



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARLENE ROZEK

**SUBJETIVIDADE, FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL:
HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS**

Porto Alegre
2010

MARLENE ROZEK

**SUBJETIVIDADE, FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL:
HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS**

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos

Orientador: Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista

Porto Alegre

2010

MARLENE ROZEK

**SUBJETIVIDADE, FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL:
HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS**

Tese apresentada como requisito para
obtenção do grau de Doutora pelo Programa de
Pós-Graduação da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 20 de janeiro de 2010.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista – UFRGS

Prof^a. Dr^a. Maria Elly Hertz Genro – UFRGS

Prof^a. Dr^a. Nadja Hermann – PUCRS

Prof^a. Dr^a. Denise Meyrelles de Jesus – UFES

Prof. Dr. Henrique da Costa Ferreira
Instituto Politécnico de Bragança - Portugal

Dedico esta tese, às crianças
com deficiências.

HOMENAGEM

Ao Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista, pelo testemunho, pelo saber compartilhado, pelo entendimento, pelo respeito e pela confiança.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai e a minha mãe (*in memorium*), pelos primeiros alicerces da vida;

ao meu irmão, pelo amor e pela cumplicidade;

ao meu marido, pelo amor e pelo companheirismo;

às professoras participantes deste estudo, pela confiança, pelo afeto e pela disponibilidade;

aos amigos, pelo afeto, pelo respeito, pelo entendimento;

aos colegas de trabalho, pelas utopias compartilhadas, pela confiança e pelo respeito;

à Professora Dra. Nadja Hermann, pela generosidade, pelo carinho, pelas lições indispensáveis à reinvenção da condição humana;

à Professora Dra. Denise Meyrelles de Jesus, pelo acompanhamento atento e sensível em todo o meu percurso;

à Professora Dra. Maria Elly Hertz Genro, pelo respeito e pela confiança;

ao Professor Dr. Henrique da Costa Ferreira, pela parceria e pelo respeito;

a todos(as), minha gratidão, meu reconhecimento e meu afeto.

RESUMO

Este trabalho tem como tema o estudo da subjetividade e o processo de formação do professor de alunos que apresentam deficiências. Pretendeu-se compreender os movimentos e percursos do processo de formação pessoal e profissional do sujeito-professor, bem como as produções de sentido que configuram a docência com alunos que apresentam diagnóstico de *deficiência mental* e/ou *deficiência múltipla*, associados ou não a transtornos psíquicos. Considerando que a subjetividade humana se caracteriza pela produção de sentidos, o presente estudo aponta para a compreensão dos sentidos subjetivos atribuídos às diferentes experiências vividas no contexto da docência com alunos com deficiências. Pretendeu-se compreender, os efeitos de sentidos que possibilitam avançar no entendimento sobre o complexo campo da formação docente, tendo em vista a Educação Inclusiva. A pesquisa valeu-se da abordagem da Narrativa – Histórias de Vida de duas professoras da rede pública estadual de ensino de Porto Alegre, com larga experiência docente na Educação Especial, cujos percursos biográficos foram interpretados à luz da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer. Buscou-se compreender os horizontes discursivos que constituem o ser professor de alunos com deficiências e, assim, as histórias de vida são compreendidas a partir de quatro eixos: o diálogo, a alteridade, a experiência e a construção de si mesmo. Estes buscam discutir os horizontes que demarcam e constituem o percurso formativo das professoras. Torna-se possível pensar filosoficamente a formação do professor, buscando conferir um olhar/sentido singular ao conceito de formação, pois considera-se fundamental compreender como o sujeito-professor está construindo e configurando sua existência como professor de alunos com deficiências. Esta compreensão da docência como uma experiência de relação pode permitir a procura do saber-viver consigo mesmo e com o outro.

Palavras-chave: Educação. Educação Especial. Formação Docente. Subjetividade. Histórias de Vida.

ROZEK, Marlene. **Subjetividade, Formação e Educação Especial** : histórias de vida de professoras. Porto Alegre, 2010. 174 f. + Anexo. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ABSTRACT

This paper has as main theme the study of subjectivity and the process of teacher's education of students who have deficiencies. It was intended to understand the movements and paths of the process of personal and professional development of the subject-teacher, as well as the productions of senses that shape the teaching of students who have a diagnosis of "mental deficiency" and/or "multiple deficiencies", associated or not to psychic disorders. Considering that the human subjectivity is characterized by the production of senses, this study points to the comprehension of subjective senses assigned to different lived experiences in the context of teaching students with deficiencies. It was intended to understand the effects on senses that can allow the progress in knowing the complex field of teacher's education, leading to the Inclusive Education. The research has used the approach of Narrative – The Life Stories of two teachers working in the statewide public teaching system, in Porto Alegre, with extensive teaching experience in Special Education, whose biographies route were interpreted with inspiration of philosophical hermeneutics of Hans-Georg Gadamer. In a try to understand the discursive horizons that constitute the 'being a teacher' of students with deficiencies, the life stories are understood by four main axes: the dialogue axis, the otherness axis, the experience axis and the building of themselves axis. These axes search for discuss the horizons that demarcate and constitute the formative path of the teachers. It becomes possible to think philosophically the teacher's development, trying to give a unique look/meaning to the concept of formation, because it is considered fundamental to understand how the subject-teacher is building and configuring his/her existence as a teacher of students with deficiencies. This understanding of teaching as an experience of relationship could allow the search for know-live with themselves and with others.

Keywords: Education. Special Education. Teacher Formation. Subjectivity. Life History.

ROZEK, Marlene. **Subjetividade, Formação e Educação Especial** : histórias de vida de professoras. Porto Alegre, 2010. 174 f. + Anexo. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	HORIZONTES	17
3	HORIZONTE TEÓRICO	20
3.1	AS BASES DA MODERNIDADE	20
3.1.1	O Projeto Pedagógico Moderno	22
3.1.2	A Instituição Escolar	27
3.1.3	O Nascimento da Pedagogia	31
3.2	HERMENÊUTICA FILOSÓFICA – AS CONTRIBUIÇÕES DE HANS-GEORG GADAMER	36
3.3	A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO E A SUBJETIVIDADE.....	53
3.4	A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	65
3.5	A FORMAÇÃO DOCENTE	76
3.5.1	O que dizem as pesquisas.....	84
3.5.2	O curso de Pedagogia – um breve recorte histórico	90
4	HORIZONTE INVESTIGATIVO	96
4.1	CAMINHO METODOLÓGICO	104
4.2	A NARRATIVA – ELEMENTOS DE UMA FUNDAMENTAÇÃO	107
4.3	A NARRATIVA COMO METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO	109
4.3.1	A pesquisa de campo	116
4.4	A ARTE DE LEMBRAR E CONTAR... AS PROFESSORAS E SUAS HISTÓRIAS	118
4.4.1	Era uma vez ... a história de C.	118
4.4.2	Era uma vez...a história de O.	125
5	EIXOS INTERPRETATIVOS	135
5.1	O DIÁLOGO	138
5.2	A ALTERIDADE.....	140
5.3	A EXPERIÊNCIA	142

5.4	A CONSTRUÇÃO DE SI MESMO.....	143
6	PALAVRAS FINAIS	146
	REFERÊNCIAS	152
	ANEXO A	175

1 INTRODUÇÃO

Abrindo a caixa de lápis de cor...

Quando criança, sonhava com uma caixa grande de lápis de cor que tivesse vinte e quatro ou trinta e seis cores, mas ganhei apenas uma caixa pequena. Doze cores. Lembro-me de passar horas fazendo as mais diferentes combinações, inventando matizes, criando tons que os outros consideravam estranhos. *Mas essa cor não existe!*, recorde a exclamação da professora. Não ousei fazer uso de qualquer argumento para com ela, guardando meu pensamento *mas eu criei a cor; ela está aqui! Então, como não existe?*

Na caixinha de lápis de cor, as cores naturalmente se aproximam; sua perfeita combinação oferece um espetáculo indescritível, como um arco-íris no horizonte. Seria essa imagem a metáfora de uma sociedade plural?

As reflexões que apresento se articulam com a experiência de ser professora na rede pública estadual e na universidade da rede privada de ensino. A partir destes diferentes lugares, questões se atravessam, geram interrogantes relacionados à educação chamada *inclusiva* e suas múltiplas tonalidades. Muitas vezes, cerceamos a nossa possibilidade de ver no céu a variedade de cores que produzem conhecimento e alternativas de viver e conviver de forma mais respeitosa.

Continuamos a construir “nossas obras de conhecimento como casas com teto, como se o conhecimento não estivesse a céu aberto” (MORIN, 1999, p. 43). Muitas vezes, esquecemos que, aberta, a caixa de lápis de cor possibilita infinitas combinações, diferentes horizontes.

Pensar sobre minhas vivências/experiências é misturar as cores de minha história pessoal e profissional. É ser colorido, porque “somos o lugar onde nos fizemos, as pessoas com quem convivemos. Somos a história de que participamos. A memória coletiva que carregamos” (ARROYO, 2000, p. 14).

Uma história de formação em formação...

Sempre que ouço a palavra história (*Geschichte*, na língua alemã), lembro-me da minha infância no interior de Santa Rosa, RS, onde a contação de histórias pela minha avó materna era um ritual sagrado antes de dormir. Eram histórias diversas, aquelas que todos conhecem, ou, então, criadas por ela para deixar uma mensagem que julgava interessante ou necessária na educação de sua neta. Todas as histórias eram contadas na língua alemã.

Nasci em outubro de 1964, na casa dos meus avós maternos. Meu pai e minha mãe, bastante jovens, ocupavam-se do trabalho externo que uma propriedade rural de pequeno porte exigia. Recordo-me, emocionada, das lições que meus avós ensinavam; lições sobre a vida, sobre valores como a verdade, a honestidade, o respeito à autoridade, a coragem, a perseverança e tantos outros. A religiosidade da minha avó, a vivência na igreja foram constantes na infância e adolescência de todos os seus filhos e netos. Eles me ensinaram a importância de frequentar uma escola que eles nunca frequentaram. Minha avó contava que se alfabetizara sozinha, com almanaques em língua alemã que conseguia com sua patroa. Filhos de imigrantes alemães e poloneses, meus avós vieram para o sul do Brasil durante a Primeira Guerra Mundial; desbravaram matas e, em meio a muitas dificuldades, construíram suas vidas na região noroeste do estado, muito próxima ao rio Uruguai e a Argentina.

Meus pais tinham um grande objetivo que era o de morar na cidade da Santa Rosa. Eu fiquei morando com meus avós, porque *não podia ficar sozinha* enquanto meus pais trabalhavam. Ali eu permaneci até os 8 anos, pois precisava entrar na escola.

