2001. p. 12)
(Narrativa de Gilcelia Coelho sobre encontro do Curso de Extensão, chamado “A poética na relação com o outro”- agosto 2015)

Minha intenção com este texto foi, com ajuda de alguns autores que discutem a formação, propor algumas possibilidades de sentido para essa palavra, tecer redes que nos levem a puxar fios daqui e dali, para destecer algumas ideias pré concebidas *a priori* e voltar a tecer outras redes, para “nesse vai e vem” afirmar a “formação como experiência” produzindo “abertura e disponibilidade”.

1.1 O Curso de Pedagogia no Brasil

O curso de Pedagogia no Brasil foi se constituindo no entre de disposições legais que norteiam o campo e também de muitos debates promovidos por instituições governamentais e não governamentais, com a composição de intelectuais do campo da Educação e técnicos das Secretarias de Educação dos diversos níveis de Governo. Na década de 1930, a discussão girava entorno, principalmente, da formação do professor. Alguns consideravam que os professores deveriam ser habilitados em nível superior, o que gerava muitos debates, pois o curso normal (que habilita para o magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais) havia ganhado força no cenário educacional brasileiro na década de 1920.

Ainda na década de 1930, o movimento Escola Nova¹² traz força para o papel da Escola na sociedade e da formação do professor. É no contexto do manifesto dos pioneiros¹³

¹²Escola Nova é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. No Brasil, as ideias da Escola Nova foram introduzidas em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923). “Um conceito essencial do movimento aparece especialmente em Dewey. Para ele, as escolas deviam deixar de ser meros locais de transmissão de conhecimentos e tornar-se pequenas comunidades.”. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/glossariopedagogico/verbete.asp?idPubWiki=9577>. Acesso em 26.07.15

¹³ Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf

que se defende pela primeira vez que a formação do professor se desse em nível superior. Segundo Bragança e Moreira (2013, pg. 52), “nesse ambiente, surge o Curso de Pedagogia, em 1939, cujo nascedouro é a ‘Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras’, no Rio de Janeiro”. A formação do professor tem nesse momento um enfoque cultural e científico para formação de professores e de especialistas em educação. Esse Curso foi regulamentado pelo Decreto-Lei nº 1.190/1939.

O curso de Pedagogia formava intelectuais para “altas finalidades culturais” (IBDEM, pg. 52) e professores para o magistério do ensino secundário, do curso normal e superior. Os profissionais graduados nessa primeira configuração do Curso de Pedagogia se destinavam à docência no curso Normal e atividades como orientação pedagógica e educacional. O curso era dividido em duas vertentes: licenciatura e bacharelado. O licenciado para ministrar aulas no curso Normal e os bacharéis para cargos técnicos no Ministério da Educação. Na década de 1960, criam-se habilitações para funções diversas da docência, como supervisão, administração e outras.

Os Pareceres 251/62 e 252/69 criam as habilitações técnicas em supervisão, administração, inspeção e orientação educacional para as escolas e sistemas escolares, instituindo-se o título único de licenciado, já que todos os graduados neste curso poderiam ser professores do Curso Normal. (BRAGANÇA; MOREIRA, 2013, pg. 54)

Na década de 1980, após muitos debates sobre a questão da formação do professor em nível médio (Curso Normal), recebendo segundo Bragança e Moreira (2013 pg. 55), recebe uma atenção especial do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação no sentido de fortalecer e garantir qualidade nesses cursos, percebe-se também uma grande mobilização dos cursos de Pedagogia no sentido de revisão curricular para que os alunos graduados pudessem ministrar aulas na Educação Infantil e nas Séries Iniciais. Várias universidades no Brasil realizaram experiências nesse sentido.

Conforme a configuração legal, os Pedagogos não poderiam ministrar aulas para as séries iniciais e se abre o debate acerca de defesa de que a formação do professor para essa área se desse em nível superior. Assim, no contexto de redemocratização, o movimento dos educadores e de estudantes resulta na criação, no ano de 1990, da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). No interior das discussões promovidas na ANFOPE, estão algumas questões como: a formação de professores deveria ser elevada ao

nível superior; reorganização curricular; formação ampla que rompesse com as especializações técnicas; necessidade de uma base comum nacional (diretrizes curriculares nacionais). Durante a banca de qualificação no dia 17 de março de 2016, a professora Inês Bragança esclarece que *“para Anfope o conceito de base comum nacional é mais amplo do que o sentido de DCNs. A defesa se coloca no sentido de princípios comuns.”*

O debate sobre a formação do professor ser exclusivamente em nível superior atravessou todos esses anos e ainda hoje gera debates, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96 (LDB) promulgada em 1996, propõe no Art. 62 que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

No texto original publicado em 1996, as disposições transitórias (Título IX, § 4º) estabelecem um prazo de 10 anos a contar da data da publicação e orienta os sistemas que *“Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”*, porém, esse texto foi revogado pela lei nº 12.796, de 2013, garantindo assim a permanência do Curso Normal admitido como formação mínima para professores da Educação Infantil e Séries Iniciais. Ainda carece de reflexão sobre o que seria admitido como *“formados por treinamento de serviço”* que se destinaria às pessoas que exercem de fato o magistério sem, no entanto, ter curso de formação na área. Essa parte do texto permite que as escolas mantenham em seus quadros os professores leigos –que são pessoas que exercem o magistério especialmente em lugares remotos, nos quais não existem cursos de formação de professor–, desde que exerçam o magistério antes da obrigatoriedade do curso, dado pela LDB em 1996.

No início de 2005 o Conselho Nacional de Educação publicou a minuta do projeto de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, o que gerou muitos debates acerca de questões como: o que é Pedagogia, qual sua formação e que profissional o curso pretende formar – questões discutidas na ANFOPE (GATTI, 2010). A minuta inicial passou por muitas reformulações e em 13 de dezembro de 2005 o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP n.5/05 que orientava sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso

de Pedagogia. O parecer indicava no artigo 14: “A formação dos demais profissionais de educação, nos termos do art. 64 da Lei nº 9.394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados”. Porém, no próprio parecer podemos observar o voto do conselheiro César Callegari que aponta para um conflito no marco jurídico:

Reconhecendo o mérito da elaboração do parecer e respectivo projeto de resolução, a partir de um amplo e democrático debate com os diferentes segmentos envolvidos com o tema “formação de professores”, no Brasil, preocupa-me, no entanto, aquilo que contém de restritivo ao que dispõe o artigo 64 da Lei nº 9.394/96 (LDB):

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Entendo que aquilo que a Lei dispõe, só uma outra Lei poderá dispor em contrário. (BRASIL, 2005, p. 17 e 18)

Diante desse parecer, abriu-se uma série de discussões acerca da sua legalidade, pois como o conselheiro aponta em seu voto, os especialistas em educação também seriam graduados nos Cursos de Pedagogia conforme preconizava a LDB/96. Após essa discussão (GATTI, 2010), o parecer foi encaminhado novamente para o CNE para ser reexaminado e assim, em 1 de maio de 2006 foi publicada a Resolução CNE/CP n. 1/06 que reformula as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Os especialistas aos quais o parecer se refere, são os profissionais estabelecidos pelos Pareceres 251/62 e 252/69 que criaram as habilitações técnicas em supervisão, administração, inspeção e orientação educacional.

A Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006, conhecida como “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (DCN)”, traz um conceito mais abrangente do perfil do Pedagogo, ponto muito discutido durante todos esses anos de debates e reformulações do curso. Então, qual seria a identidade do Pedagogo? Para quais atividades o Pedagogo está habilitado? Quais as funções do Pedagogo na escola? E fora dela?

Na tentativa de responder minimamente tais questões, a resolução começa estabelecendo quem é o Pedagogo no Art 3º:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2006)

O Pedagogo é o profissional cujo repertório englobe uma variedade de conhecimentos na área da educação, que aliados à prática convirjam para uma atuação múltipla. Cabe ressaltar que o trecho “cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão” deixa margem para interpretação de uma possível dicotomia: teoria x prática. Nessa pesquisa buscamos compreender a formação como um processo contínuo, uma *práxis*.

Com a queda das habilitações –da maneira como se configuravam antes dessa resolução– se faz necessário estabelecer parâmetros claros para a atuação desse profissional. O termo “habilitação” agora toma nova forma e passa a significar as possibilidades de atuação –as funções– do Pedagogo, respondendo assim a pergunta: “Para quais atividades o Pedagogo está habilitado?”. No Art. 4º vemos a resposta:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006)

O Pedagogo, portanto, é o profissional que alia a docência e a gestão. E não somente em espaços escolares, pois o texto da Lei garante em vários trechos, mas sobretudo no Art. 5º, IV: “trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo.” Dessa forma as Diretrizes traçam o perfil do Pedagogo. Se nos

víssemos obrigados a reduzir a definição desse perfil a poucas palavras, poderíamos dizer “profissional com múltiplas habilidades”.

Nos Artigos 6º e 7º a Resolução estabelece que as instituições tem “autonomia pedagógica” para compor o curso, mas deixa parâmetros mínimos a serem seguidos por elas, como por exemplo as áreas que devem ser abordadas nos estudos, carga horária mínima de duração do curso, entre outros aspectos.

Em Julho de 2015 foi publicado o Parecer CNE/CP nº 2 de Julho de 2015, que institui “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.” Esse parecer levantou a questão da necessidade da continuidade de reformulações no curso de Pedagogia, e não só, mas todos os cursos de licenciatura. Algumas reuniões já estão acontecendo no interior dos departamentos na FFP, de forma a se pensar que mudanças podemos incorporar em nossos cursos, que englobem as indicações desse parecer. Algumas dessas reuniões aconteceram no ano de 2015, mas continuam em 2016 e ainda não temos um prazo para a efetivação das prováveis reformulações, falarei mais sobre esse assunto abaixo, quando passo a contar sobre esse curso especificamente na FFP.

E então vamos ao curso de Pedagogia da FFP... que me graduou pedagoga...

1.2 O CURSO DE PEDAGOGIA NA FFP

A Faculdade de Formação de Professores (FFP) foi criada pela FAPERJ em 1973, mas no ano de 1987 foi incorporada pela UERJ. A FFP oferece 6 (seis) cursos de licenciatura plena, 9 (nove) cursos de pós-graduação (especialização); 6 (seis) mestrados – sendo 4 acadêmicos e 2 profissionais) e um doutorado.¹⁴ O campus da FFP se localiza em São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro, que abriga em torno de 1.000.000 de habitantes¹⁵, sendo a única universidade pública da cidade.

¹⁴ Informações disponíveis em: <http://www.ffp.uerj.br/index.php/home/sobre-a-ffp>. Acesso Junho de 2015.

¹⁵ Dados do último censo realizado em 2010, disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/populacao.php?lang=&codmun=330490&search=rio-de-janeiro/sao-goncalo/infogr%E1ficos:-evolu%E7%E3o-populacional-e-pir%E2mide-et%E1ria> Acesso em Junho de 2015.

É preciso salientar que até o momento não possuímos todos os documentos correspondentes a cada reformulação e atualização da matriz curricular do curso e que talvez não tenhamos acesso a eles até o fim do prazo para entrega desse texto. Esperamos no entanto, apesar da falta desses documentos, nos valendo de conversas com os professores que ajudaram a pensar todo esse movimento, poder refletir e sistematizar na escrita desse texto a história narrada por eles. A falta dos documentos do curso nos faz puxar muitos fios para tecer nesse texto essa história. Fios de uma rede composta por memórias, documentos, textos e muitas perguntas. Entre os documentos que tivemos acesso, está o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia. Esse documento é a base na qual nos apoiamos para escrita dessa parte do texto.

O curso de Pedagogia da FFP foi reconhecido pela Portaria Ministerial Nº 21/94 - D.O.U. de 06/01/1994 e implantado no 2º semestre de 1994¹⁶, com o objetivo de formar professores da rede pública e privada que já trabalhassem nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental no município de São Gonçalo, apostando em uma formação superior, como já demandavam debates anteriores. O curso era seriado e com aulas apenas no turno da manhã.

Essa estrutura porém, foi questionada e debatida dentro da própria universidade e aos poucos foi se observando a necessidade de reestruturação do curso, tento em vista também, as discussões promovidas na ANFOPE. O Departamento de Educação dá início a um ciclo de estudos para possibilitar a reformulação do curso, com a criação de uma comissão em outubro de 1997. Nessa época, a FFP oferecia além do curso no Campus de São Gonçalo, outro curso na cidade de Araruama em um convênio firmado entre a FFP/UERJ e a prefeitura dessa cidade.

Antes de dar início aos debates, a comissão examinou a grade curricular do curso e todos os demais documentos existentes no DEDU (Departamento de Educação) que pudessem ajudar a repensar o curso. Esse movimento foi relevante para que no decorrer dos encontros, a comissão estivesse melhor instrumentalizada para então, dar prosseguimento à propostas que seriam apresentadas aos demais integrantes do departamento e estudantes. Somente a partir de abril de 1998 os encontros começaram, quinzenalmente e durante os mesmos, outros aspectos

¹⁶ Para elaboração desse texto foi utilizado o texto do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPP) da FFP, do ano de 2001. (Ver referências)

deveriam ser levantados, considerando as peculiaridades do curso e do alunado, como percebemos no texto do *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia*:

Assim, os encontros subsequentes constituíram-se no esforço de levantar mais informações que oportunizassem algum diagnóstico, pelo contato com os documentos citados, pela troca de percepções sobre a realidade do curso, vivida pelos membros da Comissão enquanto docentes, bem como discutindo-se as características, demandas e [...]problemas observados em relação aos alunos (FFP 2001, p. 5 e 6)

No decorrer dos encontros, os professores da FFP perceberam a necessidade da ampliação das habilitações, pois, apesar do curso ter sido criado com objetivo de “melhorar a qualificação profissional” dos professores em exercício nas Séries Iniciais, esses mesmos graduandos desejavam uma “possível ascensão a algum patamar superior”, para não somente ministrar aulas nessas séries, mas também lecionar as matérias pedagógicas no curso normal e/ou outras esferas das instituições de ensino, como direção e coordenação.

A comissão consultou o Departamento de Ensino e Pedagogia (DEP) da UERJ em julho de 1998, a fim de obter maiores detalhes sobre os procedimentos para reformulação e foi informada que o melhor caminho seria a criação de outro curso, pelo excesso de burocracia para alterar o já existente. Após levarem o resultado da consulta para debate na reunião, a comissão optou pela criação de outro curso, que seria implementado gradativamente. Os alunos já matriculados no curso antigo poderiam optar pela inclusão no novo e cursar as disciplinas extras que não existiam na sua grade e os alunos novos seriam matriculados já no curso novo.

Após muitas reuniões, chegou-se a um consenso que nenhuma das opções abrangia totalmente o desejo dos alunos e dos professores do curso a respeito da nova grade curricular. Algumas opções de currículo foram elaboradas e, nesse contexto, um Decreto Presidencial poderia alterar a configuração pretendida para o curso, como vemos nesse trecho do PPP:

Assim, no final dos trabalhos em 1998, a Comissão começou a esboçar suas opções, já antecipando sua discordância com o futuro Decreto Presidencial de 06/12/99 o grupo conclui que o curso terá como eixo central a docência, nas opções entre as séries iniciais, educação infantil e ensino médio, sendo que as formações em supervisão pedagógica, administração escolar e orientação educacional (na perspectiva da “multi-habilitação”), entrarão no interior das opções acima, dando suporte aos alunos para exercerem estas

funções, que o grupo caracterizou como assessorias pedagógicas nas escolas (FFP, 2001, pg. 8)

O Decreto Presidencial ao qual a citação se refere, é o Decreto nº 3.276/99 que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Esse Decreto no ano que foi promulgado, no Art. 2º, § 2º, limitava a formação do professor da Educação Infantil e das Séries Iniciais “exclusivamente” ao curso normal superior. Porém, logo no ano seguinte (2000), outro decreto, o de nº 3.554 altera o texto mudando a palavra “exclusivamente” para “preferencialmente”. Se o Decreto nº 3.276/99 não tivesse sido alterado pelo Decreto nº 3.554, a FFP não poderia oferecer entre as habilitações do novo curso de Pedagogia, o magistério para Educação Infantil e Séries Iniciais, que seriam oferecidos “exclusivamente” pelos cursos normais superiores.

A primeira versão de sugestão para grade curricular colocava na base do curso, a formação em Administração e Supervisão Escolar e o magistério das Séries Iniciais e da Educação Infantil como uma opção, invertendo a lógica da docência como base da formação. Essa proposta foi então reestruturada e uma nova versão, com a docência como base foi encaminhada para aprovação. Nessa nova grade curricular, a centralidade seria na docência da Educação Infantil, nas Séries Iniciais e Ensino Médio (curso normal), e, o campo da Administração e Supervisão seria oferecido em um nono semestre, de forma optativa para os alunos. Essa segunda proposta foi aprovada pelo DEDU e encaminhada em Novembro de 2001 para o Conselho Departamental que apontou algumas questões, dentre elas, a grande carga horária que o curso havia tomado, e que com essa configuração, seria mais difícil a aprovação do curso pelos Conselhos Superiores da Universidade. Algumas vozes dentro do DEDU também apontaram uma questão relevante que seria a formação em Administração e Supervisão deslocada do curso.