Iniciei minha escolarização na 1ª série, no ano de 1972, em uma escola pública estadual, o Grupo Escolar Edmundo Pilz. Recordo-me da professora Lila, com seu guarda-pó bege e seu jeito rígido. Fui alfabetizada numa perspectiva silábica e tradicional. Gostava da escola e de tudo o que se relacionava a ela; quando retornava, tinha as tarefas da casa deixadas por minha mãe e quando as concluía, brincava de aulinha, fazia ensaios como professora, utilizando os restos de giz que a professora me alcançava no final da aula. Meu quadro era a porta interna do roupeiro ou qualquer outro objeto semelhante. Como filha única, muitas vezes,

brincava sozinha e outras, com a companhia de uma colega que me convidava para ir até sua casa. Ali, recordo-me que havia uma *tia* que morava com esta família; esta moça tinha a Síndrome de Down. Eu gostava muito dela, considerava-a diferente e, por vezes, engraçada e não compreendia por que ela não saía de casa e ficava alheia ao que acontecia.

Estudei nesta escola até a 4ª série, quando meu pai foi transferido para Lajeado. Essa mudança, apesar de sinalizar melhores condições de vida e de estudo, não foi muito tranquila. Significava ficar muito longe dos meus avós, deixar a escola e minhas amigas.

Na escola cencista, em Lajeado, precisei reaprender a escrever com a letra *emendada*, pois eu tinha sido alfabetizada com a grafia script. Lembro-me de que a 5ª série foi um ano bastante difícil, com muitas situações novas e adaptações de toda ordem. Neste ano, 1976, meu avô faleceu.

Da adolescência, recordo-me de boas amizades, algumas conservadas até hoje; poucas festas por conta de uma educação bastante rígida. Fui concluindo o 1º Grau¹, aguardando ansiosa pelo ingresso no curso Normal, na Escola Madre Bárbara, a única da região a oferecer o curso.

Em dezembro de 1978, nasceu meu irmão Ângelo, prematuro e de uma gravidez de alto risco. Coube a mim cuidar do frágil bebê e de minha mãe que teve complicações pós-parto. Confesso que foi uma dura experiência; na época, eu estava com 14 anos.

Em 1980, ingressei na Escola Madre Bárbara muito feliz, porque eu seria PROFESSORA!! Lembro-me de que a vizinhança valorizava minha opção, e eu sentia um tratamento diferenciado e positivo em relação a isso. Neste período, diferentes movimentos sobre o fazer pedagógico desenhavam-se no cenário educacional brasileiro. Minha formação, centrada na racionalidade técnica, desenvolvia-se a partir dos princípios da eficiência e da produtividade pedagógica. Muitas dúvidas pairavam no ar sobre *como ensinar*.

No turno inverso ao da escola, eu trabalhava na FEBEM com crianças e adolescentes considerados *perigosos*; eram sujeitos com dificuldades imensas no aprendizado da vida e da escola; alguns tinham deficiência mental; outros, síndromes, mas, a maioria, buscava um sentido para viver. Isso me mobilizava

¹ Denominação regida pela Lei nº 5692 de 1971.

profundamente. Como eu não tinha clareza sobre o que fazer frente a esse contexto, eu conversava muito com eles, ouvia suas histórias e ajudava-os nas lições de casa. Eu gostava disso, apesar de me solidarizar com a realidade de cada um deles.

Do 1º Grau ao Curso Normal, vivi situações próprias da pedagogia tradicional. Particularmente, lembro-me do absoluto silêncio das aulas até a 8ª série, dos questionários, das fórmulas matemáticas e físicas, das memorizações, dos testes e das provas (passava mal quando era véspera de prova), da impaciência de alguns professores; entretanto, por outro lado, lembro-me de professores motivados e responsáveis, comprometidos com o seu ensino.

No ano de 2008, fui convidada pela 1ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação), de Estrela, para falar sobre Educação Inclusiva para os professores da região. No auditório, localizo a professora Beatriz, de Língua Portuguesa, do Curso Normal. Dela, lembro-me da relação amistosa, respeitosa que construía com suas alunas. Dessa experiência, compreendo que a forma como o professor ensina vincula-se à forma como vive sua personalidade (NÓVOA, 1995). Ficam os registros de uma relação de afeto e de respeito e o compromisso com a docência.

A vinda para Porto Alegre deu-se um mês após concluir o Curso Normal. Meu desejo era o de aprender a trabalhar com crianças com dificuldades. Então, optei pelo curso de Pedagogia – Educação Especial – Deficiência Mental. Não tinha muitas noções do que isso significava e, em 1984, iniciei minha formação universitária. Esta foi prototípica de uma base positivista e classificatória, com ênfase em planejamentos, controle de objetivos, classificações médicas, com posições e manuais reeducativos.

Recém-formada, assumi uma turma de *Classe Especial* em uma escola pública, em Canoas, RS. Deparei-me com dezenas de crianças com diagnóstico de *deficiência mental leve* e *deficiência múltipla* que me lançaram à escuridão. Algum tempo depois, em uma *escola especial*, também na rede pública, assumi uma turma de alunos com diagnóstico de *deficiência mental moderada*. Estes dois contextos – Classe Especial em uma escola regular e Escola Especial – sinalizavam o quanto a formação docente mostrava-se frágil, frente às diferentes necessidades e realidades! Chamava-me a atenção o modo estereotipado com que alunos e, muitas vezes, os próprios professores, ocupavam o tempo/espaço da sala de aula e da escola; o modo aparentemente descomprometido com que geriam o processo de ensino e aprendizagem; a inquietação e incômodo que expressavam quando defrontados

com a diversidade de alunos, suas deficiências e limites; a forma como se vinculavam aos estudantes que apresentavam alguma deficiência; a forma diferenciada (preconceituosa??) como eu mesma era tratada pelos colegas, pelos alunos e pela comunidade escolar. Comecei a refletir sobre a aprendizagem, o ensino, os vínculos, as diferentes formas de ser professor e de estar nessa profissão. Tinha necessidade de compreender. O que pensam os professores em relação ao aluno com deficiência? O que sentem? O que desejam? Em que acreditam? O que valorizam? O que sustenta uma prática pedagógica comprometida, séria, humanizadora? As indagações giram, multiplicam-se e acompanham-me até hoje, produzindo novos tons, novas matizes.

Este complexo caleidoscópio levou-me a buscar a formação em Psicopedagogia (1994 – 1995). O curso abriu-me a porta do Mestrado em Educação (1995 – 1996), pois a articulação entre as questões supracitadas mostrava-se emergente quanto ao aprofundamento teórico.

A experiência de *ser* professora na universidade – PUCRS – desde 1997 nos cursos de graduação em Pedagogia e em Psicopedagogia, em nível de Especialização, tem sido muito significativa e carregada de sentidos. E dou-me conta de que a docência é minha marca registrada e ocupa um lugar muito singular em minha história de vida. Na verdade, a docência me constitui e faz parte da minha identidade.

Meu horizonte ganha a cor da Política de Educação Especial na Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (1999 – 2002), certamente meu maior desafio profissional. Coordenar, na época, uma rede de doze escolas especiais, mais de cento e sessenta salas de recursos e trezentos e oitenta classes especiais, um contingente de quase seis mil alunos com necessidades educativas especiais e, aproximadamente, mil professores exigiu combinar com paixão e criatividade os lápis da caixa. A construção de políticas de formação (formação inicial e continuada) foi o eixo norteador da Política de Educação Especial. As parcerias com várias instituições de ensino superior do Estado foram fundamentais para a concretização da proposta.

A perspectiva com que estávamos conduzindo o processo de inclusão no Rio Grande do Sul conquistou visibilidade pelo convite do Ministério da Educação Nacional da França para que conhecêssemos aquela realidade. Da visita à França resultou uma importante parceria com o IUFM – Institut Universitaire de Formation

de Maîtres de L'Académie de Versailles e o convite para nos integrarmos ao Projeto COMENIUS 2.1, uma pesquisa que tinha como objetivos analisar a qualidade da formação dos professores frente às diferentes necessidades dos alunos, bem como apresentar indicadores para a formação continuada de professores. O Projeto COMENIUS 2.1 tinha como sócios o ST. Patrick's College, de Dublin (Irlanda) a Universidade de Zaragoza (Espanha), a Universidade de Estudos de Bari (Itália), a Universidade de Leeds (Inglaterra), a Escola Superior de Educação de Bragança (Portugal), o IUFM de Versailles (França – coordenadora do projeto) e a PUCRS (Brasil), instituição à qual eu estou vinculada², como convidada.

Atualmente, estou na Coordenação do Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas São Judas Tadeu de Porto Alegre, uma experiência ímpar e que me mobiliza diariamente a buscar outras formas de compreender tal formação.

Nestes diferentes lugares, percebo muitas lacunas na formação do professor. Não tenho a pretensão de elaborar uma proposta que as eliminem. Porém, penso que é necessário compreender o sujeito-professor, seu percurso formativo, sua forma de ser, de aprender, de ensinar, de se vincular ao aluno com deficiências. Misturar as cores da Educação e da Filosofia pode favorecer a reflexão necessária sobre a dimensão humana da docência, ao proporcionar uma discussão filosófico-educacional articulada ao processo formativo dos professores, no sentido de problematizar a racionalidade que vem sustentando a formação docente, legitimando saberes e práticas. Em tempos de Educação Inclusiva, entendo ser absolutamente necessária essa reflexão, pois minhas vivências e experiências mostram a existência de lacunas na base da formação do professorado. Neste sentido, procuro uma aproximação interessada, porém, cuidadosa com a Filosofia. Muitas vezes, tenho me perguntado: o que faz uma pedagoga se interessar pela Filosofia? Penso que é uma meta pessoal e um compromisso ético enquanto formadora. Essa busca foi tomando forma nas aulas de Filosofia com a Professora

² A pesquisa no RS, por mim coordenada, foi realizada em quatro escolas públicas estaduais de Porto Alegre, que possuem curso de Magistério – Modalidade Normal – e na Faculdade de Educação da PUCRS, no curso de Pedagogia, em suas diferentes habilitações. Os sujeitos da pesquisa foram 15 professoras iniciantes, 10 das quais atuando no Ensino Fundamental e 5, no curso Normal; 50 alunas do último ano do Curso Normal e 50 alunas do último semestre do curso de Pedagogia da PUCRS, em período de estágio, intencionalmente indicadas pelas pesquisadoras, também docentes desta Universidade. Participaram da pesquisa as professoras: Eva Regina C. Chagas, Daisy Braighi, Gilze Rodrigues, Marlene Rozek (coordenadora) e Janile Silva (monitora da pesquisa). A síntese desta pesquisa está publicada na Revista Educação, n. 3(54), set./dez. 2004, sob o título *A prática educativa: uma pesquisa viva*. Outras publicações resultantes desta parceria estão em Rozek 2004 e 2006.