Por outro lado no interior do DEDU trazia a discussão de que ao colocar Administração e Supervisão de forma deslocada do curso estaríamos contrariando o princípio de organicidade na formação do Pedagogo, já que a perspectiva é “formar o professor e o especialista no professor”. (FFP, 2001, pg. 9)

Os encontros continuaram acontecendo com vistas a construir uma grade curricular mais próxima possível do desejado pelos alunos e professores e do estabelecido pelos marcos jurídicos do campo, e no entre desses campos de força, estabeleceu-se que, reafirmando a

docência como base da formação do Pedagogo, o currículo deveria contemplar uma formação ampla que possibilitasse ao egresso outras opções, como por exemplo, a gestão em espaços escolares e não escolares. Essa decisão passava pelo rompimento com o conceito de “habilitação”, pois esse termo remete à uma fragmentação que nesse momento não se apresentava viável, visto todos os debates ao longo de anos por uma formação ampla e coerente com essa proposta e, então, a comissão optou pelo conceito de “áreas de formação”. É necessário esclarecer que para além da FFP, observando nas falas de vários segmentos da sociedade, ainda hoje (2016) continuamos a utilizar o termo “habilitação” para designar as áreas de atuação de um profissional, ligados ou não ao campo da Educação.

Neste sentido procuramos romper com o conceito de “habilitação” pelo seu caráter fragmentado buscando definir “áreas de formação” que se apresentam de forma articulada: Magistério da Educação Infantil, das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (magistério) e a Gestão Educacional (Supervisão e Administração Escolar). Entende-se a gestão de forma ampla, abrangendo a dimensão administrativa e pedagógica, bem como processos de formação contínua de professores. (FFP, 2001, pg. 10)

Essa nova grade curricular foi aprovada pela comissão de reformulação, pelo DEDU e então encaminhada para o Conselho Departamental no final de 2001, que considerou a proposta “inovadora e com potencial para influenciar a reformulação curricular das demais licenciaturas da FFP” (IDBEM, pg. 10). Essa reformulação foi implementada em 2003, segundo informação em conversas com a chefe do DEDU na época, a professora Mariza Assis, apesar de, até o momento, não termos obtido os documentos referentes a essa reformulação em particular, como por exemplo o fluxograma. Porém, na banca de qualificação, a professora Inês Bragança pediu que esse dado fosse revisto, pois segundo suas lembranças, essa implementação ocorreu em 2006.

O Conselho, no entanto, sugeriu que a proposta fosse encaminhada para os demais departamentos a fim de que cada um pudesse opinar sobre as disciplinas oferecidas¹⁷ por eles para o curso de Pedagogia. Após alguns ajustes apontados pelos departamentos, a comissão concluiu a elaboração da grade curricular, da ementas das disciplinas e do projeto político

¹⁷ O curso de Pedagogia possui algumas disciplinas que são oferecidas pelos departamentos específicos a saber: Língua portuguesa, conteúdo e método – Departamento de Letras; Matemática, conteúdo e método – Departamento de Matemática; Tempo e espaço: Geografia – Departamento de Geografia; Ciências da Natureza, conteúdo e Método – Departamento de Biologia; Tempo e espaço: História – Departamento de História. Fluxograma do curso disponível em: http://www.dep.uerj.br/arqs/fluxogamas_cursos/pedagogia_licenciatura_ffp.pdf Acesso em julho de 2015.

pedagógico, encaminhando os documentos finais para apreciação dos conselhos superiores da UERJ em janeiro de 2003. A atual configuração do curso foi aprovada pela Deliberação UERJ 30/2006.

Em conversa¹⁸, a professora Jacqueline Morais que era coordenadora do curso de Pedagogia nessa época, conta que no decorrer dos debates, dois assuntos se destacaram: o estágio e a monografia. Alguns professores defendiam que o estágio fosse dividido em quatro disciplinas e outros que fosse em três. Sobre a monografia o debate foi mais acirrado, pois além da obrigatoriedade de entrega da monografia, existia também a questão da forma como ela poderia ser escrita. Alguns professores expressaram que o adequado seria um texto mais curto, com o formato de um artigo, e outros, que fosse um texto mais denso, que emergisse de uma pesquisa mais aprofundada. Cabe ressaltar que na organização do curso em vigor de 1994 a 2006, apesar de não haver obrigatoriedade, muitos professores no interior dos grupos de pesquisa produziam monografias com seus bolsistas.

Os encontros com a finalidade de debater a reforma eram atravessados por questões que também atravessam nossa vida – pois somos compostos e compomos essas redes: questões políticas e éticas. Além das reformas impostas pelas Leis, muitos ajustes foram pensados nessa perspectiva ética e política, e como somos sujeitos múltiplos e diversos, esses encontros eram espaços de tensionamentos nesses campos. Segundo a professora Jacqueline Morais, os enfrentamentos com essas questões marcaram fortemente a trajetória do nosso curso, pois *“cada professor tem sua história e suas opções políticas e epistemológicas e elas se mostram mais fortemente nesses momentos”*. Assim percebemos o exercício da democracia na atividade acadêmica.

No mesmo ano -2006- foi implementado o novo currículo, que trazia alterações na carga horária de estágio, atividades complementares, eletivas e a inclusão da obrigatoriedade da entrega da monografia e, nesse movimento, segundo esclarece a professora Inês Bragança nos apontamentos da qualificação *“houve uma alteração no projeto formativo, nas concepções de formação do pedagogo”*. A disciplina Educação Especial começou a compor o quadro de disciplinas obrigatórias nessa versão do currículo, porém, já era oferecida na matriz anterior do curso de acordo com a disponibilidade de cada professor, na disciplina Tópicos

¹⁸ A conversa aconteceu na FFP, no dia 30 de Setembro de 2015.

Especiais, que era uma disciplina com ementa livre na qual cada professor decidia o tema das aulas.

Após ser aprovado o novo currículo, aconteceu a publicação das Diretrizes Curriculares, por esse motivo se fez necessário alguns ajustes e então essa versão recebeu algumas atualizações, como a redução das atividades de 200 para 100 horas e a ampliação de eletivas de 10 para 16 créditos se configurando na versão 4 e que passou a ser chamado pelos corredores de “currículo novíssimo¹⁹”. Esse é o atual (2016) currículo do curso de Pedagogia na FFP, que está sendo discutido e reformulado a partir de constituição de uma comissão do DEDU específica pra isso.

Contando com a primeira versão, que herdamos do curso trazido da UERJ campus Maracanã em 1994, já passamos por reformulações e atualizações. A diferença entre reformulação e atualização, é que a reformulação prevê alterações de composição do currículo, como retirada ou inclusão de disciplinas e as atualizações são pequenas alterações como redução e ampliação de carga horária de disciplinas.

No entre de cada reformulação, aconteceram atualizações no currículo e também movimentos que por fora do explícita e institucionalmente proposta tomaram vida e produziram o que consideramos a instalação efetiva do campo na pauta da faculdade.

Pensamos nesses movimentos como movimentos instituintes que ocorrem dentro da FFP, alguns já citados nesse texto como: conformação de grupos de pesquisa, realização de oficinas com produção de material didático, conformação de coletivos de estudo e militância, de manifestações pela implantação efetiva da acessibilidade no campus, cursos de extensão com participação da comunidade externa, orientação sobre políticas públicas no âmbito dos Conselhos municipais de Educação entre outros, fazem parte dessas “transformações” que ao longo dos anos foram se constituindo dentro do curso de Pedagogia como potencializadores de discussões e de conformação de um campo de estudos que opera como composição de linhas que se interligam e se cruzam, de modo a permitir uma pluralidade na formação. Muitos desses movimentos instituintes permanecem guardados em minhas memórias, como momentos de luta, de reinvenção de ser estudante, pesquisadora, professora. São os instantes

¹⁹ Termo obtido em conversa com a professora Inês Bragança.

que dão sentido à paixão de estar em formação nesse espaço de resistência. Célia Linhares no texto “Movimentos intuitivos na escola” (2010) diz que movimentos intuitivos são: *“aqueles que, em permanente criação e recriação, tensionam essa instituição, reconfigurando-a, com maior ou menor intensidade, em conjunção com as forças da sociedade e da própria vida”*. As “forças da vida e da sociedade” compõem nossa formação nesse espaço, sem utopias, nos movendo sempre no sentido de realizar *gestos mínimos* que nos permitam trazer ar... Célia ainda orienta que

Também é necessário fugir de oscilações compulsivas entre circunscrever os movimentos instituintes em pódios de vencedores, festejando sucessos e êxitos ou acomodando-os em meio às recorrências de lamentações paralisantes. (LINHARES, 2010, p 02)

Para que não percamos de perspectiva a importância de nos manter em movimento, pesquisando, lutando, sendo transpassados, modificados... e modificando...

Após sete anos, em 2013, o Departamento de Educação (DEDU) retomou as conversas para nova reestruturação do curso. Retomando o assunto que vimos na parte do texto sobre a história do curso de pedagogia, no qual conto que em junho de 2015 o MEC publicou uma nova resolução que estabelece diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores, passo a contar dos desdobramentos na FFP. No ano de 2015, encontros e seminários de discussão de novas propostas estão acontecendo e, diante dessa nova legislação, a FFP organizou um seminário nos dias 18 e 19 de agosto, no qual iniciaram as discussões para reestruturação de todos os cursos oferecidos na unidade. Na mesa de debate que aconteceu no dia 19 pela manhã, a professora Glaucia Guimarães, atual coordenadora do curso de Pedagogia, explicou que todas as recomendações dessa nova diretriz já foram antecipadas nos encontros anteriores do DEDU e por esse motivo já se encontram em debate nos grupos de trabalho que têm se reunido para discutir o novo currículo.

Esperamos que esta dissertação contribua para problematizar estes movimentos e para colaborar com a discussão desta nova proposta.

1.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMPONDO O CURSO DE PEDAGOGIA DA FFP

A Educação Especial no Brasil se desenvolveu especialmente após 1960, quando foram criadas em 1957 as “campanhas”, entre as quais a “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB, seguida da instalação do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, que até agora existe, no Rio de Janeiro/RJ” (MANTOAN, 2001)²⁰. Ainda segundo Mantoan,

Em 1972 foi constituído pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC o Grupo-Tarefa de Educação Especial e juntamente com o especialista James Gallagher, que veio ao Brasil a convite desse Grupo, foi apresentada a primeira proposta de estruturação da educação especial brasileira, tendo sido criado um órgão central para geri-la, sediado no próprio Ministério e denominado Centro Nacional de Educação Especial - CENESP.

A autora ainda relata a importância da mobilização política dos “pais das pessoas com deficiência” que encabeçaram ações, se tornando líderes do movimento pela inclusão.

No ano de 1994 o curso de Pedagogia da FFP era criado, e, em 1996 a Lei 9394/96, Lei de diretrizes e Bases da Educação (LDB) era publicada, trazendo no Capítulo V, o conceito de Educação Especial que o Estado assumia e as orientações para implementação da inclusão nas escolas de educação básica no Brasil. Desde então várias outras leis e políticas públicas foram pensadas para garantir a inclusão.

O curso de Pedagogia deveria então, acompanhar as legislações e garantir aos estudantes o acesso aos conhecimentos necessários pertinentes ao campo da Educação Especial.

Giselly nos conta que não teve nenhuma oferta de disciplinas na área nem na graduação, nem no mestrado. Tudo bem, ela não vem da pedagogia, mas... Quando foi aprovada no concurso do INES, imediatamente começou a busca pela formação que até o momento acreditava não possuir. “Nada deu preparo -preparo sistematizado-,

²⁰ Texto publicado pela UNICAMP para o curso “Escola, Diversidade e Educação”, disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>

para prática pedagógica com alunos surdos.” Nesse momento da mesa, Giselly compartilha das suas angústias: precisamos de formação para trabalhar com alunos com deficiência. Essa fala remete a tudo que venho estudando, buscando: que formação seria considerada adequada? Quando posso me considerar formada? Apenas a inclusão de disciplinas garantem essa formação? Danielle e Giselly não se sentiam preparadas para trabalhar com esses alunos e foram procurar outros espaços formativos. Mas foram buscar fazendo... na prática. (Narrativa de Gilcelia Coelho sobre encontro do Curso de Extensão, chamado “Entre Línguas”- abril 2015)

Em abril de 2009 entrei para o curso de Pedagogia da FFP e já encontrei a versão quatro do currículo como vigente. Como contei no texto anterior, após muitas reformas na grade curricular, a FFP introduziu no ano de 2006 a disciplina Educação Especial como obrigatória para o curso de Pedagogia. Porém, tentando acompanhar os debates ocorridos no interior dos encontros nos seminários²¹ do DEDU, que sinalizavam para a emergência de incluir essa disciplina em todos os cursos oferecidos pela FFP, abriu-se a opção para que os alunos das demais licenciaturas a cursassem como eletiva. Assim funciona até o fechamento deste texto.

Acompanhei alguns dos debates nesses seminários promovidos pelo DEDU, que diziam respeito ao campo da Educação Especial, como por exemplo, a obrigatoriedade da inclusão da disciplina Libras. Já existia na época uma lei, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (conhecida como Lei de Libras) que determinava a inclusão dessa disciplina em alguns cursos, dentre eles os cursos de formação de professores.

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005)

²¹ Encontros que aconteciam de tempos em tempos para discutir o curso de Pedagogia.

Quando comecei o curso em 2009, apesar do prazo legal já esgotado (o prazo seria 2006, um ano após a publicação que ocorreu em dezembro de 2005), essa disciplina não era oferecida, porém, alguns movimentos já eram realizados no intuito do cumprimento do marco jurídico. Muitos eram os “entraves” para o início da oferta dessa disciplina: falta de profissionais (professores surdos ou ouvintes, com mestrado concluído e proficiência em Libras) e principalmente a necessidade de uma regulamentação interna tanto no DEDU quanto nos Conselhos Superiores. Em 2010, para tentar suprir essa carência, a professora Jacqueline Moraes, que na época era coordenadora do curso de Pedagogia, convidou o professor Ronaldo Xavier, um professor surdo, para promover um Curso de Extensão do qual eu participei. No ano de 2011 a disciplina começou a ser oferecida como eletiva, para todos os cursos da FFP.

Eu cursei Pedagogia quando a disciplina Educação Especial já era componente da grade curricular e tive oportunidade de participar de muitos espaços formativos dentro da própria FFP, como cursos de extensão, a disciplina Libras (eletiva) grupos de pesquisa entre outras coisas. Estava tudo à minha mão, bastava ter desejo e participar. E como contei na primeira parte desse texto, eu aproveitei intensamente quase tudo que me foi possibilitado. Após terminar o curso de Pedagogia, trabalhei em uma escola particular por um ano até ser convocada para o concurso de Estado do Rio de Janeiro onde leciono as disciplinas pedagógicas para o curso normal (formação de professores). Minha última turma nessa escola particular tinha um aluno com síndrome de Asperger²² e quando tive que deixar a escola, passei uma semana acompanhando a nova professora para amenizar a transição já tão dura para os alunos. A primeira coisa que ela me perguntou foi: “você tem material sobre Asperger? Preciso conhecer mais dessa síndrome.” Minha resposta, imediata e meio ríspida, confesso, foi: “Você precisa conhecer mais o Renato. Nele você vai encontrar tudo que precisa para trabalhar.” Ainda nos debatemos em meio à surpresa: opa! Tem um aluno com deficiência na minha turma! Essas situações me movem a continuar pesquisando, trabalhando. Me movem a continuar a busca. Hoje tenho mais perguntas que respostas. Mais dúvidas que certezas. Quando sugiro refletir, pensar sobre a prática docente, talvez devesse na verdade sugerir descompor o pensamento, como Skliar (2012, p. 71) nos propõe: “Descompor o pensamento, para acabar com os bons e com os maus pensamentos. Para acabar com os pensamentos disciplinados e com os disciplinares.” Vannina teve outro tipo de formação. Na época que cursou Pedagogia –na FFP como eu- ainda não existia a oferta da disciplina Educação Especial. Ela com seu desejo, buscou outros espaços e, quando participava do grupo de

²² A Síndrome de Asperger é um transtorno neurobiológico enquadrado dentro da categoria de transtornos globais do desenvolvimento. Para saber mais consulte: <http://www.minhavidacom.br/saude/temas/sindrome-de-asperger>

pesquisa “Processos de Interação entre Crianças e Animais: Algumas Contribuições para o Desenvolvimento Infantil”, da professora Vanessa Breia, fez uma disciplina chamada “Tópicos Especiais” na qual participou das discussões para elaboração da ementa naquele momento, pois nessa disciplina cada professor poderia escolher o tema das aulas, e assim a professora Vanessa Breia ministrou as aulas com o tema Educação Especial. Além dessa disciplina cursou outra com a professora Monique Franco na qual trataram de Educação de alunos surdos. A oferta de disciplinas não pode determinar o tipo de formação, mas nossa busca pessoal sim.