Dra. Nadja Hermann, por ocasião do meu ingresso no Doutorado e nas reuniões de orientação com o Professor Dr. Claudio Roberto Baptista. Assim, busco apoio na Filosofia pela via da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, na construção de horizontes compreensivos no que diz respeito à formação docente, na perspectiva da Educação Inclusiva.

2 HORIZONTES



Figura 1: Horizonte Azul – Obra de My Valente
Fonte: www.myvalente.com

Este estudo encontra-se profundamente articulado a todo um processo de formação e de vida. O interesse em desenvolver uma pesquisa que tivesse como eixo principal a constituição da subjetividade do sujeito-professor pela via biográfica foi tomando forma e consistência a partir do contato gradativo que houve com a Hermenêutica Filosófica de Hans-Georg Gadamer. Essa aproximação cautelosa, porém, muito interessada, fez com que fossem percebidas outras possibilidades de se abordar, de se discutir e de se compreender o processo de constituição da subjetividade, articulada ao processo de formação docente. O encontro com os referenciais da Hermenêutica Filosófica fez com que se abrisse um novo horizonte compreensivo acerca da formação docente de maneira geral, especialmente, a da formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva.

A relação entre professores e alunos e o próprio fazer pedagógico revelam, de forma mais ou menos explícita, um modelo de racionalidade. Da mesma maneira,

a formação pessoal e profissional/acadêmica do professor está alicerçada em um modelo de racionalidade que a sustenta e a legitima.

Nessa investigação, movida pela necessidade de compreender as bases, os fundamentos, os sentidos da racionalidade moderna e a construção das dimensões de sujeito e de subjetividade, pois “construir uma possível emancipação pela educação está a exigir uma profunda compreensão de que racionalidade subjaz à ação escolar” (PRESTES, 1996, p. 14) chega-se ao seguinte tema: **A constituição da subjetividade e o processo de formação do professor de alunos com deficiências**. Para tanto, é preciso estudar a subjetividade como movimento e processo que constitui o sujeito-professor e, para isso, é fundamental compreender os movimentos e os percursos de seu processo de formação pessoal e profissional, bem como as produções de sentido que fazem parte dessa construção e, finalmente, é importante compreender a experiência da docência com alunos que apresentam deficiências.

Aponta-se, assim, a importância de se trabalhar de forma interpretativa e de se perguntar como se constitui a subjetividade do professor de alunos com deficiências, quais os elementos de sentido que constituem este processo e como o professor vive e significa a experiência da docência com alunos com deficiências.

Estas questões inscrevem-se, especialmente, ao campo de sentidos, encontrado nas histórias de vida de professores, e apontam para uma perspectiva hermenêutica de compreensão.

A escolha de um caminho hermenêutico interpretativo/compreensivo significa circunscrever a temática da subjetividade e da formação de professores e estudar os movimentos, os percursos e as produções de sentido que constituem o processo formativo do sujeito-professor. Compreender esses elementos e seus efeitos na experiência docente com alunos que apresentam deficiências é imprescindível, tendo em vista a Educação Inclusiva. O caminho hermenêutico é a possibilidade de um ensaio de autoesclarecimento e, também, de autoconfronto, pois se trata de um processo de interpretação da própria experiência como um ato de construção de sentidos sobre si.

Entende-se que a formação de professores deve passar pelo desenvolvimento de experiências de produção de si mesmo como eventos potencializadores do exercício de valores, visto que o ensino e a própria relação pedagógica são empreendimentos éticos, manifestam-se pelos modos como os

professores se relacionam com o conhecimento e com os outros. Nesta perspectiva, desenvolver essa pesquisa passa, necessariamente, pelo cuidado em não dissociar a profissionalidade do processo de constituição da subjetividade. Pessoaalidade e profissionalidade andam juntas; portanto, pensar o processo de formação do sujeito-professor pressupõe pensar o processo de produção de si mesmo. Compreender trajetórias, processos, percursos, movimentos e sentidos conduzem à construção da seguinte tese: **os elementos diálogo, a alteridade, a experiência e a construção de si mesmo, componentes da subjetividade, configuram a existência do sujeito-professor e definem os contornos e os sentidos singulares da docência com alunos que apresentam deficiências.**

Os capítulos a seguir mostram o percurso interpretativo/compreensivo percorrido.

3 HORIZONTE TEÓRICO



Figura 2: Horizonte – Vista do céu ao amanhecer
Fonte: Problemas Teoremas³

3.1 AS BASES DA MODERNIDADE

A Modernidade tem suas origens na Renascença, no pensamento humanista e no movimento reformista do século XVI.

O projeto moderno apresenta uma longa gestação de quatro séculos e, nos fins do século XVIII, configura-se em uma nova forma de razão (MARQUES, 1993). A partir do colapso do feudalismo no século XIV e das profundas transformações econômicas, sociais e políticas do final da Idade Média, afirma-se o ideal iluminista de, pela força da razão, o homem construir seu próprio destino, livre da tirania e da superstição. Assim, o homem cria seu próprio universo científico e o universo moral, segundo as normas da própria razão.

³ Disponível em: < <http://problemasteoremas.wordpress.com/2007/12/06/horizonte/>> Acessado em 05 dez. 2009.

O século XVIII, na Europa, anuncia uma visão de mundo que tem como pilar fundamental a crença no poder emancipatório da razão, na capacidade humana frente a um universo que pode ser compreendido e transformado pela capacidade racional. Redefine, assim, a organização da sociedade europeia a partir dos preceitos pautados na razão.

A Modernidade representa um projeto civilizatório para a humanidade, trazendo em seu bojo o ideal de vida autônoma, a compreensão de um sujeito individual e de um conhecimento universal, bem como a felicidade ao alcance da humanidade, descolada da tradição metafísico-teológica. A existência de Deus não é negada, porém, a ideia de onipotência, capaz de intervir na vida humana, submete-se a questionamentos.

Para os filósofos iluministas, a religião é instrumento de exploração e manipulação sendo os relatos bíblicos entendidos como pura mitologia, não aceitando a ideia de pecado original e da predestinação. Na compreensão de Burns (1993, p. 460), “os filósofos apostam na capacidade racional do homem como forma de optar entre o bem e o mal, buscando preservar uma dignidade derivada do potencial racional”.

Como projeto de racionalização e objetivação do mundo, a Modernidade produziu, a partir da razão, um sujeito supostamente capaz de realizar um conhecimento objetivo do mundo, por meio das ciências empírico-matemáticas. No contexto da Modernidade, a ideia de ciência equivale ao conhecimento experimental, pois produz um tipo de racionalidade reconhecida como científica, ao elaborar leis, princípios e teorias sobre a realidade objetiva. Portanto, a racionalidade científica constrói-se a partir de importantes referências como Galileu⁴, Bacon⁵ e Descartes⁶. Estes constroem os pilares da ciência moderna e a pesquisa científica surge como

⁴ Galileu Galilei (1564 – 1642) nasceu em Pisa, na Itália. Foi professor universitário e ajudou a abrir caminho para o desenvolvimento da física moderna e da astronomia ao defender o heliocentrismo e condenar o geocentrismo defendido pela Igreja. Galileu foi perseguido pela Inquisição, pois suas teorias foram consideradas contrárias à doutrina cristã católica.

⁵ Francis Bacon (1561 – 1626) nasceu na Inglaterra, escreve dois livros importantes no desenvolvimento da ciência moderna: *O progresso do conhecimento* e o *Novum Organum*. Participa ativamente da vida política de sua época.

⁶ René Descartes (1596 – 1650) nasceu na França. Buscou, assim como Bacon, novos fundamentos que lhe garantissem alcançar a verdade. Confiante no poder da razão escolheu a matemática como base para seu percurso de dúvidas e descobertas. Convencido de que havia estreitos vínculos entre as leis da natureza e as leis da matemática, possui o entendimento de que o mundo podia ser totalmente conhecido pela razão.

caminhos para a descoberta das relações reais presentes na análise de fenômenos da natureza.

Assim, a ciência moderna constitui-se como o pilar da racionalidade ocidental: objetiva, experimental, racional, metódica, aplicável, sistemática e com pretensão de neutralidade.

Pode-se afirmar que a era moderna representa a aposta incondicional nas possibilidades da razão humana, da liberdade e da ação política, dos direitos humanos, bem como a crença nas prerrogativas do indivíduo e na sua capacidade de julgar e organizar, de maneira racional, a vida em sociedade. Apóia-se na razão, como possibilidade de enunciar verdades universais, de entender e dominar o mundo, superar os mitos e as forças mágicas, para emancipar o homem (PRESTES, 1996).

Enfim, a Modernidade caracteriza-se como a era da razão, fundamentada não só pelo conhecimento científico, mas pelas relações sociais, relações de trabalho, pela vida social, pela arte, pela ética, pela moral. Neste sentido, a homogeneidade é o ideal de referência e com isso, aplainam-se diferenças, em favor de um geral e um universal abstrato (GATTI, 2005).

3.1.1 O Projeto Pedagógico Moderno

A educação assume o aperfeiçoamento do homem como tarefa pedagógica de excelência, com a formação de um sujeito capaz de pleno exercício da liberdade balizado pela racionalização dos processos pedagógicos e a observância do método científico como o fundamento da tarefa pedagógica.

O processo educacional, influenciado pela racionalidade científica, é cercado pela pedagogia do método e das técnicas de ensino como forma de assegurar a apropriação dos conteúdos culturais reproduzidos pela escola.

A perspectiva da autoconstituição do sujeito humano referenda a subjetividade como recurso fundamental em favor da educação moderna, pois esta simboliza a fisionomia dos tempos modernos como liberdade e reflexão. Liberdade e autonomia são palavras-chave da Modernidade.

Razão científica e subjetividade são referências obrigatórias para compreender a educação como processo institucionalizado que se organiza frente ao imperativo de formar sujeitos, segundo padrões seculares. Neste sentido, para compreender a constituição do discurso pedagógico moderno, busco referências em Kant (1724–1804)⁷, Rousseau (1712–1778)⁸ e Pestalozzi (1746–1827)⁹.

Kant entende a educação do pensamento reflexivo como necessária ao desenvolvimento da autonomia do sujeito. O filósofo estabelece uma visão subjetivista do sujeito; o sujeito de Kant pretende a atividade autônoma da razão: com autonomia o sujeito produz o próprio esclarecimento. Na obra *Sobre a Pedagogia*, Kant apresenta alguns princípios educativos para a constituição do sujeito dotado de razão e passível de autoesclarecimento. A disciplina, a cultura e o desenvolvimento da moral reflexiva são conteúdos pedagógicos presentes no projeto kantiano de educação moderna. Essa racionalidade estabelece a metafísica da subjetividade (HERMANN, 1999a; PRESTES, 1996, 1997) enquanto elo de justificação, compreensão e conceitualização da realidade, ou seja, diante da ação do sujeito sobre a realidade, surgem os modelos de expressão e conceitualização dessa realidade, cercada pelo pensamento de certeza e verdade. A subjetividade constitui-se, assim, numa formulação pretensiosa que deseja substituir a metafísica teológica como modelo explicativo do mundo e como mecanismo de produção de verdade.

Rousseau defende a educação como formação da virtude e reconceitualiza a infância como etapa natural e particular. Esta ideia acaba transformando a compreensão da criança como adulto em miniatura, vigente até então. Compreende

⁷ Kant nasceu em Königsberg, na Prússia oriental, onde viveu praticamente toda sua vida, dedicando-se ao ensino e a escrever. Compartilha, em parte, as ideias de Descartes ao aceitar que o conhecimento depende de uma estrutura lógica fornecida pela razão e não apenas de sensações empíricas. Por outro lado, discorda dos racionalistas ao entender que a consciência humana só pode ordenar fenômenos percebidos empiricamente pelos sentidos. Entre suas obras, destacam-se *Crítica da razão pura* (1781), *Crítica da razão prática* (1788) e a *Crítica do juízo* (1790).

⁸ Jean Jacques Rousseau nasceu em Genebra, Suíça, oriundo de uma família de origem francesa. Vai para Paris aos trinta anos e lá desenvolve suas obras. Ensina que as ideias morais e religiosas não se podem desenvolver na infância e que mais se aprende em contato com a natureza do que da comunhão com livros ou da inteligência dos outros; o desenvolvimento apropriado só pode vir removendo-se todas as restrições e deixando as tendências naturais manifestarem-se livremente. Entre suas obras, destacam-se: *Discurso sobre as ciências e as artes* (1750), *Discurso sobre a origem da desigualdade* (1755), o *Contrato social* (1762) e *Emílio* (1762).

⁹ Johan Heinrich Pestalozzi nasceu em Zurique, na Suíça. Foi um pensador da educação profundamente influenciado pelas ideias de Rousseau. Teve numerosa produção para a literatura educacional, sendo *Leonardo e Gertrudes*, publicado pela primeira vez em 1781, o escrito que causou maior influência. Esta obra, escrita primeiro como novela, narra como Gertrudes venceu obstáculos para educar os filhos e livrar o marido, Leonardo, do alcoolismo (LUZURIAGA, 1980).

que é nas etapas das atividades que se constrói a base da aprendizagem intelectual. Rousseau preocupa-se com o caráter moral do sujeito, expressa no plano de educar os sentidos e a razão para o devido discernimento. O indivíduo, segundo Rousseau é bom por natureza, o que o corrompe é a sociedade.

Para Rousseau, através do processo educacional, é possível a reconciliação do homem com a própria natureza. Assim sendo, a educação moderna instala o sentido de que, desenvolvendo a razão, há o melhoramento da virtude, enquanto apelo da própria vida humana. Sua concepção idealista do trabalho pedagógico aposta nas possibilidades da autonomia, compreendida como independência moral que aposta nas possibilidades de liberdade do sujeito. Para Rousseau, a educação é um processo natural, pautado pelo desenvolvimento interno do sujeito, através da ação sensorial. Razão educada pelos sentimentos e consciência são elementos fundamentais da pedagogia naturalista de Rousseau.

Estes princípios serão pontos centrais das pedagogias ativas do final do século XIX e início do século XX, bem como das reformas educacionais em vários países, inclusive no Brasil.

O discurso pedagógico moderno é, portanto, devedor à obra de pensadores como Kant e Rousseau e contribuições de Pestalozzi, um pensador profundamente influenciado pelos pensamentos de Rousseau. Pestalozzi trata sobre o desenvolvimento moral, mental e físico da natureza da criança; defende a universalização da educação, acreditando na potencialidade de um mundo melhor, que possibilite a reconciliação de cada indivíduo com as leis da natureza (MARKERT, 1994). Pestalozzi, como os demais pensadores de sua época, atribui à educação, a tarefa do melhoramento individual, percebido por ele como o meio fundamental de reforma social. Seu interesse volta-se, sobretudo, para a assistência às camadas populares. Como Rousseau, acredita que a natureza humana é pacífica e, portanto, cabe à educação moral atingir a consciência das pessoas. Para Markert (1994) a máxima pedagógica de Rousseau consiste na moralização das condições sociais através da interferência na situação individual das pessoas.

Segundo Prestes, a compreensão do conceito de razão que fundamenta a educação, requer o entendimento de Kant em seu diálogo com o racionalismo e o empirismo. Kant “entende que deve haver uma base dentro do próprio sujeito capaz de dar sustentação ao processo conhecedor” (1996, p. 26). O sujeito impõe ao mundo suas condições de compreensão e, assim, “fortalece-se o princípio da

subjetividade que justificará a ação pedagógica” (1996, p. 20). Nesta perspectiva, o sujeito é capaz de conquistar sua humanização pela ação racional. É uma razão orientada para a liberdade e para a ética, em que o sujeito é sujeito de ação e de conhecimento, que detém a razão, enquanto estrutura reflexiva. Esta é a compreensão que sustenta a organização da educação como um dos processos que materializa as estruturas da Modernidade.

Cabe resgatar que, para os filósofos gregos, o mundo *acontece* e a pergunta refere-se ao que é a realidade; na filosofia moderna, a pergunta se desloca sobre como é possível conhecer a realidade. O pensamento justifica-se no poder da razão, o mundo é representado pelas condições internas do sujeito. Inicia-se um processo de subjetivação, o sujeito subjetiva o mundo, o mundo é uma representação e depende das categorias internas do sujeito (Kant). Desta forma, o homem torna-se sujeito quando é capaz de atribuir sentido, quando é capaz de fundamentar o real.

Esta racionalidade origina-se do empirismo e do racionalismo do século XVI. Na perspectiva de Bacon, o empirismo propõe a dominação do mundo através de uma determinada forma de representação: o caminho da indução e da experimentação (PRESTES, 1996). Na ótica de Descartes, o racionalismo apresenta, segundo a autora, o desenvolvimento do pensamento influenciado pela questão do método. Neste caso, não basta apenas interpretar a natureza; há necessidade de tematizar a validade do conhecimento. Neste sentido, “a matemática e sua evidência não permitem dúvidas e, com isso, o problema da evidência da razão, que é o primeiro absoluto do conhecer humano” (1996, p. 18). Logo, a matemática é o modelo do conhecimento, o método é a dedução e a verdade depende da investigação racional.

O avanço desta racionalidade demarca a composição do discurso e as orientações pedagógicas para a educação escolar a partir do século XVIII. É sobre esse terreno que o discurso pedagógico, derivado da racionalidade moderna, irá se desenvolver, garantindo a construção de todo um sistema de categorias e modos de compreensão que deverão permear o processo pedagógico.

A educação aparece como um esforço intencional para converter os propósitos iluministas em realidade. A educação moderna constitui-se em um discurso pedagógico que pretende, através da escola, o cultivo da personalidade e o aprimoramento do sujeito para sua efetiva inserção social, via mundo do trabalho. A educação, segundo tais pressupostos, deve ser um direito de todos, centrando-se no

aprimoramento das aptidões e competências individuais. Desta forma, o sentido da educação está assegurado pela qualidade das potencialidades humanas que permitem o progresso social e pessoal.

Alguns elementos centrais do discurso pedagógico da Modernidade podem ser sintetizados: a interferência do racionalismo e do empirismo na formulação de uma pedagogia científica; a plena afirmação da subjetividade e do conceito de sujeito epistêmico; o conceito de educação tendo como base o interesse natural da criança e a educação dos sentidos, bem como a conseqüente reconfiguração rousseauiana do conceito de infância; o conceito de educação como um processo, baseado na ação do sujeito; a compreensão da existência de etapas sequenciais do desenvolvimento humano com características próprias de maturação que recomendam uma intervenção pedagógica condizente com cada fase; a universalização do acesso à educação formal; a definição do crescimento moral, do cultivo da razão, da consciência e do livre arbítrio do sujeito como objetivo de todo o processo educativo; a educação como processo formativo de um sujeito capaz de promover o bem, optar por ele e estabelecer uma sociedade boa sendo a disciplina moral de fundamental importância; enfim, a prática pedagógica compreendida como possibilidade teleológica¹⁰.

Nesta perspectiva, a escola é considerada um recurso obrigatório e universal para a transmissão do legado cultural produzido pela humanidade. À escola é concedida a tarefa de formar os valores fundamentais do homem, assentados nas bases da racionalidade moderna e das inúmeras possibilidades do sujeito pelo uso da capacidade racional.

A educação moderna encontra, assim, assentamento em conteúdos éticos e emancipatórios da razão iluminista e a tarefa educacional se torna mecanismo de libertação do indivíduo; a escola torna-se o lugar de ruptura como meio de origem para alcançar o progresso. A pedagogia, que deriva desse nascedouro, exige a consolidação e a universalização das conquistas obtidas a partir da racionalização e da desmistificação do mundo.

No entanto, a razão moderna acaba sufocando os conteúdos de liberdade ética, emancipação e melhoramento da humanidade que pretende cultivar, ao

¹⁰ A ação teleológica é inerente às práticas educacionais e funciona como força motriz, especialmente diante de desafios que se colocam no cotidiano educacional e que exigem respostas comprometidas. Porém, a ação pedagógica não pode restringir-se ao ponto de vista técnico – instrumental, esvaziando sentido das ações do sujeito bem como do processo educativo.

aprimorar seus mecanismos de cientificidade e construindo uma perspectiva de caráter funcionalista para a educação escolar. A ação pedagógica, no âmbito da racionalidade moderna, passa a ser uma ação teleológica, atuando sobre um sujeito universal, o sujeito epistêmico. Neste sentido, os objetivos do processo educativo passam a referir-se aos comportamentos esperados e não ao desenvolvimento das capacidades do sujeito.

Sacristán (1999) sublinha que não é possível compreender a ação pedagógica sem ver os envolvimento do sujeito e as consequências que isso traz para a sua subjetividade, uma vez que a ação do sujeito é sempre social, referindo-se a um processo interativo com outros sujeitos. Estes envolvimento indicam que existe um ambiente de cultura intersubjetiva derivado do contexto da iniciativa de cada sujeito. Para este autor, os sujeitos compartilham entre si as propriedades comuns a um determinado grupo, formulando estilos de ação partilhada que os diferencia, por sua vez, de outros grupos, constituindo uma identidade, seja por gênero, etnia, grupo social ou profissional, sem que as singularidades se apaguem.