Após a conclusão do curso, Vannina foi trabalhar na Rede Municipal de Itaboraí como professora regular e após algum tempo nessa função foi trabalhar como professora de apoio em um hospital (classe hospitalar). Desejando prosseguir com seus estudos no campo da Educação Especial, ela iniciou o mestrado. Vannina não teve na graduação algumas disciplinas que hoje compõe o currículo, como Educação Especial e Libras – que são voltadas especificamente para o campo – disciplinas essas que esperamos cursar para que nos “forme”, nos “prepare” para a sala de aula. A sua busca pessoal, sua sensibilidade vem fazendo a diferença na sua formação. Sobre o trabalho na classe hospitalar, diz: “Fui experimentando...” Como Dias, Vannina experimenta: É preciso experimentar e praticar uma aprendizagem de adultos. A chave de uma aprendizagem de adultos não se encontra nos anos nem no acúmulo, mas no aumento do nível de suportabilidade e no grau de abertura para experienciar os movimentos e com isso criar novos contornos que não existiam de antemão. (DIAS, 2011, p. 255)(Narrativa Gilcelia Coelho sobre encontro chamado “O Discurso Legal”- do Curso de Extensão- FFP- março de 2015)

A discussão do campo da Educação Especial no curso de Pedagogia ultrapassa os limites do currículo pensado apenas como uma série de disciplinas/cursos e atravessa todo o curso de forma diferente para cada aluno e professor. Nilda Alves quando propõe repensarmos o currículo, questiona essa organização disciplinar que ele apresenta, na qual estamos aparentemente apegados de uma forma agonizante e agonizante quando diz que:

como a Universidade ou as universidades, reconhecidas como as grandes formadoras desses profissionais, no presente, vão responder a esta grande questão se estão divididas em departamentos que se entendem como disciplinares? (ALVES, 2008, p. 1)

Me interessa discutir uma reforma que repense esse formato curricular engessado. Talvez propor para que no interior das discussões de reformulação do curso, repensem a importância dessa configuração curricular que estabelece por exemplo que algumas disciplinas estão ligadas as outras por um sistema chamado “pré requisito”, que estabelece a ordem que os alunos cursam as mesmas. Talvez, propor com Nilda Alves (2008, p.2), um

sonho: “nos colocar a possibilidade de formular um sonho que vai muito além das estruturas disciplinares e departamentais que as universidades têm hoje.”

Discutir o currículo é estabelecer um plano de ideias que nos possibilite pensar que, para além dos debates sobre a inclusão de algumas disciplinas como Libras ou Educação Especial, esse campo já compunha o curso de Pedagogia de formas variadas. Desde a primeira versão do currículo, já existia a disciplina Tópicos Especiais (como já contei no trecho sobre a história do curso de Pedagogia da FFP) na qual os professores decidiriam a ementa a ser dada naquele semestre letivo. As professoras Vanessa Breia, Rosimere Dias e Monique Franco, ofereceram espaços de debates sobre o campo aproveitando a ementa livre. Existia também uma disciplina eletiva chamada Psicomotricidade que abordava questões da Educação Especial. Além das disciplinas, os grupos de pesquisa e de estudo, os cursos, os seminários, as palestras, faziam e ainda fazem parte dessa rede que talvez possamos chamar de formativa.

Muitos movimentos formativos são possíveis dentro do campo da Educação Especial. A defesa da ideia de uma formação aberta ao diálogo, sensível e disponível, não exclui a formação técnica necessária para o atendimento ao aluno que necessita de qualquer tipo de atenção específica. Entendo esses movimentos como sendo parte da formação, uma formação atravessada por aspectos que operam como linhas que ora se entrecruzam, ora se tensionam, ora se ligam, ora se opõem. Essas linhas podem ser consideradas aspectos técnicos, jurídicos, éticos, estéticos, políticos, didáticos, etc.

No ano de 2015 minha orientadora, a professora Anelice Ribetto, produziu e disponibilizou parcialmente uma cartografia que faz parte do Projeto de Pesquisa coordenado por ela e denominado “*Tensões entre políticas e experiências inclusivas na formação dos professores em São Gonçalo*” Este mapa desenha o campo da Educação Especial no curso de pedagogia da FFP. Nesse estudo, constatou-se que entre os anos de 2005 a 2015 aconteceram nove atividades (projetos de pesquisa, cursos de extensão, projetos de extensão, etc), todas coordenadas pelas professoras Vanessa Breia e Anelice Ribetto. Abaixo segue o quadro demonstrativo dessas atividades com seus objetivos:

ANO	ATIVIDADES (PROJETO DE PESQUISA, CURSO DE EXTENSÃO, PROJETO DE EXTENSÃO, ETC)	OBJETIVO	NUMERO DE PESSOAS ATINGIDAS PELA ATIVIDADE	NUMERO DE BOLSISTAS (GRADUAÇÃO E PÓS)
2005 a 2007-	Projeto de Extensão: Interações entre crianças e animais – algumas contribuições para a Psicologia do Desenvolvimento. Campo: CIEP 236. Coordenadora: Prof. Vanessa Breia		Alunos da FFP envolvidos: 11	Bolsistas de extensão: 02 Bolsistas voluntários: 09
2010-	Curso de Extensão: Introdução à educação, terapia e atividade assistida por animais: equoterapia e cinoterapia. Coordenadora: Prof. Vanessa Breia	Objetivos: Apresentar conhecimentos técnicos específicos sobre Educação Assistida por Animais (EAA) e Terapia Assistida por Animais (TAA), para profissionais e estudantes das áreas de Educação e Saúde, enfatizando as práticas em Equoterapia (cavalo) e Cinoterapia (cães); *Divulgar projetos e pesquisas que investigam os possíveis benefícios decorrentes das práticas em da EAA e TAA, no campo da saúde física, mental e no desenvolvimento cognitivo; *Discutir a viabilidade de projetos interinstitucionais no campo da EAA/TAA articulando a Universidade, Secretarias Estadual e Municipal de Educação e Saúde, no município de São Gonçalo.	60 pessoas (comunidade interna e externa)	
2011 a 2013	Projeto de Pesquisa: Experiências e Alteridade na Educação. Coordenadora: Anelice Ribetto	Esta pesquisa pretende centrar-se nas práticas cotidianas, saberes docentes e experiências (inclusivas) acontecidas na rede estadual de São Gonçalo. A tentativa é	Entre bolsistas e professores do CIEP 237, NAPES e CAPES aprox. 50	Três (Bolsas PIBIC-UERJ e FAPERJ- Bolsa CETREINA)

		compreender de que forma se vem materializando a política na rede de ensino e as repercussões nas práticas, saberes e experiências dos seus professores.		
2011.....	<p>Projeto de Pesquisa e Extensão: “ATENDIMENTO PRECOCE EM EQUOTERAPIA PARA CRIANÇAS COM ENCEFALOPATIA CRÔNICA DA INFÂNCIA” Coordenadora: Prof. Vanessa Breia</p>	<p>OBJETIVO GERAL Oferecer atendimento em Equoterapia para crianças de baixa renda, portadoras de Encefalopatia Crônica da Infância, que tenham entre 11 e 39 meses de idade. O projeto pretende verificar os possíveis benefícios da intervenção precoce em Equoterapia para o desenvolvimento global das crianças.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Examinar os possíveis benefícios decorrentes do atendimento precoce em equoterapia para os praticantes portadores de encefalopatia crônica da infância; - Garantir o atendimento gratuito em equoterapia para crianças de baixa renda, durante o período de pelo menos um ano e meio; - Realizar um estudo comparativo entre o processo de desenvolvimento das crianças atendidas exclusivamente nas terapias básicas (fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, neurologia, psicopedagogia) e as que realizam as terapias básicas e mais o tratamento em equoterapia; - Adensar as investigações que consideram o corpo enquanto ferramenta 		<p>FAPERJ</p> <p>BOLSISTAS: 1 PROATEC UERJ – nível superior 2 EXTENSÃO 2 ESTÁGIOS INTERNOS</p>

		fundamental no processo de subjetivação dos sujeitos.		
2012	Curso de Extensão A educação especial na perspectiva da educação inclusiva (20 horas) Coordenadora: Anelice Ribetto	Produzir um exercício de pensamento e proporcionar conhecimentos introdutórios sobre as diferentes dimensões que envolvem a implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Facilitar a discussão a implementação do Atendimento Educacional Especializado conforme as diretrizes do Ministério da Educação e oferecer possibilidades de intervenção a través da elaboração de Planos de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado.		Três (Bolsas PIBIC-UERJ e FAPERJ- Bolsa CETREINA) e uma bolsista voluntária
2013	Curso de Extensão Estudos Surdos na Educação Coordenadora: Anelice Ribetto	-Introduzir o estudo das questões políticas, históricas, pedagógicas e epistemológicas do campo dos Estudos Surdos; - Promover um exercício de pensamento sobre a surdez como uma questão cultural;	10 (professores da rede, ex alunos da FFP e mestrandos em Educação e Ciências da FFP)	-
2014	Projeto de Pesquisa Tensões entre Políticas e Experiências Inclusivas na Rede Municipal de SG Coordenadora: Anelice Ribetto	Esta pesquisa pretende centrar-se nas tensões entre o campo das macropolíticas – encarnada principalmente no marco jurídico- e as micropolíticas - materializadas em experiências pedagógicas- (na-da diferença) na rede municipal de ensino de São Gonçalo.	Alunos da FFP: 5 Professoras da Rede de SG: 2 Secretaria do Conselho de Educação de SG: 1	Três (Bolsas PIBIC-UERJ e FAPERJ- Bolsa CETREINA)
2014	Curso de Extensão Integração Sensorial e	Apresentar os princípios e fundamentos da Teoria	30 pessoas - 25	Extensão - 02 Monitoria - 01

	Autismo Coordenadora : Vanessa Breia	da Integração Sensorial; - Evidenciar as relações existentes entre as disfunções sensoriais e o desempenho de crianças com TEA em atividades escolares, de vida familiar e social; - Compartilhar estratégias de intervenção junto a alunos com TEA que favoreçam a sua inclusão em classes regulares.	comunidade interna, 05 comunidade externa	EIC - 02 Proatec nível superior - 01
2015	CURSO DE EXTENSÃO: “Professores formados na FFP e inclusão: entre políticas, práticas e poéticas” Coordenadora Anelice Ribetto	Objetivos: - Cartografar práticas de professores egressos do Curso de Pedagogia da FFP que trabalhem em escolas regulares com alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em São Gonçalo e localidades vizinhas, para tornar visível e enunciar os efeitos e experiências que relacionam a formação inicial e continuada com os desafios da inclusão no cotidiano escolar; - Oferecer um espaço de discussão, conversa e informação aos alunos da FFP –principalmente alunos-bolsistas do Sub Projeto PIBID de Pedagogia da FFP- e aos professores da rede de São Gonçalo e Itaboraí sobre diferentes dimensões do campo da educação especial e inclusiva a partir da exposição das experiências dos colegas –que já foram alunos da FFP-	70 pessoas 30 cursos FFP 20 REDE sg 20 rede Itaborai	Monitoria 01 IC- 02 Mestrado- 1

Além dessas atividades de ensino, pesquisa e extensão, o estudo identificou as monografias que abordavam temas ligados ao campo da Educação Especial entre os anos de 2007 e 2015. Os dados seguem na tabela abaixo –como sugerido pela professora Inês na qualificação- com ano, número de monografias e o professor orientador delas.

Ano	Número de monografias	Orientador
2007	1	Vanessa Breia
2008	4	Vanessa Breia
2008	1	Adir Almeida
2008	1	Monique Franco
2009	2	Rosimeri Dias
2009	1	Monique Franco
2009	1	Tania Nhary
2010	2	Helena Fontoura
2010	1	Monique Franco
2010	1	Tania Nhary
2011	1	Eveline Algebaile
2011	1	Helena Fontoura
2012	3	Anelice Ribetto
2012	1	Vanessa Breia
2012	1	Glaucia Guimarães
2013	4	Anelice Ribetto
2013	2	Vanessa Breia
2013	1	Rosimeri Dias
2013	1	Helena Foutoura
2014	2	Vanessa Breia
2014	1	Helena Fontoura
2014	1	Anelice Ribetto

Em 2015 e 2016 os números são parciais e identificaram apenas três trabalhos entregues orientado por Vanessa Breia, porém sete monografias estão em processo de escrita. Em 2016, dois trabalhos orientados pela professora Anelice Ribetto e um pela professora

Denize Sepúlveda. O levantamento desses dados foi realizado através do lançamento das monografias nos *Currículos Lattes* dos professores efetivos do Departamento de Educação.

Com esse estudo, podemos perceber que o processo de ampliação dos debates sobre o campo está ocorrendo no interior do curso, para além das disciplinas, pois, apesar de considerar a importância das disciplinas do campo como possibilidades constituintes da formação, entendemos que se faz necessário a ampliação dos espaços de debates e produção e troca de conhecimentos que a atravessam: na pesquisa, na extensão, na iniciação científica, etc.

Assim o curso de pedagogia vai se constituindo e nos constituindo professores nesse processo. E nós, alunos, ex alunos, professores, vamos colaborando com esse processo com nossas pesquisas, nossos encontros e nossas intervenções no cotidiano da FFP.

CAPÍTULO 2:

**(...) A CARTOGRAFIA COMO MÉTODO
O NARRAR... O ENTREVISTAR... O CONVERSAR**

Caminhar é traçar meta,
é atirar isca,
é andar sem rumo,
é perder
é achar...
é... caminhar...
(Gilcelia Coelho)

Esse capítulo tem como objetivo problematizar a escolha da cartografia como método para essa dissertação, assim como as entrevistas e rodas de conversa, tendo o cotidiano como território de acontecimentos das práticas dos professores –e de mim como pesquisadora e também egressa do curso- aqui envolvidos.

Estou de volta à universidade após um ano e meio do término da graduação, agora como mestranda e com novos desafios postos. Durante a graduação havia lido muitos textos e a narrativa e os estudos nos cotidianos já eram meus conhecidos, esse terreno era seguro para mim. Mas nessa nova etapa, preciso me deslocar dessa zona de conforto e estudar sobre a cartografia como método, como caminho que decido trilhar para essa nova pesquisa. Para me sentir segura novamente, faço uma leitura inicial dos textos procurando conexões, redes, das quais eu possa puxar fios que me remetam aos estudos que já havia realizado anteriormente. Busco segurança. Em conflito com meus sentimentos, pois a pesquisa para mim é uma prioridade, mas enredada pelos acontecimentos da vida - que não congela para que eu estude – me sinto emersa e sem ar, sem chão, sem braços para remar. Me esforço para voltar à superfície e respirar.

Começo a compreender que esse movimento da vida, o mesmo que me impede de estudar, de ler, de escrever, está presente mediando minha pesquisa e decido refletir sobre isso para conseguir prosseguir. Sou uma professora-pesquisadora como meus entrevistados! Penso então, se esse mesmo momento pelo qual passo, se apresenta também na vida dessas pessoas, que agora egressos do curso de Pedagogia, estão por aí pesquisando-trabalhando... Como

acompanhar os processos nos(pelos) quais esses professores se constituem? Como a cartografia pode me ajudar a pensar essa pesquisa?

A primeira coisa que aprendi sobre a Cartografia, antes mesmo das leituras dos livros indicados pela minha orientadora, foi que ela visa *acompanhar processos*. Aprendi também, agora lendo os textos, que a cartografia é um método de pesquisa fundamentado nas ideias de Gilles Deleuze e Félix Guattari, que ajudam a pensar uma “pesquisa intervenção e produção de subjetividade²³”. Essa perspectiva de pesquisa é apresentada por esses autores no livro *Mil Platôs*, publicado em Paris em 1980 e que veio a ser publicado no Brasil somente em 1995.

(...) planos de diferença e plano de diferir frente ao qual o pensamento é chamado menos a representar do que a acompanhar o engendramento daquilo que ele pensa. Eis então, o sentido da cartografia: acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas. (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2009, p. 10)

Quando retornei à FFP para o mestrado pensei: “**entrei no meio** de uma pesquisa que já estuda cartografia há um tempo, vou ter que estudar muito para **acompanhar!**” E me surpreendo com outros sentidos para palavras que eu usava da forma como o senso comum as aplica. Agora percebo que “entrar no meio” e “acompanhar” fazem parte desse método que me enfrenta e eu de volta o encontro e que agora fazem parte da minha caminhada.

No decorrer das leituras me deparo com uma frase no texto de apresentação do livro *Pistas do Método da Cartografia*²⁴, que diz: *como estudar processos acompanhando movimentos, mais do que apreendendo estruturas e estados de coisas?* (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2009, p.10). Outra vez minha atenção é despertada ao ler no mesmo texto a palavra *implicação* (*IBIDEM*). Começo a construir um pensamento, começo a me relacionar com a cartografia. Então é isso. Vou acompanhar os processos pelos quais os professores escolhidos para essa pesquisa se constituem professores de alunos com deficiência, estando necessariamente implicada com esse processo. Percebo nas leituras que não posso ser uma observante isenta de sentimentos e de interferência, pois outra coisa que aprendi logo é que a cartografia se compõe na dissolução do ponto de vista do observador, pois o cartógrafo “guia”, mas não determina o caminho. “O cartógrafo não toma o eu como objeto, mas sim os

²³ Subtítulo do livro: pistas do método da cartografia. (Ver referência)

²⁴ Passos, Kastrup e Escóssia (Orgs), 2009.

processos de emergência do si como desestabilização dos pontos de vista” (PASSOS, EIRADO, 2009, p. 123). Eu estou implicada, assim como esses professores egressos, no processo de constituição do estar professor.

Algumas pistas vão surgindo nas leituras e vou construindo redes de implicação com a minha pesquisa. Mas estarei eu sempre em busca da tal segurança? Acho que sim. Porque quando penso nessa busca, a considero um erro? Por que seria errado ou certo este ou aquele caminho?

Como algumas pesquisas hegemônicas difundem, estamos acostumados a ouvir que uma pesquisa precisa de uma metodologia pré estabelecida para que o pesquisador saiba como e o quê fazer. Uma estrada reta em direção ao ponto de chegada que o pesquisador já vislumbra. Essa proposta não cabe na minha pesquisa, pois ela acontece no cotidiano. As pistas que me guiam nesse percurso se mostram no processo, então não posso pretender uma totalidade de métodos. Eu busco por referências que me permitam atitudes de abertura para as situações que irão se apresentar diante de mim, enquanto calibro o “caminhar no próprio percurso da pesquisa” (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2009, pg.13). Eu caminho e ao caminhar com “atitude atenta” (p. 14), posso ser conduzida através de acontecimentos que não esperava de antemão. Segundo Kastrup (2009, p. 48) a atenção deve ser exercitada pelo cartógrafo, “como um músculo que se exercita e sua abertura precisa ser sempre reativada, sem jamais estar garantida”. Ao ativar a atenção “à espreita – flutuante, concentrada e aberta” (p. 48), substituímos a atenção seletiva que coloca o foco em situações pensadas com antecedência, que configura o oposto do que a cartografia pretende e minha pesquisa se propõe: acompanhar processos.

Essa pesquisa não busca resultados lineares, respostas objetivas como por exemplo se o curso de formação de professores da FFP não “prepara” para o exercício da profissão ou se a “teoria” oferecida nas aulas nem se “aplica” na prática do professor na sala de aula. Essas afirmações já ouvimos por aí pela vida, e estão dadas a priori. O desejo dessa pesquisa é conhecer os processos nos (pelos) quais meus colegas de profissão se formam a cada dia, inclusive no Curso de Pedagogia da FFP. Conhecer mais da experiência de cada um deles com seus alunos –*traçar o plano da experiência, acompanhando seus efeitos* (PASSOS, BARROS, 2009, pg. 18) sobre mim, sobre os alunos e meus colegas professores. Nesse sentido, posso dizer que essa pesquisa talvez *intervenha sobre a realidade mais do que a*

represente (IBIDEM, pg.21). Então mais do que resultados, nos interessam efeitos. Efeitos de sentido.

(...) quando apostamos que todo conhecimento é uma transformação da realidade, o processo de pesquisar ganha uma complexidade que nos obriga a forçar os limites de nossos procedimentos metodológicos. (...) dando primado ao caminho que vai sendo traçado sem determinações ou prescrições de antemão dadas. (PASSOS, BARROS, 2009, pp. 30, 31)

Do mesmo modo que não existe pesquisa sem intervenção, não existe início fiel na pesquisa. Existe uma entrada da pesquisa nos processos que já acontecem, em territórios já habitados e o meu desejo é entrar no meio e o habitar também. Compor entre. Interagir. Compartilhar. Entrar no meio para estar por perto e compartilhar daquelas experiências que através das narrativas dos professores, (re)viveremos juntos. Estar atenta e aberta para ser afetada. *Sofrer os mesmos sofrimentos (IBIDEM, pg. 61)*. Até porque minha entrada comporta um coletivo de forças como plano da experiência de cartografar (ESCÓSSIA, TEDESCO, 2009). O coletivo de forças é formado por essa pluralidade de vozes, pela multiplicidade de diferentes composições que emergem no processo da pesquisa.

O desafio da cartografia é justamente a investigação de formas, porém, indissociadas de sua dimensão processual, ou seja, do plano de forças movente. (...) acessar o plano coletivo de forças é essencial à pesquisa cartográfica para provocar ampliação do olhar (...) e realizar-se como pesquisa intervenção". (ESCÓSSIA, TEDESCO, 2009, p. 99 -100)

Desejo estar com os professores para ouvir suas narrativas de experiência, dar visibilidade para o invisibilizado, descobrir os gestos e ações que a cada dia compõe seus trabalhos, suas práticas docentes. Tentar compreender como acontece a relação com cada componente dessas histórias específicas. Não para dizer o que não sabem ou não podem. Não para dizer como deveriam fazer, como os marcos jurídicos determinam isso ou aquilo. Não para explicar ou revelar, mas para compartilhar e dar a ver as experiências e talvez pensar juntos algumas possibilidades outras de estar professor de alunos com deficiência. Talvez contar como acontece naquela escola, naquela sala de aula em alguns momentos, as práticas desses professores e de que forma as ferramentas conceituais oferecidas no curso de Pedagogia os ajudaram a compor tais práticas.

Encontro ressonância na cartografia no que concerne a escrita do texto. Uma das mais significativas preocupações do pesquisador –e aqui posso falar que particularmente minha- é a hora de sentar a colocar no papel a pesquisa. Escrever. A minha preocupação sempre é: posso com minha escrita, “dar conta” de narrar todas as histórias que vivi, de problematizar os acompanhamentos dos processos, fazer análises e com isso fechar um texto que se proponha a contar um processo? Na cartografia, a *política da escrita é sintonizada e coerente com a política de pesquisa e de produção de dados no campo* (IBIDEM, pg. 72). Eu não observo objetos de pesquisa, eu co-produzo uma pesquisa com os participantes dela.

(...) a processualidade está presente em cada momento da pesquisa. A processualidade se faz presente nos avanços, nas paradas, em campos, letras e linhas, na escrita, em nós. (...) Há um coletivo se fazendo *com* a pesquisa, há uma pesquisa se fazendo *com* o coletivo. (...) Da mesma maneira, o texto que traz faz circular os resultados da pesquisa é igualmente processual e coletivo, resultado de muitos encontros. (BARROS e KASTRUP, 2009, pgs. 73 e 74.)

E somos muitos! Eu, professores egressos da FFP, as colegas do grupo de pesquisa no qual participamos da orientação coletiva, meus amigos, minha família, minha orientadora. Toda pesquisa que conseqüentemente escrevo, está implicada com todas essas pessoas- e também com meus próprios sentimentos de medo, afeto, angústias.

2.1 NARRAR... ENTREVISTAR... CONVERSAR

Diante de nós, histórias.

Linhas visíveis e invisíveis do tempo. Tempo Chronos, tempo Kairós²⁵. Tempo que não passa para uns como passa para outros. Lembranças que por vezes não são meras lembranças de “causos”. São experiências (LARROSA, 2011) encarnadas, cravadas na pele, na carne, na alma. Como transportar essas histórias para uma simples folha de papel, como fazer pulsar, na escrita, como pulsa a vida. A palavra que me vem a mente é: impossível. Reflito por um momento em frente a tela do computador, o cursor piscando, me exigindo uma resposta.

²⁵ Da mitologia grega, Chronos refere-se ao tempo cronológico, que pode ser medido e kairós a um momento indeterminado no tempo, em que algo especial acontece.

Então, faço o movimento: narrar...

Narro.

Tempo... tempo... tempo... ele me exige, e eu sigo refletindo, me questionando. Existe impossível? Posso tentar expressar exatamente o que outro narra das suas histórias? Pretendo eu, de uma forma ou de outra, encapsular as narrativas e transformá-las em histórias “reais”?

Como narrar a experiência do outro, sendo a narrativa uma forma *de expressar a experiência* (CONTRERAS, PERES DE LARA, p. 80, 2010) que emerge no campo da pesquisa em um instante, e, fixado nas palavras para que, “*como se revela el saber que se mantiene apegado al acontecer de las cosas*” (IBDEM, p. 80)?

Então, existiria o possível em oposição ao impossível? Fernando Pessoa, no “livro do Desassossego” publicado em 1982, já dizia que

A experiência direta é o subterfúgio, ou o esconderijo, daqueles que são desprovidos de imaginação. Os homens de ação são os escravos dos homens de entendimento. As coisas não valem senão na interpretação delas. Uns, pois, criam coisas para que os outros, transmutando-as em significação, as tornem vidas. Narrar é criar, pois viver é apenas ser vivido. (p. 163)

Fernando Pessoa já anuncia que “as coisas não valem senão na interpretação delas” em 1982 e eu bem aqui, em 2016, me debatendo com essa questão. Existe a necessidade da validação de cada etapa da pesquisa. A metodologia não escapa a isso. A academia exige uma comprovação científica que por vezes é questionada quando falamos de narrativas. Inês Bragança (2008) conta em um texto que uma amiga, que na época escrevia uma dissertação em forma de romance, sofria, pois segundo ela “*a forma narrativa escolhida, entretanto, não vinha sendo bem aceita*” (p. 13). Todas essas questões atravessam esse trabalho, compõe essa cartografia entre pesquisadora, professores colaboradores, curso de extensão, colegas de orientação coletiva, orientadora, amigos, família, trabalho e escrita. Atravessamentos que como as palavras, são cheios de significados, cheios de sentidos... proponho então, pensar que a narrativa “*possibilita a expressão da experiência vivida pelo sujeito, ao mesmo tempo que a transforma*” (BRAGANÇA, 2013, p. 121).

Quem conta um conto, aumenta um ponto!!!! Já dizia o adágio popular, que quem narra, cria. Recria. E a cada conto, um ponto. E a cada memória narrada, vai se formando uma

história. Cada foto, bibelô, roupa velha no armário, cartas antigas amarradas em barbante no fundo de uma caixa, músicas, brinquedos, cheiros... tudo isso compõe uma narrativa. Palavras que se transformam, que ganham sentidos outros, e que quando se transformam nos formam. Clarice Lispector no livro “Perto do Coração Selvagem” (1943) diz:

É curioso como não sei dizer quem sou. Quer dizer, sei-o bem, mas não posso dizer. Sobretudo tenho medo de dizer, porque no momento em que tento falar não só não exprimo o que sinto como o que sinto se transforma lentamente no que eu digo.

A proposta desse trabalho é acompanhar esse “transformar-se lento”, e para isso, a atenção no narrar compõe esse cenário.

Refletindo sobre o método proposto para essa dissertação, a cartografia, e na entrevista como um dos procedimentos dessa caminhada, me deparo com dúvidas. Fui habituada a ouvir a palavra entrevista nos jornais e imediatamente imagino uma pessoa de terno com um microfone na mão, fazendo perguntas previamente combinadas -não só as perguntas, mas as respostas. Lembro de quando era pequena, as crianças queriam brincar de “repórter” e eu queria brincar de “escola”!!! Essa memória me fez novamente divagar entre os livros e o computador, com olhar perdido. É uma forte sensação de “coisa estranha no ar”. Não é isso que pretendo com esse trabalho, penso. Volto aos livros e releio o texto “A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer” (IBDEN). Li muitos textos sobre entrevistas, mas sempre voltava para a imagem gravada na infância. Somente depois de muitas releituras, de suportar por um longo tempo a incerteza do não saber por aonde andar, comecei a entender que o sentido que eu imprimia para essa palavra não correspondia ao sentido proposto pelas autoras. Se Cartografar é acompanhar processos, não combinaria aquela entrevista das minhas memórias.

Foi relendo a entrevista feita por Carmen Sanches Sampaio e Maria Teresa Esteban, com o título: “Provocações para pensar uma educação outra - Conversa com Carlos Skliar...” (2012) que surge um lampejo. Desejo compartilhar aqui o texto que me atravessou.

Algumas conversas entre nós duas foram desenhando as perguntas (orientadoras) para essa conversa que se deu em Buenos Aires. Os muitos entrelaçamentos permitiram que fosse uma conversa a três, embora só

estivessem presentes Skliar e Carmen. No acontecimento da conversa, porque acontecimento, algumas perguntas permaneceram e outras, não planejadas, no conversar, foram surgindo...

Por tudo isso, não fizemos exatamente uma entrevista. Trazemos uma conversa realizada em diversos tempos e lugares em que nos encontramos, em que pensamos juntos, em que nos indagamos, momentos que adquiriram uma forma nesse encontro. Na verdade, dois encontros e uma boa e longa conversa em um tempo cotidiano corrido que se alarga na disponibilidade de Skliar para o encontro com o outro.

Um encontro constituído por um falar pausado, com pausas, silêncios, pensares, afetos. Uma conversa sobre temas conhecidos que vêm exigindo pensares outros, de lugares outros. Uma conversa sobre formação, experiências, encontros... (p. 311)

Nesse momento outra memória da infância vem a tona. Um certo programa que passava na TV no domingo bem cedo, que tratava sobre coisas do campo. O entrevistador sentado em banquinhos no meio de pastos, ou em mesas de botecos (daqueles do interior) ou em sofás de casas de fazenda. Ele sentado, as vezes bebendo café, conversa com as pessoas sobre suas vidas no campo, suas plantações, seus bois... imagino Carmen e Skliar sentados em um sofá bem fofo, copos na mão, batendo papo. Entrevista. Conversa. Processo.

É nesse sentido que as entrevistas surgem como possibilidade de acompanhar os processos, como uma forma de “intervir, provocando mudanças, catalisando instantes de passagem, esses acontecimentos disruptivos que nos interessam conhecer” (TEDESCO, SADE e CALIMAN, 2014, p. 93). A entrevista é proposta pelas autoras como “ferramenta eficaz na construção e no acesso ao plano compartilhado da experiência”. Nesse texto, que se compõe cartograficamente, a entrevista não tem um objetivo fixo, com o caráter de obter informações. Para além disso, se trata da “troca de informações”, e de “acesso à experiência vivida” (IDBEM, p. 95). Se trata também de compartilhar, de estar junto, não apenas ouvindo, anotando, gravando, mas vivendo juntos e nesse movimento, reinventando, recriando resignificando, e assim, compor a entrevista não como mediação do acesso a experiência, mas uma experiência em si.

A Entrevista como conversa.

CAPÍTULO 3:

**EFEITOS DOS ENCONTROS ENTRE PEDAGOGOS EGRESSOS DA FFP
QUE NARRAM SUA EXPERIÊNCIA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.**

Sonhei que era professora...
Que andava pela vida, espalhando e coletando.
Espalhando cores, coletando flores.
Sonhei que era professora...
(Gilcelia Coelho)

Nesse capítulo, tenho como objetivo narrar com três professoras que participaram do Curso de Extensão “Professores Formados na FFP: Entre Políticas Práticas e Poéticas” pedagogas egressas da FFP, suas experiências no campo da Educação Especial. Os encontros colaborativos se materializaram de diferentes formas: através da produção e leitura dos seus memoriais de formação, encontros nas escolas nas quais trabalham, conversas pelo whatsapp, facebook e pessoalmente.

Os procedimentos metodológicos cartográficos foram o trabalho com os memoriais de formação, o estudo dos seus materiais de trabalho, como planejamentos, avaliações e material didático; a escuta das narrativas pessoais sobre seus encontros com alunos chamados pessoas com deficiências, etc. e as rodas de conversas. Refletimos juntas sobre como chegamos até aqui, nosso processo formativo, nossa prática pedagógica, nossas experiências atravessadas pelos encontros conosco e com o outro, que diferente de nós, para além de nós, existe e nos exige outras tantas formas de ensinar e aprender. Incluo aqui o “nós” em duas dimensões: por um lado a pesquisa cartográfica demanda e implica a produção de um coletivo de forças e por outro, também me reconheço professora-pedagoga-egressa da FFP...

Dentro desse “nós”, incluo também o grupo da orientação coletiva, com minhas colegas do mestrado, da graduação e orientadora. Nossas experiências atravessam esse trabalho de muitas formas... quando me orientam em relação aos conceitos ou quando compartilham comigo suas experiências, e, dessa forma entram no meu texto indiretamente – quando minha escrita está permeada por esses atravessamentos, e diretamente, quando trago suas próprias falas. Dessa forma, pretendo dar expressão a um texto profundamente polifônico.

Ao longo do texto tenho tentado falar sobre o movimento da vida, os caminhos pelos quais transitamos, as escolhas que fazemos, como forma de demonstrar que nesse movimento, que inclui escolhas pessoais, sociais, políticas e históricas, vamos nos tornando o que somos.

Refletindo sobre um desses movimentos, ter feito o curso de Pedagogia na FFP, percebe-se essa transitoriedade... um curso que ao longo dos anos foi sendo repensado, recriado para abarcar as necessidades que a sociedade demanda. Leis, movimentos sociais, estudos teóricos sobre diversos campos da educação, vão ao longo dos anos sendo encampados, absorvidos, para dar contorno ao curso que “forma os especialistas em educação”. Desde o primeiro curso de Pedagogia regulamentado pelo Decreto-Lei nº 1.190/1939, portanto quase 80 anos, até hoje não paramos de tentar nos renovar e a cada dia novas possibilidades se apresentam nos impondo novas ações. Essas possibilidades se constroem, como falei em outro capítulo, no jogo e na tensão entre o instituído e o instituinte.

Penso, nesse sentido, que o curso de extensão “Professores formados na FFP e inclusão: Políticas, práticas e poéticas” gera no âmbito do institucional do curso de Pedagogia da FFP uma nova microação, respondendo uma demanda: formação no campo da Educação Especial. Esse lugar de discussão, foi mais um movimento em busca da promoção de espaços desse tipo na universidade. Espaços de formação que atravessem as disciplinas e ajudem a compor uma formação múltipla, que produza conhecimento e principalmente provoque afetações –no sentido mais amplo da palavra que pode suscitar muitos sentidos: emoção, amor, deixar-se ser afetado, atingido, e muitos outros-. Mas também, uma universidade conectada com aquilo que a faz pública: as necessidades sociais que o mundo contemporâneo nos coloca, a necessidade de voltar a cara para a escola básica, a defesa da educação pública.

O Curso de Extensão foi o plano que permitiu a atualização dos encontros no cotidiano. Escolhemos três professoras pra nos acompanhar: Gabrielle, Thaís e Valéria. As três atualmente trabalham “corpo a corpo” e “no chão” dos espaços-tempos destinados a “educação especial na perspectiva da educação inclusiva”. Gabrielle hoje trabalha no Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Rio de Janeiro como professora mediadora, Thaís trabalha como professora regente de duas turmas de educação infantil em uma escola particular de São Gonçalo e Valéria atua como professora de Sala de Recurso no município de Saquarema.