Para Sacristán, “a educação reveste-se inexoravelmente da condição humana, aproveita-se dela, afeta a mesma, é constituída por ela” (1999, p. 32). É justamente por estas questões que não se pode apostar em procedimentos de apreciação objetiva que transcorrem à margem dessa contingência. A ação pedagógica não pode ficar restrita ao ponto de vista instrumental, tendo em vista que os motivos pessoais e sociais, ao serem compartilhados, constituem possibilidade de sentido à educação.

3.1.2 A Instituição Escolar

Os estudos de Ariés (1981) apontam-nos que a sociedade do final do século XVII encarregou-se de consolidar e criar novos espaços, objetos e práticas de cuidado para que a criança pudesse internalizar os novos padrões de conduta, de relações sociais e de moral, características da sociedade emergente. A escola “deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal da iniciação social, da passagem do estado de infância ao do adulto” (ÁRIÉS, 1981, p. 231). Assim, a Modernidade transforma *crianças em alunos* e opera atribuindo à

escola, o papel de âncora da família no processo de educação das crianças, com a tarefa de transmitir-lhes os códigos de conduta exigidos pela sociedade moderna¹¹. Nesta mesma perspectiva, o estudo de Xavier (2003), acerca da instituição escolar, mostra-nos que nos primórdios da Idade Moderna, a educação passa a ser sinônimo de escolarização, quando as instituições escolares, “além de conferirem um novo status ao saber, passam a exercer sobre os estudantes funções de controle moral e de individualização psicológica” (2003, p. 61).

A escola é institucionalizada para a construção da sociedade moderna, formaliza e legitima o lugar da educação como articuladora e construtora da sociedade; a escola se constitui como um lugar de inscrição do sujeito na sociedade.

O ideal revolucionário de *liberdade – igualdade – fraternidade* da Revolução Francesa convoca os excluídos de condições sociais, políticas e econômicas a terem melhores condições de vida, segundo o Plano Nacional de Educação de 1793. A educação proposta neste documento deveria ser transformada em direito de todos e dever do Estado. A educação escolar passa a ocupar um lugar central na sociedade, institucionalizando a escola, cuja função primordial é de educar a todos.

Em um estudo histórico acerca da escolarização, Ribeiro (2006) apresenta três momentos: a escolarização feudal, a escolarização moderna e a escolarização contemporânea.

O primeiro momento, o *modo de escolarização feudal* (séculos X a XV), a escola não tem grande importância, uma vez que o aprendizado de atividades produtivas e do trabalho se dá pela transmissão, pela oralidade e convivência. Os valores e os saberes são aprendidos pela tradição familiar. A atividade artesanal “não exigia leitores e muito menos escritores para desenvolvê-la, não produziria tecnologia” (RIBEIRO, 2006, p. 56). Porém, a atividade comercial, em plena ascensão, exige o domínio da leitura, da escrita e dos cálculos. Surgem as escolas de primeiras letras e as de ábaco nas cidades comerciais, para filhos de famílias mercantis.

Para os clérigos, os escribas da elite das cortes papal e real, copistas e outras profissões corporativas (médicos, juristas etc.), a escolarização é inevitável,

¹¹ Vários autores têm se ocupado de analisar o papel da instituição escolar no processo de transformações sociais, na reinvenção da escola e na educação das crianças neste espaço. Alguns tratam da história das ideias pedagógicas (CAMBI, 1999; GADOTTI, 1993; MANACORDA, 1989; NARODOWSKI, 2001; dentre outros). Outros autores acrescentam e relacionam à história da infância (BOTO, 2002; CARVALHO, 2002, 1997, entre outros).

necessitando dos conhecimentos da leitura e da escrita (RIBEIRO, 2006). Ainda assim, a escolarização destina-se para poucos, cujo ingresso acontece por volta dos dez anos de idade e o tempo de permanência não se define previamente. O autor destaca a mistura das idades e da origem social dos alunos/meninos, uma vez que não é comum as meninas frequentarem escolas. A relação do professor com o aluno apresenta-se de forma tutorial, individualizada. Este modelo se transforma no contexto da crise da sociedade feudal, ao longo dos séculos XVI e XVIII, pelo modo de escolarização da sociedade moderna.

O segundo momento histórico, o *modo de escolarização moderno*, tem estreita relação com a constituição do capitalismo e com a crise da estrutura feudal. Sob a perspectiva de Ribeiro (2006), a sociedade moderna situa-se entre os séculos XV e XVIII e constrói um processo de civilização que não só transforma a sociedade, como também os comportamentos. A luta religiosa gera a necessidade de escolarização para um contingente muito maior. A institucionalização do espaço escolar, com métodos, autoridade e disciplina orientam de “forma enciclopédica e universalística, todo o conhecimento” (2006, p. 59), período em que a Didática Magna, de Comenius é escrita.

O modelo escolar moderno vincula-se à Igreja e às ordens religiosas, havendo preocupação em assistir um grande número de alunos; ao professor, a partir deste momento, é delegada a tarefa de atender um coletivo de alunos, como *classe*, ao contrário do modo feudal. Para isso, os professores “recorriam ao autoritarismo, ao formalismo e ao artificialismo” (RIBEIRO, 2006, p. 61). O autor afirma que, o fundamento primeiro da educação escolarizada moderna “é de origem administrativa, com conteúdo religioso e marcado pela cultura clássica do humanismo” (2006, p. 60), com ensino do grego e do latim, tendo por missão, “formar bons cristãos traduzidos em bons católicos ou bons protestantes” (2006, p. 60).

O terceiro momento histórico trabalhado por Ribeiro (2006), o “modo de escolarização contemporâneo”, já no século XVIII, manifesta-se na crise pela instauração da escola elementar única. Este fato associa-se a dois movimentos: a intervenção do Estado no oferecimento desta escola e as forças sociais e políticas do proletariado industrial e do movimento socialista, cuja defesa consiste no direito à escola e a crítica refere-se ao acesso à escola como uma caridade.

A escolarização torna-se um direito e não mais um ato beneficente. Conforme Ribeiro (2006) há nesta afirmativa, uma série de decorrências relativas ao ingresso do Estado na educação escolar. A laicização da educação escolar mostra, de forma evidente, a luta política do Estado com as Igrejas. A gratuidade é entendida como a garantia para viabilizar o cumprimento da universalização da escolarização. Portanto, “a estatalidade, a laicidade, a gratuidade e a universalidade tornam-se aspectos decisivos para compreender as particularidades do modo de escolarização contemporâneo” (2006, p. 66). O autor cita Manacorda (1989) para salientar outros aspectos importantes no entendimento das distinções quanto ao conteúdo, aos métodos e a natureza da escolarização contemporânea: a renovação cultural do século XIX, a introdução da temática do trabalho e os avanços da pesquisa e desenvolvimento da ciência psicológica.

Ribeiro afirma que o modo contemporâneo de escolarização vem sendo colocado em cheque pela crise financeira dos Estados e a redução crescente de gastos com a educação em vários países, inclusive os desenvolvidos. Pelo conjunto de transformações que a sociedade do século XX atravessou e, na emergência e perplexidade de alguma resposta positiva, acaba expondo a própria crise do sistema educacional.

Portanto, conclui-se, no segundo momento apontado pelo autor, que a escola moderna tornou-se responsável, segundo o ideário que a sustentava pela constituição de um sujeito livre, autônomo, correto, superior e justo, cuja função maior é a sua emancipação.

O discurso pedagógico moderno atribui à escola a função de reprodutora dos conteúdos culturais da humanidade. Através da educação formal, a escola passa a reproduzir uma forma de compreender e dar sentido ao mundo, ao conhecimento e à própria vida, pela racionalidade do século XVIII.

Na compreensão de Prestes (1995), cabe à escola moderna a tarefa de formar esse sujeito autoconsciente de si mesmo e do mundo, sendo antinômica: por um lado, a escola é resultado da Modernidade; por outro, sofre as perturbações da razão, “produzindo suas insuficiências, abstraindo as bases do mundo da vida e tendo dificuldades de realizar os conteúdos éticos e de liberdade da racionalidade pretendida quando da definição do papel da educação” (1995, p. 12).

3.1.3 O Nascimento da Pedagogia

A ação pedagógica com vistas à formação de um sujeito com competência racional, autonomia moral e inserido no âmbito social como cidadão pleno, se converte na principal atribuição dada pela Modernidade à educação escolar. Neste sentido, busco resgatar o pensamento de Comenius, herdeiro da tradição medieval, religiosa, mítica e, também, teórico da educação de características absolutamente modernas. Parafrazeando Mariano Narodowski¹², Comenius postula os princípios da Pedagogia Moderna. Apresento, a seguir, uma breve biografia do referido autor e as ideias que considero centrais para este estudo.

Amos Comenius (1592 – 1670) vive um tempo limítrofe entre o período medieval e o período moderno. Desta forma, representa os dois momentos históricos, o tradicional e o novo, colocando em destaque o paradigma da natureza assumido pela ciência, todavia, interpretado como obra divina. Homem de fé, cristão, desempenha cargos importantes dentro da sua comunidade religiosa e sofre intensamente os dramas fratricidas da Guerra dos Trinta Anos. Percorre grande parte da Europa, sonhando com uma sociedade que garanta a paz. Professor, reitor de colégios e escritor fecundíssimo, foi talvez o pedagogo mais significativo do século XVII (KULESZA, 1992).

Seu ideal sempre foi o de contribuir para aproximar o ser humano do seu criador. O método, além de ser um dos aspectos centrais do seu trabalho, é uma das preocupações de seu tempo. O objetivo de Comenius embasa-se na regeneração do homem através da educação, na promoção da educação para todos – através da reforma da estrutura escolar, dos métodos e dos conteúdos – e, finalmente, no auxílio de seu povo a reconquistar autonomia e liberdade. A educação não é mais uma questão particular, familiar, mas é também pública, portanto, estatal. O Estado deveria assumir sua responsabilidade para garantir educação a todos, sem discriminação alguma.

A comunidade religiosa, no seio da qual cresce e por cujos ideais segue lutando, traz como ensinamento que todos são chamados igualmente a viver na luz da razão, sem diferenças entre homens e mulheres, jovens e velhos, nobres e

¹² Para Narodowski (2001, p. 14), a Didática Magna “é o livro da Pedagogia, já que parece se constituir num tipo de monumento que expressa e, ao mesmo tempo, honra a origem do pensamento moderno, [...] é a obra fundante da Modernidade em Pedagogia”.

plebeus. A razão/luz a qual todos são partícipes, constitui o ideal igualitário/democrático de Comenius. Tudo o que for possível ser ensinado, deve ser transmitido a todos, num processo educativo que pode durar a vida inteira. Para isso, faz-se necessário abandonar a educação passiva, obsoleta e arcaica que vigorava na época, mudando a estrutura da escola, introduzindo novos métodos e técnicas de ensino e renovando os conteúdos através de uma nova sistematização do saber (KULESZA, 1992; NARODOWSKI, 2001).