Elas e eu produzimos, com outros, o curso de extensão que cartografei para esta pesquisa. O acompanhamento do curso foi mais uma experiência que me atravessou. Estava ali como egressa, participante das mesas de debate, aluna de mestrado, pesquisadora. Uma atenção outra me era requerida. Lembro que durante a preparação para minha fala, pensava... como apresentar um tema, ao mesmo tempo “colher dados” para pesquisa? Estou me pesquisando? Não era somente sobre mim, pois as outras professoras escolhidas para compor a pesquisa, são de alguma forma minhas “conhecidas”. Eu conhecia Gabrielle Macedo da FFP, nos cruzamos pelos congressos, tínhamos orientadoras que trabalhavam em parceria. Thaís Franca foi minha colega de turma, trabalhamos juntas no grupo de pesquisa da Prof^a Anelice, somos amigas. Valéria Vilhena também conheci na FFP, como Gabrielle, ela tinha uma orientadora parceira da minha. Nos encontramos em congressos, palestras e outros espaços. Somos nós quatro, atravessadas por nossas pesquisas no campo da Educação Especial. Nos tornamos amigas ao longo dessa jornada. Cada uma das três me era familiar. Conhecia suas pesquisas e trabalhos pedagógicos desenvolvidos nas suas respectivas escolas. Como problematizar o familiar? Bom, levando para a discussão da orientação coletiva semanal. Acompanhei e fiz parte de alguns momentos das suas formações acadêmicas, como de igual forma elas fizeram parte da minha. Um entrecruzamento de linhas, de caminhos, de escolhas. Tínhamos a possibilidade agora de estar juntas nesse curso, ampliando os caminhos formativos na FFP.

Me via agora diante do desafio de narrar as nossas experiências. Narrar, recriar, resignificar. Dar sentido. Mas quem dá sentido para experiência? Como transcrever no papel as situações cotidianas, imprimir a vida em preto e branco? Nossa conversa fluiu como “conversa de comadre”. Mas, o que há de pedagogo-egresso da ffp- na conversa de comadre? Falamos sobre a escola, e, ao mesmo tempo em que narramos uma situação pedagógica, incluímos um comentário sobre, por exemplo, a “roupa fora de moda” de tal pessoa. E risos... e mais um comentário sobre a destreza da nossa colega Rafaella ao volante. E risos. Pesquisa, caminhos, escolhas, amizades, vida. E ao narrar, conto como meus sentidos captaram aquele momento, implicada como sou. Quem conta sou eu... com elas.

Para compor esse capítulo, além dos encontros no curso de extensão, estive com as professoras em outras situações e produzimos alguns espaços narrativos que tiveram os seguintes efeitos na escrita da minha dissertação:

3.1. Narrativas de professoras: memoriais de formação

3.2. Narrativas de uma professora-pesquisadora sobre a vida cotidiana na escola de (outras) professoras

3.3. Narrativas de professoras: o encontro entre desconhecidos

Finalizando: entre nós... (uma reflexão sobre o processo e sobre o problema de pesquisa)

3.1 NARRATIVAS DE PROFESSORAS: MEMORIAIS DE FORMAÇÃO

Em 2015, mesmo antes de começar a escrever essa dissertação, eu já havia avisado aos professores que participariam do curso de extensão, que três deles seriam escolhidos para me ajudar a compor a segunda parte da minha pesquisa. Isso aconteceria no ano de 2016. Daí em diante, fui participando dos encontros do curso e conversando com cada um deles ao final de cada encontro. Aos poucos foi-se delineando a participação dessas três professoras. Muitos fatores nos levaram a escolher essas e não outras pessoas. Disponibilidade de tempo, distância geográfica, entre outros, sendo também fator determinante que cada professor fosse formado em Pedagogia na FFP e também que, efetiva e atualmente estivesse em contato com o campo da educação especial, preferentemente em escola. Ao passo que cada uma delas ia sendo escolhida, eu já apresentava o tema da pesquisa e solicitava duas coisas: um memorial de formação e que pedissem nas escolas que trabalhavam a autorização para minha entrada. Ao iniciar a escrita da dissertação após a qualificação, reafirmei o pedido a cada uma delas por email e whatsapp. No mês de junho todas me enviaram os memoriais por email. Três estilos diferentes desse texto chamado “memorial”, ou “memorial de formação”, ou “análise de implicação”, ou “autobiografia”... no texto “Histórias de vida e práticas de formação”, as professoras da FFP Inês Bragança e Lúcia Veloso nos mostram que:

Os sujeitos, no nosso caso professores, ao relatarem seus processos de formação, suas práticas educativas, suas histórias de vida, através de depoimentos orais ou escritos, em memoriais ou em outros meios, expressam suas representações dos processos que vivenciam ou que já vivenciaram. Seus relatos são perpassados por valores, crenças, conhecimentos que orientam suas ações, revelando a si mesmos e a seus grupos de pertença nos objetos que descrevem. (p. 10, 11)

Valéria falou bastante da sua infância: *“Quando fiz seis anos de idade e era chegada a hora de ir para o Jardim de Infância, minha irmã Patrícia, um ano mais velha que eu, estava indo para o primeiro ano.”*

Gabrielle tratou mais sobre sua formação acadêmica: *“A minha primeira experiência como docente estremeceu o meu frágil imaginário de como seria atuar como professora.”*

Thaís mesclou as histórias da infância e sua graduação: *“No início da minha vida escolar não queria ir à aula, sempre pedia a minha mãe para faltar e insistia até ela prometer que não me mandaria à escola. Gostava de pintar e cobrir as letrinhas. Aprendi logo a contar.”* *“Por ter tido essa experiência de vida, a questão da inclusão sempre me interessou. Tinha intenção de escrever minha monografia seguindo essa temática”*

Diferenças.

Pessoas outras, diferentes de mim. E o meu memorial de formação?

Fui olhar a introdução dessa dissertação para lembrar como eu falava sobre esse tema. Percebi que mesclo histórias da adolescência e formação acadêmica. Conto sobre alguns valores que me foram ensinados em família e sobre meu primeiro contato com surdos, que foi em uma igreja. Como vimos no texto acima, nossas narrativas estão perpassadas por valores, crenças... Somos múltiplos e demonstramos isso quando narramos nossa história. Mas por qual razão utilizar a narrativa no meu trabalho? Tendo responder junto com as professoras Inês e Lúcia:

Pesquisar as representações de professores a respeito de suas práticas permite conhecer o sentido que atribuem a elas, possibilitando compreender porque agem de certa maneira ou porque incorporam determinados parâmetros e não outros, viabilizando a proposição de diretrizes passíveis de serem adotadas como suas e de seu grupo. (p. 11)

Lendo os memoriais das três professoras, percebo nos seus escritos algumas razões pelas quais decidiram seguir pelo campo da Educação, e principalmente da Educação Especial. Percebo nos textos algumas faltas... situações que já conheço pela proximidade com elas.

Narrar histórias pessoais e coletivas é uma prática propriamente humana que revela o lugar fundamental da partilha na construção dos modos de ser e estar no mundo. Observamos, assim, que a narrativa, apresenta-se como possibilidade de partilha e compreensão do sentido da vida e da história nas práticas sociais, mas também podemos vê-la no percurso da Filosofia, da literatura e como abordagem teórico-metodológica nas ciências humanas e sociais. (BRAGANÇA, MAURÍCIO, ano? p. 1)

Tento refletir sobre o motivo que as levou a não escrever essas situações nos seus textos. Quando escrevo, eu também deixo de contar coisas que conto quando narro oralmente?

História Oral, em que a construção do conhecimento histórico tem como referência, não apenas os documentos escritos, mas a participação e o ponto de vista dos sujeitos envolvidos nos eventos e contextos históricos. Nesse aspecto, o foco pode recair na totalidade da vida do sujeito ou em momentos específicos e funda-se, essencialmente, na narrativa oral. (IBDEN, ano? p. 4)

Eu leio essas narrativas, carregada excessivamente de minha relação pessoal com minhas amigas? Existe forma de se distanciar, de separar pesquisador/pesquisado? Estou em busca de algo específico, que eu acho “importante” e elas não?

A autobiografia é uma produção escrita do próprio sujeito sobre si e tem como referência sua trajetória existencial, enfocando, assim, a vida de forma ampla, ou seja, não aborda fragmentos, mas busca a expressão da totalidade ou o essencial da vida. (...)

a narrativa é sempre plural e deve buscar a intensidade das mediações sociais e contextuais que dão sentido à trajetória estudada. (BRAGANÇA, MAURÍCIO, ano? p. 3)

Percebo que para além da narrativa inscrita desses memoriais, das coisas que eu esperava encontrar neles, existem pessoas que compartilharam suas vidas comigo, e, que não somente tem as mesmas inscritas nesse texto, mas em mim. Fomos ao longo dos anos compartilhando e nos construindo historicamente... agora vou em busca de novas formas de compreender suas narrativas, nossas narrativas...

Valéria conta que amava ir para escola. Mas se lembra também de uma situação e conta: “*guardo uma sensação de solidão no recreio em determinado período*”. Para explicar tal situação ela remete ao fato de ser orientada pela professora a guardar os nomes dos alunos que “*faziam bagunça*” (o *olhar que mancha e marca* como diz Skliar) na sua ausência. Valéria experimentou logo cedo, nos primeiros anos na escola o sentimento da exclusão. No 2º ano ela relata que teve duas amigas marcadas como “diferentes”: uma tinha um olho de vidro e a outra tinha os dedos colados. Ela relata que poucas crianças queriam brincar com elas, mas ela brincava, “não sem nervoso”. Apesar desse relato no 2º ano, Valéria descreve em seu texto que mais tarde na adolescência foi quando teve seu primeiro contato com uma colega com deficiência, uma menina cega. Por que então Valéria não considera esse contato no 2º ano como primeiro? Sua narrativa demonstra que ela apesar do “nervoso” brincava com

essas crianças. (ligamos isso ao processo de estranhamento necessário pra experimentação das relações de alteridade. Importante é que Valéria possa reconhecer “o nervoso” no corpo dela e não coloque a limitação apenas no corpo do outro). Percebo aí o início de uma abertura, uma sensibilidade direcionada para crianças designadas “diferentes” pela escola. Ela ainda compartilha uma outra experiência:

Ainda na segunda série, eu tive hepatite. Foram três longos meses de repouso absoluto. A escola mandou até minha casa, algumas vezes, não sei quantas, uma professora. Ela trazia o material, eu estudava em casa e depois voltava para aplicar a prova. Desta maneira, não perdi o ano. Isso me faz pensar que quando a escola quer, está comprometida com o aluno, é possível buscar caminhos na solução dos imprevistos. (Valéria Vilhena, trecho do memorial de formação, 2016)

Volto às perguntas que movem esse texto, não com intuito de respondê-las, mas para pensar nelas como um fio que posso puxar para produzir outras linhas, outras redes... No texto de Valéria, percebo que sua curiosidade infantil diante do diferente, do múltiplo, a impulsionou nos estudos do campo da Educação Especial. Não só no seu texto escrito, mas em nossas conversas, fica aparente pela recorrência que com que o tema reaparece na escrita e nas conversas, que o estudo das políticas públicas durante o curso de Pedagogia, até hoje contribui para sua atuação docente. Após a graduação, ainda seguindo sua formação nesse campo, ao fazer a pós graduação em Educação Especial, Valéria demonstra que após egressa da FFP, continuou a buscar conhecimentos para aprimorar a cada dia sua prática. Os conceitos de Educação Especial, Inclusão, políticas públicas sempre permeiam nossas conversas. Sempre trocamos mensagens sobre assuntos cotidianos relacionados ao tema. Na escola que trabalha, ela enfrenta tensões diariamente para reafirmar os direitos dos alunos a uma avaliação específica, a materiais pedagógicos que propiciem seu desenvolvimento, e, mais que tudo, seus direitos de serem diferentes. Na última troca de mensagem, no dia 01 de março de 2017, conversamos sobre a possibilidade da avaliação flexível proposta na LDB. Valéria me enviou mensagem pedindo ajuda para pensar sobre a avaliação dos seus alunos. Ela já havia pesquisado nas Leis e queria ferramentas legais com as quais pudesse argumentar com a direção e coordenação da sua escola a respeito de flexibilizar as avaliações dos alunos da Sala de Recurso nas aulas regulares. Na minha visita a escola, conversamos demoradamente sobre as atitudes dos funcionários em relação aos alunos. Castigos, a exigência de um comportamento dócil a cada minuto das atividades escolares e de recreação, deixam Valéria preocupada e disposta não só a se expor diante da equipe diretiva e da coordenação, mas

também disposta a tentar todas as estratégias para sensibilizar a equipe no sentido de minimizar os enfrentamentos entre alunos, responsáveis e funcionários.

Thaís narra um pouco da sua infância e relata algumas peculiaridades do seu percurso educativo. Conta como era rápida para aprender matemática e por outro lado as dificuldades que tinha para ler e escrever. Entre a alfabetização e o 2º ano ela foi diagnosticada com dislexia.

Nessa época já tinha feito alguns exames. Estava fazendo acompanhamento com o neurologista, fonoaudióloga e psicóloga onde diagnosticaram que eu tinha Dislexia (aparentemente é uma específica dificuldade de aprendizado da linguagem, especialmente em leitura, soletração, escrita entre outros). (Thaís Franca, trecho do memorial de formação, 2016)

As suas lembranças não são de mágoas e sim de superação e luta

Tive acompanhamento e sempre recebi muita força de meus pais. Cheguei a ser uma das melhores alunas na quarta série e aprendi que minhas dificuldades teriam que ser vencidas aos poucos. Dia após dia, ano após ano, muitas dificuldades vencidas. (Thaís Franca, trecho do memorial de formação, 2016)

Com auxílio de ledor, ela prestou vestibular e entrou para o curso de Pedagogia na FFP. Ao contrário de Valéria, ela explicita no texto que seu interesse pela Educação Especial se deu por ter tido essas experiências. Thaís encerra seu texto contando sobre sua atuação hoje na escola e diz:

em todos os anos sempre tenho no mínimo um aluno com espectro autista na turma, este ano é o primeiro em que tenho um aluno já com laudo, todos os demais ainda estavam em estudo devido a idade e suas especificidades. E são essas especificidades, que são o grande desafio, pois por mais que você estude e já tenha tido outros alunos com a mesma deficiência, se você não estiver disposto a se permitir, a enxergar seu aluno para além de sua deficiência e identificar suas reais necessidades e potenciais e a criar uma relação afetiva a cada dia, pouco ou nada poderá ser feito por esse aluno. (Thaís Franca, trecho do memorial de formação, 2016)

Thaís consegue identificar na sua trajetória de vida essa aproximação com o campo e no decorrer da graduação buscou se especializar. Hoje atua como professora regente em classe regular na Educação Infantil, com alunos incluídos.

Como Valéria, Thaís embasa sua prática em grande parte nas políticas públicas. Durante as visitas e conversas, percebo que o conceito de experiência (LARROSA, 2011) a

leva a sempre se permitir estar aberta a ser tocada pelo convívio com os alunos. O respeito ao tempo do aprender de forma específica de cada indivíduo transparece no seu fazer pedagógico. Após a graduação Thaís também deu continuidade aos estudos no campo, fazendo uma pós graduação em Educação Inclusiva. A escola na qual Thaís trabalha existem muitas ferramentas pedagógicas de apoio à inclusão. São desde materiais adaptados, equipe de apoio, espaços físicos próprios para as mais diversas atividades lúdicas... todo esse recurso não impede que ela se depare com barreiras atitudinais dos funcionários em relação aos alunos. E continuar a estudar, refletir e debater com os colegas, parece ter sido o dispositivo que Thaís encontrou para permanecer produzindo sua formação. Segundo Thaís relata em conversas, parece ser a resistência dos professores em aceitar que todos os alunos com ou sem deficiência podem e devem aprender juntos -não ao mesmo tempo- a maior tensão enfrentada na escola. Como relato em muitas partes desse trabalho, a frase “não estamos preparados” também reverbera nos corredores daquela escola. Nesse sentido, o trabalho de Thaís não se resume a atuação com os alunos, mas em colaboração com outros funcionários que buscam se aperfeiçoar no Campo da Educação Especial.

Gabrielle começa sua narrativa pela primeira experiência como professora. Ela conta como se sentia de certa forma despreparada: “A minha primeira experiência como docente estremeceu o meu frágil imaginário de como seria atuar como professora”. Mas a situação não a paralisou, mas a fez buscar novos caminhos, uma forma de se reinventar professora.

O estranhamento com as relações e os atravessamentos que se passavam dentro da escola, me foram potentes disparadores para pensar a educação e a docência sob a ótica da experiência. É também para entender o que era o professor-pesquisador, que está em processo contínuo de formação.

Apostando assim, na potência da invenção – e reinvenção- da prática docente é que tenho baseado a minha atuação. Olhando para os acontecimentos sem a pretensão de julgá-los ou enquadrá-los, mas sim para reunir elementos que possam produzir outras narrativas, ou seja, outras formas de olhar, analisar e pensar a minha atuação. (Gabrielle Macedo, trechos do memorial de formação, 2016)

As experiências como professora a lavaram a buscar se especializar no campo da Educação Especial. Os gatilhos disparadores foram diferentes de Valéria e Thaís.

Faço atendimentos complementares no Centro de Atendimento Alternativo Florescer (CAAF), que funciona dentro do INES. Em geral, os alunos que são

atendidos lá não frequentam a escola regular, pois são considerados “inadequados” por conta de suas condutas diferenciadas. Em alguns casos esses alunos tem graves questões de saúde, o que demanda atenção e cuidado com o atendimento. É preciso ter uma abertura para entender que a educação desses sujeitos vai além da educação baseada em conteúdos curriculares, se faz necessário pensar em uma educação para a vida. (Gabrielle Macedo, trecho do memorial de formação, 2016)

Mais uma vez ela se vê diante de um desafio. E se indaga: “E agora? Educação para a vida? Como faz? Se aprende isso na graduação?” De que forma? E as possíveis respostas se encontram no seu próprio texto, embora não tenha relacionado um trecho com o outro, ela diz em dado momento: *“Apostando assim, na potência da invenção – e reinvenção- da prática docente é que tenho baseado a minha atuação”*.

Durante a graduação, Gabrielle participou de pesquisas referente ao estudo dos direitos das crianças, contidas nas Políticas Públicas, especialmente o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA²⁶), nesse momento ela ainda não buscava uma formação específica no campo da Educação Especial. Foi na dureza do chão da escola que ela precisou se reinventar como professora de um aluno com deficiência e a partir dessa experiência, dar início à busca pelo aprimoramento da sua formação no campo. Os conceitos de Educação Infantil e Políticas Públicas foram fundamentais para dar início ao seu trabalho docente. No seu memorial, Gabrielle explicita os conceitos que conheceu ao longo da graduação, e que a ajudaram a refletir sobre sua prática

em muitos momentos tive a oportunidade de estar em espaços privilegiados para discutir e analisar a escola e suas práticas (digo privilegiados, pois nesses espaços encontrei discussões que não tratavam a escola de forma naturalizada, engessada e nem sob a lógica da falta, mas a escola como espaço de potência e de vida). (Gabrielle Macedo, trecho do memorial de formação, 2016)

Ao dar continuidade aos estudos após a graduação, Gabrielle ingressou no Mestrado em Educação na FFP, buscando discutir a Educação Especial. Ela expõe no seu memorial que a função que desempenha –mediadora- traz algumas tensões, e explica:

A experiência que tive como professora mediadora veio trazendo indagações sobre a função do mediador dentro da escola. Que lugar era esse? Que profissional é esse? Como os outros profissionais da escola o vêem? As relações que vivenciei na escola como mediadora foram diversas, alguns me entendiam como um “apoio”, outros como

²⁶ Estatuto da Criança e do Adolescente, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm

uma professora “intrusa” na sua sala de aula deles, outros como “aquela que sabe tudo sobre educação especial” etc .

Por conta das tensões que envolvem a definição do que é o trabalho do professor mediador, a atuação deste profissional é bem diversa. O que para mim é algo positivo, pois me dá liberdade para criar junto com o aluno a forma mais adequada de atuação, focando em seus interesses e necessidades. (Gabrielle Macedo, trecho do memorial de formação, 2016)

Tive a honra de participar brevemente da sua dissertação, colaborando com o capítulo sobre as Políticas Públicas do campo da Educação Especial. Gabrielle tensiona no texto a função do mediador e os vários termos utilizados para nomenclatura da função.

O ponto mais citado entre as três colaboradoras dessa pesquisa são as Políticas Públicas. Durante as visitas e conversas percebo que todo tempo as três buscam reafirmar os direitos dos alunos através dos dispositivos legais. As professoras relatam que passam grande parte do tempo se dedicando ao estudo das Leis, para que possam garantir alguns direitos dos seus alunos, apesar de transcorridos vinte anos desde a Lei 9394/96 (LDB), por exemplo. Na LDB de 1996, já era garantido ao aluno a adequação do sistema educacional às necessidades do aluno. No Art. 59, lemos:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para

aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Essas são garantias legais que já poderiam estar incorporadas ao nosso cotidiano escolar, não fosse a tal “barreira atitudinal”. Reclamar da estrutura do sistema educacional, da legislação, da falta de apoio governamental, dos poucos recursos oferecidos pela escola, da falta de apoio dos familiares, é tido como “comum” entre os professores. Posso contar uma situação que vivo com frequência: quase 100% das vezes que digo que trabalho e pesquiso no campo da Educação Especial, recebo olhares espantados. Alguns mais curiosos perguntam em uma retórica: “É difícil, não é?” Acostumei a responder de volta: difícil como a vida em si. Outras vezes dizem “Nossa que legal... Deve ser trabalhoso...” “sim”, respondo... “dá trabalho. Afinal é para trabalhar que estamos aqui, não é mesmo?” Me debato com a dúvida: para quê estamos nos formando?

Como vimos no capítulo 1.2 desse texto, com o título: “O Curso de Pedagogia da FFP”, muitas mudanças foram acontecendo ao longo dos anos para acompanhar essa legislação e oferecer aos graduandos, opções de formação no campo da Educação Especial. Mas seria “suficiente” essa formação na graduação? A professora Márcia Pletsch nos ajuda a refletir sobre essa pergunta...

[...] investimento na formação docente em nível superior por si só não resolverá a complexidade dos problemas educacionais brasileiros historicamente reproduzidos, como, por exemplo, o analfabetismo. É preciso compreender que mudanças na educação para atender ao paradigma vigente de inclusão educacional dependem de diversos fatores, como, por exemplo, o contexto social, econômico e cultural em que se insere a escola, as concepções e representações sociais relativas à deficiência e, por fim, os recursos materiais e os financiamentos disponíveis à escola (MENDES, 2002). Ou seja, a formação deve atender às necessidades e aos desafios da atualidade. Para tanto, sugerimos que o professor seja formado de maneira, a saber, mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico-prática. (PLETSCH, Márcia, 2009, p. 145)

Parece bastante coerente com nossos estudos, a indicação de uma formação que nos mobilize, nos mova no sentido de buscar articular nossos conhecimentos com nossas competências, as quais aqui vou chamar de desejos. Somos movidos pelo desejo de aprender,

conhecer, experimentar, sentir, fazer, viver. Somos construídos pelo mundo e construímos o mundo. O sentido da educação segundo Paulo Freire, é libertar, promover autonomia, e, para tanto, precisamos nos dispor a estarmos atentos, sensíveis aos nossos alunos. A cada dia mais me aproximo do conceito de “Educação para todos”. Não no sentido de aprender ao mesmo tempo, mas aprender junto, estar junto. A cada vez que o professor recebe uma nova turma, (des)aprende e (des)ensina. Aos poucos nos reinventamos sendo cada um de nós, alunos ou professores, autores dessa narrativa. Supor uma formação que habilite para todas as situações, todas as tensões enfrentadas no chão da escola, me parece no mínimo utópica, na medida em que somos seres únicos, com especificidades que nenhum curso conseguiria abarcar.

Então, como estamos portanto, formando professores para inclusão, se cada uma das experiências das professoras dessa pesquisa, cita a barreira atitudinal dos envolvidos no processo educativo, que, a cada dia nega ao aluno seu direito de estar ali, ser entendido, atendido, amado, ensinado, respeitado? Me debato refletindo sobre esse tema, com medo da generalização. Não seremos, nós professores especialistas no campo da Educação Especial, alarmistas em relação as atitudes dos demais colegas de profissão? Existiria então alguma justificativa que ainda não percebi para tal comportamento? Apesar de me preocupar com tais generalizações, não posso deixar de perceber as recorrências dos relatos. Mas percebo também, que algumas ações já têm sido efetivadas em busca de garantir a reflexão sobre essa questão, como debates, exibição de filmes, rodas de conversas, entre outras. Diariamente conversamos sobre isso na escola, lá onde o Curso Normal (Formação de professores) carece ainda de reafirmação do espaço, lá onde a profissão de professor carece tanto ainda de reafirmação de importância... bons debates têm surgido dessa necessidade, nas práticas cotidianas, nas micro ações, nos gestos mínimos, no chão da escola...

Estou de tal modo envolvida com essa profissão –sou professora, trabalho todos os dias em dentro da escola, em contato direto com professores e alunos, minha filha cursa o ensino médio no Curso Normal (formação de professores), meu marido é professor, duas das minhas irmãs e uma sobrinha-e seu marido- são professores. Meus amigos são todos professores!! Será que esse mundo submerso nessa profissão interfere na minha percepção? Thaís, Gabrielle, Valéria... Encontro nelas o meu próprio desejo? Olho para elas e me vejo refletida, pois projeto nelas ou meus desejos, preocupações, práticas? Encontro somente o que busco em cada uma? Ou me aproximei delas pela afinidade nos temas dessa pesquisa? Não tenho respostas para essas perguntas, mas sigo cartografando...

3.2 NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA SOBRE A VIDA COTIDIANA NA ESCOLA DE (OUTRAS) PROFESSORAS

Durante os meses de junho, julho e agosto de 2016, visitei as escolas nas quais Valéria e Thaís trabalham. O objetivo era acompanhar “a vida cotidiana na escola” ver os planejamentos, as avaliações, as salas de recurso e materiais didáticos produzidos. Sem esquecer no entanto, que acompanhar esse processo significaria mergulhar nas situações cotidianas para acrescentar possíveis pontos para reflexão, e não comparar suas narrativas com suas práticas. Por Gabrielle hoje trabalhar no INES, um instituto que recebe muitas solicitações de visitas de pesquisadores, a visita a sua sala de aula foi descartada por não possuímos tempo hábil para os trâmites legais. Por outro lado, ela possui vasto material arquivado das suas experiências anteriores como mediadora e optamos então, por utilizar esse material em consonância com sua narrativa para essa parte do texto.

Nos dias 30/06 e 12/07 visitei a sala de aula de Thaís. A escola está localizada no centro de São Gonçalo/RJ, e prioriza a Educação Infantil. É uma escola com apenas três anos de existência. Thaís trabalha lá desde sua fundação. A escola possui uma equipe multidisciplinar (professores, nutricionista, enfermeira, fonoaudióloga, coordenadora pedagógica) com salas de referência (aula tradicional), salas de multimídia, salas multidisciplinares (atividades lúdicas), horta, mini zoológico. As turmas são pequenas, são aceitos no máximo 20 alunos, porém, a média de alunos por sala está entre 10 e 15. As professoras trabalham com uma espécie de rodízio entre as salas: enquanto uma está na sala de referência passando matéria no quadro, por exemplo, outra está na sala multimídia assistindo um filme e outra na sala multidisciplinar fazendo atividades lúdicas. Também utilizam muito o pátio externo para atividades lúdicas. A alimentação é toda fornecida pela escola, os alunos não levam merenda de casa. Fomos orientadas a utilizar apenas imagens oficiais da escola. Thaís atua integralmente na escola, com duas turmas: uma pela manhã e outra à tarde, ambas Maternal II.



Thaís trabalha muito com atividades lúdicas e de vida diária, por se tratar de uma turma de maternal. As atividades são sempre apresentadas aos alunos de forma coletiva, e, aos poucos ela vai chamando os alunos individualmente para dar uma atenção específica a cada um. Porém, percebo uma preocupação da professora em integrar todos os alunos nas atividades. Quando um aluno parece se demorar mais em uma determinada ação, Thaís chama alguns alunos que já acabaram para juntos ajudarem aos demais. A velocidade da atividade varia sempre de acordo com os alunos, pois não existe um objetivo temporal a ser atingido. As práticas inclusivas são cuidadosamente planejadas junto com o plano de aula. Nas imagens acima podemos ver a professora ensinando texturas (percepção sensorial). Thaís se adapta a cada aluno. As dificuldades vão surgindo ao longo das aulas e elas são inevitáveis, mesmo com planejamento e atenção, pois a vida é mesmo essa surpresa a cada curva, mas com o objetivo traçado –se adaptar ao aluno- ela as vai contornando junto com eles. Segundo Rosana Glat e Leila de Macedo (2007), um dos principais empecilhos para inclusão, é justamente o fato da dificuldade dessa adaptação.

Um dos principais empecilhos à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar é o fato de a escola privilegiar, na prática, a idéia de “prontidão”, preparação ou qualificação prévia do sujeito para estar incluído em uma determinada turma, e não as necessidades que ele terá para aprender o que é proposto para os demais alunos dessa turma. (p. 27 e 28)

Penso que as práticas inclusivas de Thaís contribuem para o aprendizado de todos os alunos e não somente “alunos com necessidades especiais”- termo que questionamos, pois consideramos que todos os alunos ao longo da vida terão necessidades especiais de alguma forma. Ainda segundo as autoras, *“o termo “necessidades educacionais especiais” é construído socialmente, no ambiente de aprendizagem, não sendo, portanto, conseqüências inevitáveis da deficiência ou do quadro orgânico apresentado pelo indivíduo”* (p. 28).



O planejamento das professoras segue duas etapas: um planejamento amplo, feito anualmente e um mais detalhado feito semanalmente. Por ser uma turma de Maternal, Thaís não trabalha com avaliação de conteúdos e sim com relatórios de progresso, realizados diariamente e entregue aos pais ao fim de cada bimestre. Existe um formulário próprio confeccionado pela equipe pedagógica ao qual não tive acesso, mas ainda aguardo autorização para publicação até o fechamento desse texto. A escola incentiva a produção de material didático com os alunos. Na minha primeira visita, Thaís confeccionou com os alunos um mural sobre o crescimento das plantas, para ser utilizado nas aulas de ciências. Esse mural fica na sala, mas como a escola trabalha com o sistema de rodízio, todas as turmas podem utilizá-lo.



Na atividade de plantar os feijões, eles manipularam todos os materiais, como o copinho, o algodão e outros. Os alunos com qualquer dificuldade em realizar as tarefas ao mesmo tempo em que a maioria dos colegas, recebe atenção específica e flexibilização das atividades, como por exemplo, a ajuda dela para cortar, ou um tempo maior para executar.

A escola tem uma abordagem construtivista, porém, em algumas conversas percebi a cobrança por parte da direção com o conteúdo disciplinar. As crianças são tratadas de forma respeitosa por toda equipe, mantendo um clima agradável entre elas. Existe muita agitação na escola! Por todo lado vejo crianças e professores fazendo alguma atividade, passando pelos corredores, brincando no pátio, com os animais do mini zoo e andando por ali. Senti que as crianças têm um forte sentimento de pertencimento a escola. Paro um pouco para reler minhas anotações sobre as visitas e partes desse texto que já havia escrito há tempos e passo a refletir sobre essa sensação que tive na escola... uma escola pequena, com espaços cuidadosamente planejados, com um investimento financeiro considerável tanto nas instalações físicas quanto na contratação de pessoal. Alunos de uma classe social com mais recursos financeiros, professores na sua maioria graduados (ao contrário de outras escolas pequenas, que contrata professores no início da carreira com o propósito de pagar menos), responsáveis presentes – ao menos virtualmente, pois a escola é monitorada por câmeras que transmitem on line ao vivo-.

Em qual medida a questão sócio-econômica interfere nas práticas inclusivas? Relembro conversas ainda durante a pesquisa na graduação, nas quais tensionamos essa questão. Muitas escolas passaram a investir no campo da educação especial com objetivo de atingir um público alvo, que deseja para seus filhos uma escola com recursos de todo tipo: financeiro, espaços físicos adaptados, pessoal especializado e pronto para dar aos alunos o melhor que o dinheiro pode comprar. É inegável que hoje, a inclusão é uma “fatia de mercado”. A primeira exclusão é econômica?

Na escola de Thaís não seria diferente.... mais uma vez Rosana Glat e Leila de Machado nos ajudam a refletir sobre essa modalidade educacional

Vale enfatizar, mais uma vez, a *importância do profissional especializado para suporte da escola regular*. Consideramos esse ponto crucial, pois no entusiasmo em aderir ao novo modelo, algumas redes de ensino têm descontinuado os serviços especializados, com resultados nem sempre meritórios no que diz respeito à apropriação dos conteúdos escolares por alunos com necessidades educacionais especiais. (p. 32)

Visitei a escola de Valéria no dia 07/07. A escola fica no distrito de Sampaio Correia, município de Saquarema/RJ. Após 45 min de carro de Tribobó (SG/RJ) à Sampaio Correia (Saquarema/RJ), mais uma caminhada de cerca de 1 km, minha sensação foi de surpresa. Não acreditei quando vi a escola ao longo, no meio do nada. Poucas casas, muita mata. Cavalos, bois, galinhas, plantações...uma escola rural. Linda!



A escola tem 158 alunos divididos por dois turnos, com 12 alunos matriculados na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), que segundo a Portaria Normativa nº- 13, de 24 de abril de 2007, é “um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos”. A escola possui salas de aula, uma SRM, biblioteca, e um parquinho lindo, que ficou o dia inteiro vazio... não haviam crianças correndo, brincando!

Valéria atua na SRM duas vezes por semana com os atendimentos e uma vez por semana faz curso de formação em uma escola pólo. Ela conta que não tem muito tempo e nem abertura na escola para conversar com os professores das salas regulares. Isso traz preocupação, principalmente com relação à avaliação dos alunos. Sem tempo disponibilizado pela escola para traçarem planejamentos conjuntos, aos poucos ela vai conversando com uma ou outra professora, com a diretora e coordenadora, com a finalidade de se disponibilizar para ajudar na elaboração das provas.