A boa educação e a firme crença em Deus conduzem Comenius numa época em que o domínio do pensamento religioso cedia lugar ao pensamento secular – científico. Nesse contexto, a natureza e suas leis passam a repercutir enormemente no interior do sistema educacional proposto por Comenius. Além do significado que o conhecimento científico da natureza assume em termos de conteúdos transmitidos pela escola, é estabelecido um paralelo entre o desenvolvimento da natureza e o crescimento do homem. Este faz parte da espécie e tem em comum, leis que dirigem sua evolução. Para Comenius, a educação deve ser realista e não dominada pela realidade (KULESZA, 1992).

A Didática Magna, publicada pela primeira vez em 1657, é o primeiro tratado sistemático de pedagogia e didática. Nesta obra, Comenius trata a “arte de ensinar tudo a todos”, tomando a natureza como exemplo de seu método e baseando-se em três princípios, para que tudo seja ensinado com solidez, segurança e prazer, sendo eles: analogia com o método natural; caráter gradual e cíclico do ensino e vínculo entre palavras e coisas. Tudo deve partir do sensível e do sabido, indo do conhecido ao desconhecido, do próximo ao distante, do concreto ao abstrato, da parte ao todo, do geral ao particular. Comenius trata, em especial, do método de ensino das ciências, das artes, das línguas, da moral e da piedade, analisando, detalhadamente, os quatro degraus da escola: a materna, a vernácula, a latina e a acadêmica (KULESZA, 1992).

A obra aponta um novo método para otimizar a tarefa pedagógica, considerando o princípio da democratização da educação e o crescente volume de conhecimentos. Em face disso, dois componentes são considerados importantes. O primeiro, diz respeito à natureza que aparece como o novo paradigma da ação humana em substituição ao divino, predominante da Idade Média. O segundo componente refere-se à utilidade: tudo na natureza faz sentido e tem alguma serventia. Da mesma forma, todo o ensino deve ser útil e aplicável. É, portanto,

como teórico de uma educação para o trabalho que Comenius surge na Modernidade (KULESZA, 1992).

Assim como a obra de Comenius, as ideias e proposições da filosofia racionalista e iluminista de Kant fundamentam a formulação da base de justificação do projeto de educação na Modernidade. Em decorrência desses pressupostos filosóficos e pedagógicos, a finalidade da educação moderna centra-se na construção de sujeitos livres, autônomos e responsáveis, com plena capacidade de escolha. Portanto, o paradigma da consciência, também denominado filosofia do sujeito, é a marca da Modernidade. As formas de conhecer, a partir da metafísica moderna engendram dois modelos epistemológicos dominantes. O primeiro modelo (racionalista – dedutivo), origina-se na visão cartesiana de sujeito, em que a existência da realidade é uma consequência do pensar, algo tem que ser dado ou suposto, antes do acesso aos objetos ou antes de qualquer ação. *A priori* só pode estar no sujeito que conhece e não nos fenômenos, enquanto objetos de conhecimento. A verdade é apreendida e representada pelo sujeito a partir de uma relação externa, anterior e independente sobre o objeto. O segundo modelo (empírico – indutivo), sustenta os fundamentos do conhecimento científico, de ordem *a posteriori*, portanto, experimental, objetivador. O conhecimento é produzido pela verificação e pela experimentação dos elementos da natureza. Essa compreensão objetivista da natureza e do próprio homem coloca as ciências naturais como um modelo universal, sendo o pensamento científico – experimental elevado ao extremo. Santos (2000, p. 72) afirma que as duas formas de conhecimento, “as correntes objetivistas, naturalistas e empiristas privilegiam a participação do objeto, dos fatos e da observação, enquanto as correntes racionalistas, idealistas e subjetivistas privilegiam o sujeito, a teoria e os conceitos”.

Nesse percurso rumo à cientificidade, a razão moderna acaba transformando-se em prático – instrumental, promovendo um tipo de racionalidade que se constitui no fundamento pedagógico da Modernidade. A pedagogia moderna estabelece como finalidade do processo educativo a formação do sujeito racional e consciente. Essa formação é a base legitimadora dos fins e procedimentos pedagógicos. A educação, por conseguinte, “deve ser racional, porque a razão, comum a todos os seres humanos, é o fundamento da totalidade da existência” (HERMANN, 1999a, p. 38).

Considerando esse percurso histórico, Andreozzi (2005) discute a finalidade da educação e da pedagogia, destacando que na metade do século XIX, assiste-se ao nascimento da pedagogia científica e da pedagogia experimental, guiadas pelo positivismo. A partir deste momento, “a educação vai cedendo seu lugar para a pedagogia, que se torna um campo autônomo, e passa a colonizar a educação até os dias de hoje” (ANDREOZZI, 2005, p. 85). Na concepção da autora, a pedagogia ocupa o lugar da educação, os meios vão se sobrepondo aos fins da educação, ficando obscurecidos ou até mesmo distantes. À vista disso, a pedagogia se propõe “muito mais a discutir meios, instrumentais e técnicos do que finalidades sociais e políticas da educação” (2005, p. 86). A pedagogização da educação desloca e oculta a discussão sobre suas finalidades políticas. Nesse caso, a pedagogia moderna acaba delineando o modelo de ciência pedagógica no qual deverá adequar-se.

A pedagogia experimental, constituída a partir da biologia e da psicologia organicista centra-se, especificamente, no estudo da criança e seu desenvolvimento. Para Andreozzi (2005, p. 86), a partir desta concepção, assiste-se “gradativamente a pulverização. O enfraquecimento e a dissimulação do campo educativo enquanto intervenção social”.

Diante desta concepção, a educação vai se constituindo com funções de adaptação e normalização, com referência nos padrões de desenvolvimento da infância, que se sustentam na biologia. Essa compreensão é bastante clara na obra de Lourenço Filho (1969), na qual o autor defende com argumentos a base de edificação da escola Nova, por meio da naturalização do homem.

Considere-se que a ação educativa, tal como é proposta pelos renovadores, deveria visar às condições de um desenvolvimento normal do Ser humano. Ainda que só esclarecesse os meios dessas condições não prejudicar, já assim teria fornecido uma primeira e indispensável base à ação técnica de se educar. Os dados biológicos logo permitiram deixar uma noção clara acerca da interação entre organismo e meio, de tal modo que os fatos mais singelos de adaptação passaram a ser elucidados. Direta ou indiretamente, essas conquistas se refletiram no esclarecimento das possibilidades da ação educativa, fixando também seus limites. Não foi por simples coincidência que propugnadores da reforma escolar tiveram formação biológica, ou que ao estudo das questões educativas se sentiram atraídos por intermédio de problemas da medicina e, em especial, do tratamento e recuperação de crianças deficientes e anormais (FILHO, 1969, p. 40).

Nota-se, assim, que a concepção de ser humano no sentido histórico – filosófico diminui a tal ponto, “que este fica reduzido a um *organismo* que se

relaciona com o meio de forma imediata” (ANDREOZZI, 2005, p. 87, grifo do autor), e, a educação, ofuscada pela pedagogia, “acaba reduzindo-se a uma *técnica*, no sentido de melhor adaptar esse organismo ao meio”. Aqui se encontra traço da normalização da educação moderna que a biologização conduz e, neste sentido, a educação, descolada de sua tradição histórico – filosófica, constitui-se a partir da homogeneização das manifestações humanas.

Esta concepção, aplicada aos processos humanos e sociais (que não são naturais), naturalizam-se e acabam ocultando interesses hegemônicos e outras formas de produção das manifestações humanas.

Homogeneiza-se o humano por meio da natureza, generaliza-se e simplifica-se as complexidades e diversidades humanas e sociais (ANDREOZZI, 2005). O foco de desenvolvimento volta-se para o padrão/modelo de desenvolvimento e não para as diferenças humanas. Para a autora, a Modernidade generalizou o conceito de desenvolvimento, “expurgando do humano o social – histórico e sua não previsibilidade e a não linearidade que lhe são características na ontogênese” (2005, p. 89). No processo de humanização, a sociedade, a cultura e a educação implicam, justamente, àquilo que não é natural.

Nesta perspectiva de análise, quanto mais a educação sustentar-se no desenvolvimento do ser humano, mais se esvazia de sua função de intervenção social, passando a ser considerada um fenômeno da natureza.

A autora chama a atenção para esta realidade, pois a educação é de natureza social, e a visão naturalista acaba por ocultar a possibilidade de intervir na esfera social. A pedagogia moderna, operando a naturalização da educação “corre na contramão e nega o ato educativo como transmissão da cultura, e a educação fica dissimulada, naturalizando seu tecido sociocultural pela via da pedagogia” (ANDREOZZI, 2005, p. 90). A autora conclui que a Modernidade substituiu a educação pela pedagogia, “hoje temos uma pedagogia que enfraquece a cultura por meio da naturalização da mesma” (2005, p. 91).

A Modernidade aposta na possibilidade do sujeito atingir a autonomia e a maioria intelectual, enquanto capacidade de juízo próprio, pela via da educação. No entanto, o conteúdo esperançoso da educação vai sendo, aos poucos, subsumido pela própria racionalidade moderna que, ao aprimorar seus mecanismos de cientificidade, acaba gerando uma perspectiva funcionalista e instrumental para a educação escolar. A metafísica da subjetividade colocou a razão sobreposta à

tradição metafísica, ampliando, desta forma, a secularização do mundo e estendendo o domínio da técnica sobre o próprio homem e sobre a natureza.

Na compreensão de Hermann (1999b), a Modernidade rompe com a unidade integradora de sentido, dada pela tradição metafísica e teológica, não sendo mais possível assegurar um sentido ético, já que a racionalidade moderna não tem condições de definir os conteúdos da moral enquanto aspecto normativo. A ação pedagógica, no âmbito dessa racionalidade, passa a ser uma ação sobre um sujeito universal, o sujeito epistêmico, a partir da organização científica das condições para que se alcance a modelagem de comportamento esperada. Os objetivos educacionais, nesta perspectiva, dizem respeito aos comportamentos previstos e não ao desenvolvimento das capacidades do sujeito.

A aposta de que o êxito da educação se daria pela adequação entre meios e fins e não pelo exame crítico dos fins como recurso ético que prescreve os meios, converte-se em perda de referenciais nos meios educacionais.

3.2 HERMENÊUTICA FILOSÓFICA – AS CONTRIBUIÇÕES DE HANS-GEORG GADAMER

A hermenêutica é considerada um saber antigo que ao longo dos séculos tem recebido várias matizes e sucessivas interpretações. Sua origem remonta ao deus grego Hermes, cuja varinha mágica possibilitava aos humanos a compreensão dos desígnios divinos.