Na perspectiva inclusiva, os professores das salas comuns e os da Educação Especial articulam - se para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento e ao professor do AEE cabe complementar a formação do estudante com conhecimentos e recursos específicos que eliminem as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular. (NOTA TÉCNICA Nº 42 / 2015/ MEC / SECADI /DPEE, de 16 de Junho de 2015. p.2)

A SRM é muito bem equipada com os materiais enviados pelo Ministério da Educação (MEC), mas lá esses materiais não são de uso exclusivo da professora e alunos da SRM. Segundo a legislação em vigor, esses materiais deveriam ser utilizados somente com a finalidade proposta:

Assim, conforme o disposto pela Portaria SECADI/MEC, nº 25/2012, a Diretoria de Políticas de Educação Especial enfatiza que a disponibilização dos recursos de tecnologia assistiva, no âmbito do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, visa apoiar a organização e oferta do atendimento educacional especializado, não devendo esses materiais serem realocados para fins escusos a este atendimento. Os recursos pedagógicos de acessibilidade podem ser utilizados pelo estudante em sala de aula ou em domicílio, sendo vedado o desvio com outros propósitos. (NOTA TÉCNICA Nº 42 / 2015/ MEC / SECADI /DPEE, de 16 de Junho de 2015. p.2)



Valéria conta que entre os 12 alunos matriculados na SRM, muitos não possuem laudo, e, para minha surpresa percebi durante os atendimentos que alguns alunos nem ao menos tinham indicativo de deficiência, pois segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o público alvo da Educação Especial é a pessoa com deficiência, que é conceituado na política como sendo:

Considera - se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que

apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem - se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (p. 11)

Isso me levou a perguntar a Valéria em algum intervalo entre os atendimentos, o motivo daquele aluno estar ali. Ela relatou que alunos considerados indisciplinados são enviados para SRM. “Alunos problema”. “Alunos fora do molde”. E ali, o molde é forjado na disciplina física. Segundo narra Valéria, os alunos recebem castigos físicos, como ter que correr em volta da quadra, fazer “polichinelos”, entre outros... comecei a prestar mais atenção e notei que os alunos muito pequenos, de três anos estavam sentadinhos, alguns de cabeça baixa na mesa aguardando a professora acabar alguma tarefa, outros apenas sentados calados. Presenciei uma professora levando sua turma para o pátio. Ela colocou os alunos em rodinha (simétrica) e distribuiu livros para cada um. A seguir ouço ordens com tom de voz duro: Leiam! Parem de conversar! Fulano senta direito! E assim foi a rodinha de leitura no pátio daquela linda escola.

Segundo Maria Teresa Mantoan, ao longo da história os alunos com deficiência foram sendo categorizados e previamente moldados para receber escolarização...

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4.024/61, garantiu o direito dos "alunos excepcionais" à educação, estabelecendo em seu Artigo 88 que para integrá-los na comunidade esses alunos deveriam enquadrar-se, dentro do possível, no sistema geral de educação. (p. 4)

Essa história se repete e segundo a autora,

Ainda hoje, fica patente a dificuldade de se distinguir o modelo médico/ pedagógico do modelo educacional/escolar da educação especial. Esse impasse faz retroceder os rumos da educação especial brasileira, impedindo-a de optar por posições inovadoras, como é o caso da inserção de alunos com deficiência em escolas inclusivas.

Uma escola de cores vibrantes, alegres, com práticas pedagógicas conservadoras-eu diria ultrapassadas-, na qual Valéria trava sua luta diária pelo direito dos alunos à escolarização em uma escola regular, pública e de qualidade.

Os atendimentos começam por uma menina quieta, com olhar desconfiado lançado sorratamente em minha direção... Valéria explica a proposta para o dia, a confecção de um mosaico, que mais tarde viraria um mural, ou móveis... noto que ela levou os desenhos imprimidos de casa, e ao escolherem as cores na revista que será cortada, ela mesma corta os quadradinhos. A menina não tem dificuldade de ir preenchendo o desenho com os quadradinhos cortados por Valéria. Ao longo de 1h de extrema atenção, a menina de olhar desconfiado vai pouco a pouco fazendo nascer sua obra de arte. Fico refletindo... 1h!!! ela colou cada pedacinho minúsculo de papel colorido dentro das linhas do desenho com extremo cuidado... por 1h!



Encerrado o horário do atendimento, Valéria me leva na rua para uma caminhada rápida em torno da escola. Vamos conversando e pergunto sobre aquela menina... então, qual seria o “diagnóstico” dela? Ela era repetente. Vem de uma família na qual os irmãos também são considerados com deficiência. Deficiência intelectual. Ando por ali pensando no termo... DI. Deficiência Intelectual. Ouso discordar... aquela menina que passou 1h em extrema concentração e com muita facilidade executa a tarefa proposta, poderia apenas ser “fora dos moldes” admitidos naquela escola?



Valéria faz os planejamentos em casa, pois não possui tempo de planejamento na sua carga horária. Como ela está apenas iniciando os atendimentos nessa escola, ainda não tem o Plano Educacional individualizado (PEI) – documento que a lei determina que seja elaborado pelo professor da SRM e contenha estratégias para o atendimento do aluno, considerando suas especificidades-. Nesse mesmo documento é anexada a avaliação, que se trata de relatórios de progresso, considerando as habilidades desenvolvidas ao longo dos atendimentos.

Conforme a Resolução CNE/CEB n.4/2009, ar t. 12, para atuar no atendimento educacional especializado, o professor deve ter *“formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação continuada na educação especial”*. Difícil não me alongar ao falar das atribuições do professor da SRM... sempre digo que é uma parte cansativa, essa das Leis, mas é imperativo que as conheçamos, para a partir delas, garantir que nossas práticas cotidianas não sejam de nenhuma forma, excludentes. Sendo assim, detalho as atribuições desse profissional:

O professor do AEE tem como função realizar esse atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades educacionais específicas dos estudantes público alvo da educação especial.

As atribuições do professor de AEE contemplam:

- Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do estudante;
- Definição do cronograma e das atividades do atendimento do estudante;
- Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis;
- Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;
- Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e demais ambientes escolares;
- Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;
- Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre a aplicabilidade e funcionalidade dos recursos utilizados pelo estudante;
- Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras (Documento orientador: Programa implantação de Salas de recursos Multifuncionais, p. 8 e 9)

O material concreto utilizado na sala é enviado pelo MEC, mas Valéria confecciona alguns materiais didáticos em sala com os alunos, um exemplo é uma casinha de contação de histórias. Entre outras coisas que Valéria cria com os alunos, as exposições dos trabalhos de arte são muito queridas por todos, e assim sendo, encontrei muitas dessas atividades expostas pela escola.





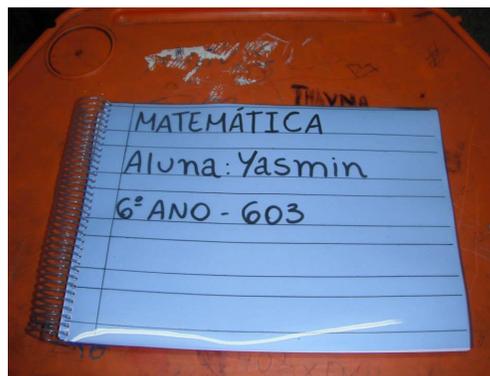
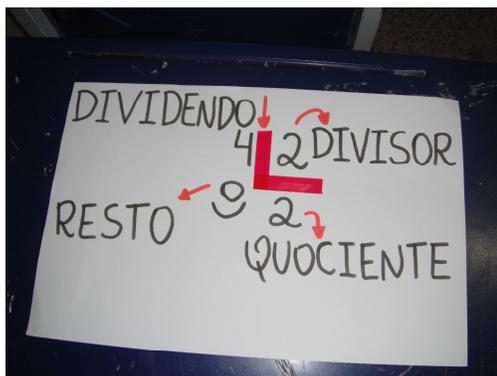
Passado tanto tempo dessa visita, ainda martela na minha cabeça uma pergunta: porque Valéria corta a revista, ao invés de pedir que os alunos o façam? “Decidi não tentar responder, nem perguntar agora a ela sobre isso. Vou deixar a pergunta reverberar em mim até o próximo encontro com ela” (Gilcelia Coelho, anotação sobre a visita).

Me encontrei com Gabrielle para ver seu material e conversar sobre a produção do mesmo. Entre outras perguntas, a que mais faço é: “como você chegou a esse material?” Gabi (chamada carinhosamente a ponto de quase virar seu nome) vai contando sobre como foi pesquisando, experimentando, testando, até encontrar os materiais adequados. Ela atuou como mediadora em uma escola municipal em Itaboraí cidade limítrofe de São Gonçalo. Logo assim que assumiu essa função, se viu segundo ela, “despreparada”. Não aceitando tal situação, foi buscar formação para atender seu aluno. Gabi conta que a aluna atendida por ela na época é cega, e a necessidade de material adaptado era imensa.



Para os autores Orrico, Canejo e Fogli (2007), “a escolarização e educação da pessoa cega ou com baixa visão é de modo geral, viável em todos os níveis, desde que lhe sejam oferecidos os meios necessários para o desenvolvimento de sua autonomia e independência” (p. 121). Também relativizam a deficiência, aqui falando especificamente de alunos cegos: “na medida em que para o próprio cego o sentido da cegueira não é patológico, mas uma realidade da sua condição, será na busca pela inserção social que efetivamente ele irá se perceber como deficiente” (Vigotski, APUD Orrico, Canejo e Fogli, 2007. P. 121). As condições nas quais a aprendizagem vai ocorrer, podem definir o “sucesso” e o “fracasso escolar”, na medida em que os alunos são analisados, categorizados e separados por nível de assimilação, embora ela seja verificada de maneira totalmente injusta, escolhendo os que aprendem mais rápido, em detrimento dos que levam mais tempo para absorver o mesmo conteúdo. Nesse sentido, a indicação dos autores para a “oferta dos meios necessários” nos leva ao encontro das práticas na elaboração do material didático adaptado de Gabi.

Extremamente sensível Gabi se recria, se reinventa, para assim ter condições de promover as adaptações que seriam necessárias para sua aluna. A princípio os materiais usados eram simples, como papel A4 e hidrocor. A ampliação era necessária para estimular resquícios visuais na aluna, que perdia a visão progressivamente.



Aos poucos elas foram progredindo para materiais específicos, fazendo por exemplo mapas táteis.



Gabrielle e sua aluna vão aos poucos formando uma parceria, pois a confecção desse material é muito específica, sendo na maioria dos casos personalizada apenas para um aluno, como no caso em questão. Cabe então a experimentação a qual se refere todo tempo... quando pergunto “como chegou a esse modelo”, a resposta é sempre longa e detalhada. Em uma certa ocasião, ela conta, o mapa foi refeito mais de dez vezes, com materiais diferentes, até que a aluna se sentisse confortável com o material. Gabi relata que existem no mercado muitos recursos e ferramentas que podem ajudar sua aluna, como lupas, material montessoriano²⁷, entre outros. A questão é que nem todos os alunos possuem acesso a ele...

As tecnologias e recursos descritos são uma poderosa ferramenta para favorecer o sucesso na inclusão escolar de alunos com baixa visão ou cegueira no ensino regular, contribuindo para a construção de

²⁷ É um tipo de material concreto que é confeccionado para que o aluno tenha contato direto, aprendendo assim através da ludicidade. Para ler: <https://lar.torresori.com/2013/01/22/compreendendo-montessorio-o-material-montessoriano/>

igualdade de oportunidades acadêmicas. Mas há várias outras adaptações fáceis de serem desenvolvidas pelo professor. Uma Xerox ampliada de um texto ou a impressão em negrito e letra ampliada com utilização de contraste, um caderno com pautas grossas e ampliadas, o uso de lupas, gravadores para reprodução de aulas, capítulos de livros, textos escaneados para serem acessados por leitores de tela em computadores comuns, entre outros, são recursos diferenciados para o aluno e que garantem maior flexibilidade e naturalidade para que ele participe do processo educacional junto com os demais. (Orrico, Canejo e Fogli, 2007, p. 128)

Os autores ainda nos lembram da importância da gestão para a consolidação das ações pedagógicas que visam a inclusão e englobam não só professores regentes, mediadores, professores de SRM mas a comunidade escolar.

Trona-se importante aqui mencionar que se os serviços de apoio são importantes, de não menos relevância constituem as ações de gestão e organização voltadas a adequar a instituição de ensino às diferenças e singularidades apresentadas pelos alunos com deficiência visual. [...] Constitui também questão da maior relevância a participação da família na educação escolar. Isso exige que sejam estabelecidos processos e estratégias que favoreçam e ampliem não só a colaboração de pais e responsáveis, mas de toda comunidade. Este é um caminho que vai conformar o espaço da aceitação e da superação de barreiras atitudinais e preconceitos. (p.123)

Nesse texto vemos como Thaís, Valéria e Gabi se apóiam nas políticas públicas, na reinvenção do ser/estar professora-pesquisadora, como lidam no dia-a-dia com seus alunos, seus colegas de trabalho, consigo mesmas. Nada se encerra aqui. Esse texto sintetiza, mas não resume nossas práticas. Talvez ele possa nos dar outros modos de ver o outro e ver a nós mesmas nesse encontro.

3.3. NARRATIVAS DE PROFESSORAS: O ENCONTRO ENTRE DESCONHECIDOS

*Que dois desconhecidos possam se encontrar
depende muito mais de gestos imperceptíveis
que das leis e das armadilhas do universo.
Depende, melhor, de uma ignorância peculiar e estremeceadora:
uma repentina irrupção de procedência desconhecida. (Carlos Skliar)*

Carlos Skliar escreveu um texto²⁸ no qual diz que educar é conviver e conversar entre desconhecidos. Utilizei para compor este texto coletivo, além desse de Carlos Skliar, os escritos das professoras enviados para mim com este pedido “escreva dois parágrafos do seu primeiro encontro com um estudante com deficiências: sensações e percepções deste encontro.” Em Times New Roman seguem os escritos literais dos “convidados” da conversa. Em itálico e negrito (sempre no início de algumas frases) acrescentei palavras minhas para dar continuidade na conversa, porém, sem nenhuma alteração dos textos originais. O texto é, então, uma composição coletiva.

Assim, a partir deste encontro, proponho uma composição de estranhamentos entre Skliar, eu, Valéria, Gabi e Thaís: nosso primeiro gesto do encontro com o outro... nos sentamos então para conversar. O que pensamos, sentimos, dizemos sobre: nós, inclusão, estranhamentos, encontros, conversas, alteridade, diferenças, tensões, convivência, e tantas outras questões? Em síntese, sobre esse encontro entre desconhecidos.

Valéria - Pelo whatsapp, a Orientadora Pedagógica me avisa que L, do 7º ano, parece ter algum problema e que o aluno é repetente. Segundo a professora de Matemática ele está sempre alheio a tudo. Chego no pátio da escola, procuro por ele e o convido a vir à minha sala para conversarmos. Ele atende prontamente. Observo, enquanto conversamos, que ele está lendo nos meus lábios, aquilo que falo. Sua expressão é tranquila. Trago a observação da professora, pergunto se ele está com dificuldades nos estudos, ele ri e diz: “Estou repetindo o 7º ano pela quarta vez”...

²⁸ Título: “Conversar e conviver com os desconhecidos...” disponível em:
<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook3.pdf>

Thaís - Meu primeiro encontro com um estudante com deficiência se deu durante a minha vida escolar,(...) Os anos se passaram e me deparei com mais um primeiro encontro com um aluno com deficiência, mas dessa vez, eu enquanto docente, assumindo o papel de mediador. Mediar as relações pedagógicas e sociais, desse aluno! Um desafio enorme, visto todos os desafios os quais me deparava. Desafio? Sabia de nada! Aquele era apenas um dos inúmeros primeiros encontros em que a docência me apresentaria.

Gabi – *No meu caso*, a tensão gerada pelo primeiro encontro com um estudante com deficiência foi grande, pois tive que lidar com duas questões distintas. A primeira era comigo mesma: Como seria esse sujeito? Como eu lidaria com ele em sala de aula? A segunda tinha relação com as informações que recebi da direção, dizendo que eu não precisava me preocupar com ele, que costumava dormir em sala e que ele não “aprendia”

Skliar – *Pois é...* A conversa é uma tensão permanente entre diferentes modos de pensar e de pensar-se, de sentir e de sentir-se: há dissonâncias, desentendimentos, incompreensões, afonias, impossibilidades, perdas de argumentos, tempos desiguais, perguntas de um lado apenas, respostas que não chegam. Porém talvez isso mesmo seja uma conversa e, quem sabe, seja por isso mesmo que não podemos fazer outra coisa senão seguir conversando, senão ser outra coisa que a encarnação sempre imperfeita de uma conversa necessariamente árdua, mais próxima da perplexidade que da compreensão, sem efeitos especiais, uma conversa sempre humana, irremediavelmente humana.

Valéria – *Entendo, Gabi... Eu* respiro fundo e tento manter o ritmo da conversa. Você tem alguma dificuldade específica que possa me dizer?, eu pergunto. “Sim, eu escuto pouco”. Esse estudante inteligente, esperto e pleno para o aprendizado, tem 25% de audição em um ouvido e 30% no outro. Em sala de aula com trinta alunos adolescentes, sentado no fundo da sala, como não estar alheio?

Thaís - Enxergar suas especificidades para além de sua deficiência e ter um primeiro encontro com cada aluno como um sujeito único e não como mais um é o que nos permite, repensar e recriar a nossa prática e experiência enquanto docente constantemente.

Skliar – *Acredito meninas, que* a palavra convivência sugere um primeiro ato de distinção, ou seja, aquilo que se distingue entre os seres e que é, sem dúvida, o que provoca contrariedade.

Se não houvesse contrariedade não haveria pergunta sobre a convivência. E a convivência é convivência porque sempre há inicial e definitivamente perturbação, inquietude, conflito, turbulência, diferença, afeição e alteridade. Há convivência porque existe um afeto que supõe, ao mesmo tempo, o fato de ser afetado e de afetar; porque compartilhar, estar juntos, estar entre vários, como expressa Jean-Luc Nancy: É ser tocado e tocar. O contato a contiguidade, a fricção, o encontro e a colisão é a modalidade fundamental do afeto (Nancy, 2007, p. 51). Esse estar juntos, esse contato de afeição, não é um vínculo de continuidade, não é reflexo de uma comunicação eficaz, mas, sobretudo, um embate do inesperado sobre o esperado, da fricção sobre a quietude, a existência do outro na presença de um.

Celinha – *Senti isso Skliar!* Me vejo olhando em volta, no meio da igreja. Olho para os surdos e o intérprete e penso: não tem quase ninguém olhando... sou eu a única a estranhar aquela situação? Parece que sim. A maioria já está habituada ao “ministério do silêncio” como chamam o departamento que cuida da interpretação dos cultos para os surdos. A cada dia vou me sentando mais perto e quando vejo, um belo dia, já estou sentada um banco atrás. Não consigo prestar atenção a nada além dos interpretes, dos surdos. Observo cada sinal, a reação entre eles, não desgrudo meus olhos. Estou surpresa, curiosa, compelida a saber mais... conhecer mais sobre aquele departamento.

Skliar - Acontece, afinal de contas, como se a palavra outro não pudesse nem deixar de dizer, nem pudesse desdizer-se. Talvez fosse necessário tentar que essa palavra não dissesse mais do que diz, isto é, tratar que a palavra outro renunciasse, se despojasse, se desvestisse, estivesse desprovida desses travestismos discursivos que, apesar de sua espetacularidade, não acabam senão por ser fixações vãs, tipificações, enquadramentos de um outro específico, singular, material. Pronuncia-se outro, porém em uma ideologia do ser que é, basicamente, uma ideologia da separação, da exclusão, da expulsão, centrípeta; mas também se pronuncia ao outro dentro de uma ideologia da excessiva junção, da inclusão, da assimilação, centrífuga.

Gabi - *Outro... isso me lembrou de uma situação...* conheci o W, um homem com mentalidade de menino, que tinha uma curiosidade aguçada e um enorme potencial para fazer amizades. Esse estudante veio quebrar com meus conceitos pré-estabelecidos sobre a deficiência, veio transformar meu olhar sobre o outro e, principalmente, veio me ensinar sobre alteridade.

Skliar – *Sim Gabi*, estamos também atravessados por certos discursos que tendem a banalizar ou a desprezar a conversa como esse verdadeiro centro de gravidade institucional e pessoal, que tratam de impor um estilo mais lúgubre, silencioso, sentencioso e unipessoal. Nesse ponto, é preciso dizer, a conversa aparece em outra plenitude, em uma plenitude descarnada e árida, que não tem a ver com essa retórica da eficácia ou com a vontade obediente das decisões ou as ações forçosamente posteriores que alguns e algumas queiram imediatamente avaliar.

Celinha – *A conversa era tudo que eu tinha na época...* A primeira pessoa que me deu atenção foi Ronaldo. Depois dele, Luzia. Fizemos uma boa amizade. Eu tinha impetuosidade e isso parecia os agradar. Eu errava, eles me corrigiam rindo... me envergonhava... pensava que precisava saber tudo com perfeição, para nunca mais errar. Mas não tinha medo de tentar. Um dia Ronaldo me diz, que o que ele mais gostava em mim era que eu estava junto com eles todo tempo e isso era raro. Eu, pensando que estava prestando um grande “favor”, interpretando o mundo para eles, quando na verdade eles só desejavam presença. Conversa!

Skliar - Conversar, sim, porém, não apenas de um e/ou do outro e/ou de nós. Conversar, talvez, sobre o que fazemos, sobre o que nos passa naquilo que fazemos, sobre essas terceiras outras coisas” das quais se constitui e configura o ato de educar, tanto como qualquer outro ato relacional. Conversar.

Então: como seria factível esse desejo de deixar que o outro siga sendo outro? Acaso a vontade da relação deve ser, sempre, vontade de domínio e de saber/poder sobre o outro? Quais limites de afeição propõem o outro corpo não apenas em sua presença material (quer dizer, o aqui estou eu), mas sobretudo em sua própria existência (isto é: não apenas estou aqui, mas, eu também sou)? E quais efeitos poderiam se produzir ao pensar numa transmissão educativa que não tenta mudar o outro, que não pretende fazê-lo alheio a sua alteridade?

Valéria – *Talvez, como você Skliar já diz, com gestos mínimos? Lembro de um vizinho...* Ele era alto, forte, negro e, parece, tinha deficiência intelectual ou algo parecido. Referiam-se a ele como o “retardado do fim da rua”. Éramos proibidos de chegar perto dele, falar com ele, brincar na rua quando ele estivesse por perto. Era perigoso, diziam. Um dia, quando a bola rolou para longe e fui buscá-la, dei de cara com o Alfredo. Ele segurava a bola. Precisei olhar muito para cima e ver seu doce olhar e sorriso amplo. Com as mãos estendidas para mim,

entregou a bola e ficou ali parado. Peguei a bola e saí correndo. Parei. Olhei para trás e ele continuava lá. Acenei um adeus, abri um sorriso e ele, satisfeito, entrou em casa. Dali em diante, ele passava na porta da minha casa, virava a cabeça, só um pouquinho, olhava para mim e trocávamos sorrisos furtivos. Ninguém podia saber, era proibido.

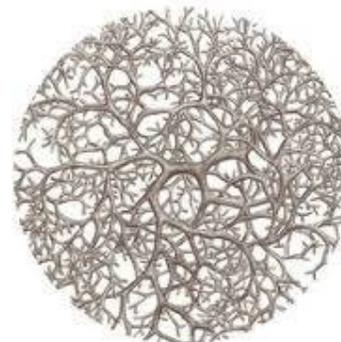
Skliar – *Valéria, isso me lembra uma coisa...* o que disse García Molina sobre os desconhecidos não apenas parece transcendente, mas que, ademais, pode ser comovente: até que ponto tanta previsão e tanto planejamento, tantos motes de designação nos fazem perder o infinitivamente atrativo que resulta iniciar uma conversação inédita com alguém desconhecido? Ao desconhecido, a esse desconhecido que é qualquer um, lhe é ofertado algo. E isso que ofereço ao desconhecido deveria estar no centro da formação pedagógica, no coração mesmo da ideia de educar. O educar entendido como a doação a um desconhecido: O doador não se preocupa por saber a quem doa, mas pelo valor de seu dom. O doador o educador poderia estar mais ocupado pelos conteúdos e formas da doação, da transmissão (...). A educação, afinal de contas, é uma arte ética antes de uma ciência técnica (Molina, 2008). Por isso, o que vem a seguir não é conhecer o desconhecido a partir de uma ciência técnica. O vem a seguir é continuar doando a desconhecidos, ou seja, educando.

Thaís – *Por isso Skliar, acredito que* todos os anos me deparo com primeiros encontros. Por mais que estudemos ou que inúmeros alunos com ou sem deficiência já tenham passado por nós, sempre sentiremos a sensação de um novo desafio. Assim como um ano não é igual ao outro e os dias que decorrem também não são iguais, os alunos também não o são.

*Um desconhecido fez que eu falasse,
que lhe contara –incluso- aquilo que eu nem sabia* (Carlos Skliar)

FINALIZANDO:

ENTRE NÓS... (UMA REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO E SOBRE O PROBLEMA DE PESQUISA)



(Deleuze & Guattari)

Esse texto foi -sempre- por muitas mãos, composto... recomposto; escrito, reescrito; lido, relido; pensado, repensado. Ligado por muitos fios, muitas memórias. Dois anos de estudos, pesquisas e escrita –implicada como sou- com o processo de aprendizado. Busco a cada dia algo que me mova e me permita continuar a caminhar. Aprendi logo no início do mestrado sobre a cartografia:

Conhecer não é tão somente representar o objeto ou processar informações acerca de um mundo supostamente já constituído, mas pressupõe implicar-se com o mundo, comprometer-se com a sua produção. Nesse sentido, o conhecimento ou, mais especificamente, o trabalho da pesquisa se faz pelo engajamento daquele que conhece no mundo a ser conhecido. É preciso, então, considerar que o trabalho da cartografia não pode se fazer como sobrevôo conceitual sobre a realidade investigada. Diferentemente, é sempre pelo compartilhamento de um território existencial que sujeito e objeto da pesquisa se relacionam e se codeterminam. (Alvarez e Passos. 2014. p. 131)

Assim investi na minha formação: comprometendo-me com sua produção. Na primeira etapa, antes da qualificação, muito estudo. E luta. Comigo e com o mundo. Mas quem produz o mundo? Quem pode exercer influência sobre minha vida acadêmica, laboral ou familiar? Deixar de “culpar” foi um duro exercício para me perceber como produtora da minha própria história, que é coletiva. Os conceitos na cartografia foram me ajudando a repensar meu lugar de existir. Após a qualificação, passei por um ano difícil. E novamente foi relendo e estudando principalmente o conceito de experiência, que pude me reinventar. Aprendi que existir não pressupõe estar viva. Não existe *a priori*. Acompanhar o curso de

extensão, ver como cada um de nós, egressos do curso de Pedagogia da FFP se reinventa no chão da escola foi um exercício gratificante. Muitos de nós, -egressos que compomos o curso- não estamos mais no mesmo lugar. Estamos existindo e resistindo de formas diferentes, em lugares diferentes. Gabi após o curso passou a trabalhar no INES, atendendo alunos como mediadora em sala de aula regular. Hoje está atuando como mediadora, porém, em espaço extra classe e como mediadora no município de Niterói. Thaís está trabalhando na mesma escola que atuava quando o curso aconteceu, porém, com turmas de escolaridade diferente. Valéria apresentou no curso sua trajetória como professora de uma Sala de Recursos em uma escola particular no município de Niterói. Hoje ela atua ainda como professora de SR, mas agora concursada na rede de ensino do município de Saquarema. Eu, na época do curso era professora regente da rede de ensino do Estado do Rio de Janeiro, hoje estou diretora geral, na mesma escola. Somos outras.

A situação política do Brasil e do Estado do Rio de Janeiro é outra. Enfrentamos hoje um desmonte do sistema de ensino público, tanto de base, quando em nível superior, como vemos no caso gravíssimo que se encontra a UERJ, com verbas reduzidas, profissionais com salários e bolsas de pesquisa atrasados há meses, só para ser breve.... Como existir e resistir nesse mundo? Como não me deixar abater? Como seguir estudando, me formando? Nesse aspecto, os autores estudados para compor minha dissertação me ajudaram muito a refletir e me posicionar diante de tudo isso. Como Thaís, Valéria e Gabi, eu me reinvento e sigo estudando. Investimos no estudo como forma de resistência. Somos partes, fios, de uma composição histórico-social, de uma caminhada por estradas que se cruzam aqui e ali...

Como podemos pensar uma educação “para todos”, na qual discentes e docentes estejam juntos, *aprendendoensinando* todo tempo?

Como podemos a partir disso, permanecendo juntos, afirmar a diferença?

Como nos formar para incluir?

Como incluir para nos formar?

A formação de professores para atuar no campo da Educação Especial se ampara, não somente em apresentar as técnicas necessárias ao lidar diário com alunos com determinadas especificidades, mas também no fazer pedagógico que privilegie a sensibilidade e a abertura para viver uma sala de aula que seja diferença. Uma colcha de retalhos, um rizoma, interligados pela experiência. Todas as professoras que compuseram esse trabalho, buscam

nas Políticas Públicas os meios necessários para garantir os direitos dos seus alunos, estudam para conhecer as técnicas e são sensíveis e abertas ao outro. Utilizam os conceitos que o curso de Pedagogia ofereceu, buscaram variados caminhos para produzir sua formação, se movimentam em campos conceituais que fundamentam a Educação Especial e enfrentam a cada dia, tensões que não findam, mas impulsionam seus trabalhos porque “Experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”” (LARROSA. 2002. p. 28)

Produzimos essa pesquisa, não com intenção de transformá-la em “receita de bolo”, mas para ampliar espaços de reflexão e estudos sobre o campo da Educação Especial. Não temos respostas para todas as perguntas, talvez apenas trocas, pois, após percorrer muitos caminhos, aprendemos a percorrê-los com serenidade. Nunca saberemos andar de olhos fechados, pois o caminho nunca é o mesmo. Lembro do dia que Thaís me enviou uma mensagem no WhatsApp, para conversar sobre meu pedido de um texto para compor o capítulo 3.3, que versava sobre o primeiro encontro com um estudante com deficiências. Thaís me enviou um áudio dizendo que não sabia o que escrever. Tinha dificuldade, pois meu pedido foi muito específico: “falar sobre o primeiro encontro”, porém, ela considerava que cada aluno que recebia era um primeiro encontro. Quase gritei!!! Respondi dizendo: Escreve issoooo!!! Me senti extasiada com a resposta e ao mesmo tempo mal pela pergunta. Pensei: que pergunta foi essa?? Erramos... acertamos... mas afinal, o que é errado ou certo? Assim é a pesquisa, a cartografia. Esse é meu processo, nosso processo. Eu, Anelice Ribetto -minha orientadora, minhas colegas do “Coletivo Diferenças e Alteridade na Educação”- grupo de pesquisa que fazemos parte, Valéria, Thaís, Gabi. Somos muitas mãos escrevendo esse texto coletivo, produzindo essa pesquisa, produzindo a vida.

Como diz o poeta... “O real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.” (ROSA, 1994, p. 86)

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Currículo, Docência e Escola. **Revista Espaço do Currículo**. v. 1. n. 2. setembro de 2008 / março de 2009.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Histórias de vida e práticas de formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. SP: Paulus, 2008.

BRAGANÇA, I. F. S. MOREIRA, Laélia Portela. Formação e profissionalização docente no Brasil: instituições, práticas educativas e história. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 05, n. 09, p. 43-62, jan.- jul., 2013.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação** – nº 9394 de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acessado dia 01.06.13 as 11:43h.

_____. **Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010**. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3FItemid%3D%26gid%3D5294%26option%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download&ei=zUTSUaPCL_Kq4AOP34GgDg&usq=AFQjCNHX-hrSmLbeDayGD2mZ1Krs_iXjCA&sig2=izarPd9FSvXm4wWydnFcxw. Acessado dia 02.06.13 as 00:27h.

_____. Parecer CNE/CP n.5. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acessado dia 10.06.15 as 23:37h.

_____. **DECRETO Nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acessado dia 10.06.15 as 23:45h.

_____. **Lei nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.procon.rj.gov.br/index.php/publicacao/detalhar/1425>. Acessado dia 28.01.16 as 00:32h.

_____. Portaria Normativa nº- 13, de 24 de abril de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acessado dia 23.04.2017

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2007. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 Disponível em: Acessado em: 23.04.2017

CONTRERAS, J. PERES DE LARA, Núria. **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010.

Deleuze, G. & Guattari, F. **Rizoma**. Valencia: Pre-Textos. 1980

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de Adultos, experiência e políticas cognitivas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

FFP. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. 2001.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia não Cartas a Quem Ousa Ensinar**. Editora Olho d' Água, 1994.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado dia 02.06.15 as 22:57h.

GLAT, Rosana. MACEDO, Leila de. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *IN Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Letras, 2007.

ORRICO, Helio. CANEJO, Elizabeth e FOGLI, Bianca. Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes regulares. *IN Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Letras, 2007.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Líliliana da.(orgs.) **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; TEDESCO, Silvia. (orgs.) **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum – Volume 2**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

LARROSA, Jorge. Literatura, Experiência e Formação: uma entrevista de Jorge Larrosa, para Alfredo Veiga-Neto, [S. l.:], em julho de 1995. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996. P. 133-161.

_____, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 2002 Nº 19.

_____, Jorge. Experiência e alteridade na educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 19, n.2, jul/dez. 2011.

_____, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte. Autêntica: 2015.

MANTOAN. Maria Teresa. **A Educação Especial No Brasil – Da Exclusão À Inclusão Escolar**. Texto elaborado para o curso on line: "Escola, Diversidade e Educação", da

UNICAMP, disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm> Acessado em 23.04.2017

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

PEDRAZZA, Gabriela das Dores. **A produção do conhecimento através da Monografia**. 2011. Monografia (Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia) Faculdade de Formação de Professores - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego por Bernardo Soares**. Vol. I. Fernando Pessoa. (Recolha e transcrição dos textos de Maria Aliete Galhoz e Teresa Sobral Cunha. Prefácio e Organização de Jacinto do Prado Coelho.) Lisboa: Ática, 1982.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2010.

_____. A Formação de Professores para a educação Inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar*, Curitiba, Editora UFPF, n. 33. Pg.143-156.

RIBETTO, Anelice. Projeto de Pesquisa **Tensões entre políticas e experiências inclusivas na formação dos professores em São Gonçalo**. UERJ/FFP, São Gonçalo, 2014-2015.

RODRIGUES, Janine M. C. **Construindo a profissionalização docente**. João Pessoa: EdufPB, 2003.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SAMPAIO, C. S. ESTEBAN, M. T. Provocações para pensar em uma educação outra Conversa com Carlos Skliar... **Revista Teias**. v. 13 • n. 30 • 311-325 • set./dez. 2012.

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. **Revista Pro-posições**, v. 12, n. 2-3 (35-36), jul. – nov. 2011.

_____, Carlos. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 1 N. 1 – pag 13-28. fev - mai 2015.

_____, Carlos. Entrevista com Carlos Skliar. **Revista online PorSinal**. Agosto de 2012. Disponível em: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=destaques&idt=ent&iddest=92>. Acessado dia 20.06.15 as 00:06h.

VIRGÍNIO, Maria Helena da Silva. **Análise dos conceitos de formação docente no contexto educativo-formativo brasileiro**. Tese de Doutorado. João Pessoa, 2009.

VYGOTSKI, L.S. Fundamentos de defectologia. Obras Escogidas. Madri: Visor. 1997.