Como instrumento de interpretação e da arte de compreender, a hermenêutica aparece como objeto de reflexão desde Aristóteles. Recebe grande reconhecimento a partir das ciências históricas e bíblicas, e, nas primeiras décadas do século XX o problema hermenêutico transcende sua dimensão técnica interpretativa e se torna problema filosófico, com Dilthey (1833-1911) e Schleiermacher (1768-1834).

No contexto da Modernidade a hermenêutica ressurgiu para mostrar que há outras formas de conhecer a realidade. Sua nova forma de compreender situa-se na mudança do pensamento contemporâneo que Rorty (1990) nomeia como *giro lingüístico*. Esta expressão demarca um ponto de clivagem com as bases filosóficas

do projeto moderno e rompe com as tradições filosóficas que deram sustentação ao ideal científico da Modernidade ocidental. Desta forma, tem sido colocada sob suspeita a ideia de verdade como correspondência com o real. A verdade encontra-se imersa na dinâmica do tempo e da vida, não existindo como essência fora de sua historicidade.

O ponto de partida da hermenêutica filosófica é a identidade entre ser e compreender; a compreensão faz parte de nós mesmos, como um existencial do próprio ser. Logo, ser é compreender e viver é interpretar.

A hermenêutica radicaliza a ideia de compreensão como interpretação, diferentemente das tradições racionalistas que defendem um domínio completo do sentido real de seu objeto. Desta forma, a hermenêutica se coloca como método de produção de conhecimento baseado na argumentação narrativo-interpretativa (VATTIMO, 1992); trata do interpretar, da produção de sentido e da inseparabilidade sujeito-mundo. Elege a linguagem como meio privilegiado da experiência humana e opera com um conceito que não é transparente, em que os sentidos produzidos não estão nunca dados previamente, mas, estabelecem-se numa relação dialógica de interpretação. Neste contexto, o sujeito fala e é falado pela linguagem, estabelecendo-se, deste modo, como sujeito no mundo simbólico.

O conceito de interpretação ocupa lugar central nas correntes filosóficas e nas ciências sociais que têm buscado incorporar o referencial filosófico hermenêutico. Destarte, a hermenêutica vem sendo pensada como um método de investigação voltado à compreensão dos sentidos historicamente produzidos.

Hans-Georg Gadamer (1900-2002) define a filosofia como uma reflexão permanente sobre aquilo que deve ser a configuração da vida humana, constrói uma concepção própria de hermenêutica¹³ enquanto filosofia que tem raízes no pensamento grego, extraindo dele, principalmente, a arte do diálogo socrático-platônico bem como o conceito aristotélico de *phronesis*, geralmente traduzido por *prudência* ou *sabedoria prática*¹⁴. A filosofia é nele, um interminável diálogo, na qual a compreensão é uma forma de existir e mesmo a mais universal das formas de

¹³ Nas palavras de Gadamer, a hermenêutica “não é uma metodologia das ciências humanas, mas uma tentativa de compreender o que são verdadeiramente as ciências humanas para além de sua autoconsciência metodológica, e o que as liga à totalidade de nossa experiência do mundo” (2007, p.31).

¹⁴ A *phronesis* “é uma sabedoria prática porque diz respeito à ação que envolve os casos particulares, por isso as ações humanas não podem ser pensadas com os conceitos da ciência teórica. Trata-se de um conhecimento que nos envolve, que estamos desde já implicados” (HERMANN, 2007. p. 366).

existência. O ato compreensivo torna-se mais fundamental e mais abrangente do que o conhecer e do que o pensar, compondo-se como a condição de possibilidade de outras dimensões do existir. A compreensão tem, para o autor, uma dimensão originária, à medida que reconhece nela o comportamento essencial do homem em sua relação com o mundo. Pode-se afirmar que a hermenêutica gadameriana organiza-se em uma postura, um modo de ser que articula a compreensão da verdade e do bem, por meio do exercício dialógico. A filosofia de Gadamer consiste no esforço e no próprio processo de compreensão e de explicitação do real, sem ser definitivo; trata-se de um saber estabelecido entre o dito e o não-dito, sem a pretensão de proferir a última palavra sobre o real. Considerando que toda compreensão sempre acontece no âmbito de um campo histórico-linguístico, o autor acredita que o ser da palavra é o dizer. Esta palavra que proporciona e se manifesta no dizer, ele chama de texto. Assim como a palavra ocorre onde existe o texto, é através do texto que a palavra se afirma como palavra, como portadora de significação.

Experimentamos nossas próprias vivências enquanto submersos em nossa historicidade (GADAMER, 2002). A verdadeira experiência é a experiência desta mesma historicidade humana. Deste modo, é possível entender a si mesmo e aos outros como seres históricos, cuja identidade e categorias do conhecer resultam do respectivo pertencimento a uma história particular. Em outras palavras, o pertencimento realiza-se na compreensão de nós mesmos como seres que pertencemos a uma tradição e cujo entendimento encontra-se relacionado a esse pertencimento. Nesta perspectiva, a existência humana é o constante diálogo com a tradição, o qual origina a nossa identidade e o nosso modo de ser, pois “reter, esquecer e voltar a lembrar pertencem à constituição histórica do homem e fazem parte de sua história e formação” (2007, p. 51).

Verdade e Método, obra de Gadamer, publicada pela primeira vez em 1960, insere-se nos movimentos de denúncia do paradigma metodológico positivista. No seio de uma cultura marcada pelo predomínio da ciência e da técnica, o autor procura romper com a barreira positivista que impede uma relação adequada entre a filosofia e a ciência. Critica e responsabiliza o Positivismo pelos aspectos desumanos da sociedade contemporânea; ratifica que na sequência das transformações ali operadas, a tendência para a desumanização acentua-se cada vez mais. O autor compreende que as consequências do Positivismo estendem-se

aos aspectos humanos e sociais quando este submete o mundo a um único esquema possível de pensamento teórico e prático, deixando de fora o próprio sujeito. Deste modo, as questões humanas ficam tuteladas por um modo de racionalidade próprio da ciência. Nesta obra, Gadamer destaca o aspecto problemático da pretensão de se chegar à verdade apenas pelo método. Critica o modo como, a partir da Modernidade, o mundo ocidental, principalmente na Europa, assumiu um sentido novo do saber, cada vez mais estrito, especializado e seguro – o saber metódico - aquele que se aprende única e exclusivamente para prever, dominar e, por meio dele, a ideia de autonomia humana, de natureza individualista e operatória. Com isso, perde-se o sentido do conceito de ciência, vigente no mundo ocidental até o início da era moderna: um saber integrador, uma forma mais geral do conhecer, uma maneira de pensar que se procura por si mesma, por exigências de formação para a vida e nunca pelo aproveitamento pragmático.

Gadamer indica a grande demanda de ética no mundo contemporâneo e a novas formas de saber na fronteira da ciência e aos valores relacionais, como os de responsabilidade, solidariedade, respeito pelo outro, dignidade e justiça social. Daí, toda a atualidade da obra deste autor e a aproximação que busca-se estabelecer com suas ideias. Compreende-se que a crítica do autor estende-se ao fato de que a ciência hoje chega ao ponto de reivindicar uma fundamentação da vida social em bases puramente racionais, excluindo toda a possibilidade de outras interpretações, práxis, culturas e valores que não sejam os da rentabilidade, da eficácia, do progresso e da qualidade material da vida. Falta-nos, hoje, o horizonte que permite que cada indivíduo singular, faça suas escolhas, a partir do que realmente o vincula ao outro. Aristóteles assinala na sua *Ética*, tendo em vista a *aretê*, o modo humano de ser com os outros. Gadamer reclama por uma forma de filosofia prática, que fomenta a coesão social dos indivíduos, fazendo-os solidários de um ideário comum, que lhes permita uma aplicação singular, uma escolha verdadeiramente reflexiva, em que o reconhecimento do outro, enquanto outro possa acontecer. A atenção ao outro indivíduo, a compreensão de sua singularidade naquilo que representa o núcleo de sua humanidade é o que dá origem à primeira tomada de consciência histórica. O autor ressalta que, em três séculos de delírio crescente do poder e do poder fazer, preocupamo-nos muito menos do que devíamos manter, a consciência da nossa própria responsabilidade, como cidadãos e membros da sociedade. Atualmente, encontramos-nos numa situação em que estamos rodeados de um

excesso de competências, mas não sabemos como agir. Desaprendemos como civilização, a racionalidade própria do discernimento, não somente no sentido prático para alcançar determinados fins, mas, também, a capacidade de determiná-los e a responsabilidade adotada perante eles. É mister reaprender a interpretar, a escolher e a agir. As ciências humanas devem, segundo Gadamer, libertar-se definitivamente da metodologia alienante da operacionalidade, própria das ciências exatas e devem dedicar-se à formação dos grandes espaços de comunidade e solidariedade possível, que permitam o exercício da livre escolha.

Na esteira deste pensamento, cabe às ciências humanas a missão de inverter a lógica com que, a partir do século XVII, as sociedades do Ocidente perturbaram a relação existente entre a formação do homem e a produção de coisas. As sociedades industriais atuais acabam por subordinar a formação de pessoas à produção de bens materiais. A própria cultura deixou de ser o elemento da formação social do homem para se transformar em indústria, em entretenimento e em espetáculo. A cultura, na compreensão de Gadamer, está estreitamente ligada ao conceito de formação social do ser humano. Em *Verdade e Método* (2002), o autor define a cultura como o modo especificamente humano de dar forma às disposições e capacidades do existir, faz parte da natureza política e simbólica do ser humano. A cultura é um processo orgânico cuja expressão é a história da humanidade. Nesta perspectiva, a hermenêutica preocupa-se com a formação ética da existência, com o reconhecimento de que o ser humano é um ser em formação, sempre habitado pela alteridade e pelo efeito da relação.

A hermenêutica que Gadamer desenvolve não é uma doutrina das ciências do espírito, mas a tentativa de entender o que são as ciências do espírito, para além de sua autocompreensão metodológica e o que as liga ao conjunto de nossa experiência de mundo.

Gadamer aproxima-se da crítica à razão instrumental e à razão unidimensional desenvolvida pela escola de Frankfurt, ao sustentar que o domínio do pensamento objetivador leva o selo de uma subjetividade rígida, instrumentalizada com o propósito de autoafirmação. Neste sentido, propõe-se a pensar uma prática humana e social que não se resume à aplicação mecânica da técnica. Busca mostrar que, além do método científico, existem outras formas de conhecer a realidade. Sua questão central é compreender a experiência humana, do

saber e fazer humanos, questões máximas, decisivas para o Homem e para a escolha do bem.

Em *Verdade e Método I e II*, Gadamer (2002, 2007) fala-nos de um acontecer da verdade¹⁵. Ele explica fenomenologicamente esse acontecer em três esferas da tradição: o acontecer na obra de arte, o acontecer na história e o acontecer na linguagem. Estas verdades não são verdades produzidas pelo método lógico-analítico, mas são considerados “modos de experiência nos quais se manifesta uma verdade que não pode ser verificada com os meios metodológicos da ciência” (p. 30).

A hermenêutica que cuida dessa verdade não se submete às regras metódicas das ciências humanas, razão pela qual é chamada de **hermenêutica filosófica** e é compreendida como uma arte e não um procedimento mecânico. Sua tarefa é esclarecer as condições sob as quais surge a compreensão, e não desenvolver um procedimento compreensivo. A hermenêutica precisa perguntar pelo modo como isso acontece, o que implica elevar ao primeiro plano a distância temporal e seu significado para a compreensão.

Gadamer (2002) nos ensina que cada época deve compreender a sua maneira, um texto transmitido. O texto forma parte do todo da tradição, na qual cada época tem um interesse objetivo e, ainda, procura compreender a si mesma. Com isso, o autor mostra que o verdadeiro sentido de um texto não depende do aspecto puramente ocasional representado pelo autor e seu público originário. O texto é determinado, também, pela situação histórica do intérprete e, conseqüentemente, por todo o curso objetivo da história. Compreender e interpretar textos não se reserva apenas à ciência, mas pertence ao todo da experiência do homem no mundo. Refere-se que o “fenômeno da compreensão impregna não somente todas as referências humanas ao mundo, mas apresenta uma validade própria também no terreno da ciência, resistindo à tentativa de ser transformado em método da ciência” (p. 29).

A obra de Gadamer resiste contra a pretensão de universalidade da metodologia científica, pretendendo rastrear a experiência da verdade, que ultrapassa o controle da metodologia científica e indagar por sua própria legitimação onde quer que se encontre.

¹⁵ O ser humano está, desde já, situado no mundo e é afetado por ele; neste processo, a verdade acontece.

Para Hermann (2002), a hermenêutica “quer demonstrar que não há mais condições de manter o monismo metodológico, uma forma exclusiva para determinar o espaço de produção do conhecimento” (p.15). Neste aspecto, a hermenêutica pode contribuir na busca de sentido da Educação, na intenção de compreender a racionalidade que opera em toda prática educativa e, particularmente, na formação do professor e na relação deste e seus alunos com deficiências.

A hermenêutica permite, no contexto educativo, o esclarecimento necessário dos fundamentos da Educação, bem como suas próprias contradições. Permite, ainda, esclarecimento sobre a produção de sentidos acerca do ato de educar, frente ao “domínio da cientificidade que tutelou o agir pedagógico desde que a pedagogia se tornou ciência” (HERMANN, 2002, p. 29).

Gadamer (2007) denomina de universo hermenêutico “o modo como experimentamos uns aos outros, como experimentamos as tradições históricas, as ocorrências culturais de nossa existência e de nosso mundo” (p. 32). Preocupa-se com o que nos acontece além do nosso querer e fazer. Sua intenção é filosófica, colocando a questão ao todo da experiência humana e da práxis da vida. Tem como questão central, compreender a experiência humana, pois, somente pelo aprofundamento do fenômeno da compreensão esta legitimação poderá ser alcançada. Este todo só pode ser compreendido relativamente: “a finitude do próprio compreender é o modo no qual a realidade, a resistência, o absurdo e o incompreensível alcançam validade” (p. 22).

Para Gadamer, a totalidade de sentido que se deve compreender na história ou na tradição, jamais se refere ao sentido do todo da história. Para tanto, o autor apodera-se da compreensão como objeto de reflexão e aponta o horizonte histórico, o círculo hermenêutico, a mediação, o diálogo e a linguagem como as estruturas fundamentais do processo de compreensão. Recorre à noção de horizonte para analisar a nossa pré-compreensão do mundo: “horizonte é o âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que pode ser visto a partir de um determinado ponto” (2002, p. 399). Significa não estar limitado ao que há de mais próximo, mas poder ver para além disso, considerando o conjunto particular de conceitos, crenças e valores com os quais compreendemos o mundo e os outros. Neste sentido, a mobilidade histórica da existência humana não possui um horizonte fechado, pois os horizontes se deslocam ao passo de quem se move. Salienta Gadamer que *ampliar horizontes* é uma das tarefas da hermenêutica, o que significa contrapor a ideia de que há um

único acesso à verdade, ou uma linguagem única para a ciência. Quando exercitamos a abertura de nosso próprio horizonte, *ganhamos um horizonte*.

Nesta direção, o ato de compreender é concebido como uma fusão de horizontes, justamente pela impossibilidade de nos abstrairmos do nosso horizonte pessoal. O ato de compreender é sempre a *fusão de horizontes* na qual o velho e o novo crescem sempre juntos para uma validade vital, sem que um e outro cheguem a destacar-se explicitamente por si mesmos, o que nos remete ao conceito de alteridade, uma vez que não existe horizonte sem a presença do outro.

O nosso próprio passado e o dos outros, do qual se volta à consciência histórica, faz parte do horizonte móvel na qual vive a humanidade e é esse horizonte que a determina como origem e tradição. Compreender uma tradição requer um horizonte histórico e, para alcançar esse horizonte, devemos nos deslocar a essa outra posição. Somente assim podemos compreender o outro, tomamos consciência da alteridade e da individualidade do outro. Esse deslocar-se não se dá por empatia de uma individualidade com a outra, nem pela submissão do outro aos nossos padrões. “Significa sempre uma ascensão a uma universalidade mais elevada que supera tanto nossa própria particularidade quanto a do outro” (GADAMER, 2002, p. 403).

Neste sentido, o conceito de horizonte torna-se interessante, expressando uma visão maior e mais ampla que deve ter aquele que compreende, pois “ganhar um horizonte quer dizer sempre aprender a ver para além do que está próximo e muito próximo, não para abstrair dele, mas, precisamente, para vê-lo melhor, em um todo mais amplo e com critérios mais justos” (GADAMER, 2002, p. 403).

O autor reitera que uma consciência verdadeiramente histórica sempre tem em vista, também, seu próprio presente, de modo a ver as relações corretas entre si mesmo e o historicamente outro. Ele considera a existência de dois horizontes distintos à interpretação: o horizonte daquele que interpreta e o horizonte do objeto de interpretação. Desta forma, conclui que o ser humano interpreta pela fusão de horizontes, ou seja, a compreensão dá-se quando existe a interação daquilo que se conhece e daquilo que se propõe a conhecer. Nesta ótica, o compreender é sempre o processo de fusão desses horizontes dados por si mesmo. O encontro com a tradição, via consciência histórica, experimenta por si mesmo a relação de tensão entre texto e presente e a tarefa hermenêutica consiste em não dissimular essa tensão, mas em desenvolvê-la conscientemente. A consciência histórica consiste,

justamente, na abertura ao reconhecimento da tradição como instância de um horizonte de compreensão que tem na alteridade um lugar privilegiado para a experiência hermenêutica. A tradição é aqui compreendida como o objeto de nossa pré-compreensão; toda experiência hermenêutica implica em uma inserção no movimento de transmissão na tradição. Compreender uma tradição supõe projetar um horizonte histórico que vai originar um novo horizonte presente.

O processo de interpretação acontece através de uma interação ontológico-dialética entre a consciência histórica do intérprete e a abertura interpretativa permitida, a partir de seu mundo próprio. Este movimento é denominado círculo hermenêutico. Põe-se em relevo aqui, a relação do intérprete com a tradição, na qual esta é instaurada por ele mesmo, à medida que compreende e participa do acontecer na tradição, continuamente determinada a partir dele mesmo. Neste sentido, o círculo hermenêutico é compreendido por Gadamer como algo que descreve um momento estrutural ontológico da compreensão. Além da fusão entre compreensão e interpretação, Gadamer retoma o terceiro momento da problemática hermenêutica, a aplicação, considerada “um momento tão essencial e integrante do processo hermenêutico como a compreensão e a interpretação” (GADAMER, 2007, p. 407). A interpretação é a forma explícita da compreensão e a aplicação integra o próprio ato de compreender. Neste sentido, não pode ser considerada, portanto, um ato posterior e ocasionalmente complementar à compreensão. Antes, compreender é sempre interpretar, sendo a interpretação, a forma explícita da compreensão. A partir daí, na visão do autor, a linguagem passa a ocupar o centro da filosofia.

A mediação, por sua vez, enquanto uma estrutura fundamental da compreensão opera no conhecimento de *algo como algo*; nenhum objeto pode ser compreendido na totalidade de seu sentido, pois há uma pluralidade de camadas de sentido e é pelo processo de mediação que se alcança a compreensão mais alargada do objeto. Toda a análise do intérprete encontra-se *contaminada* pela tradição, em que ele recebe as experiências e os pré-juízos/preconceitos que o influenciam na compreensão. Daí a importância da situação histórica e da tradição na qual o intérprete está inserido, em posição mediada com o horizonte atual, este sempre já impregnado de uma compreensão precedente.

Importa, para Gadamer, mostrar como a razão pode ser recuperada na historicidade do sentido, tarefa que se estabelece na autocompreensão que o homem alcança como participante e intérprete da tradição humana. O autor procura

explicitar como a compreensão se efetua no confronto com os objetos históricos, uma vez que, para ele, a autocompreensão se faz pela historicidade.

O diálogo e sua estrutura dialética da pergunta e da resposta marca o caráter dialógico do processo de compreensão. Este movimento de interrogar reconhece a polaridade existente entre aquilo que se conhece e o que se desconhece. Hermann (2002) afirma que “o diálogo é a condição própria da hermenêutica, especialmente porque não existe mais absolutização da subjetividade moderna no processo de conhecimento, no sentido do domínio do sujeito” (p. 89).

Por meio do diálogo, precisamos aprender a exercer a difícil arte da possibilidade de não ter razão e conquistar, com isso, um horizonte de solidariedade, capaz de vincular as pessoas entre si. A educação é o lugar do diálogo, em que a palavra e a reflexão ultrapassam a apropriação de conhecimentos para conduzir a formação pessoal. O sujeito, ao dizer a sua palavra, está em constante conversação com o mundo, o que permite a instauração da possibilidade de educar (HERMANN, 2002).

A linguagem é o fio condutor da experiência hermenêutica e aponta para um conceito histórico e dialético da experiência, compreendida como um acontecimento, um encontro (HERMANN, 2002). A linguagem é o meio universal em que se realiza a compreensão e a forma de realização da compreensão, é a interpretação. Linguagem não como instrumento do pensamento, mas como manifestação do ser. Todo compreender é interpretar e toda interpretação ocorre em meio a uma linguagem que pretende deixar falar.

A linguagem é o elemento privilegiado que possibilita a mediação num universo de possibilidades significativas na relação com o mundo, ou seja, “[...] a linguagem é o médium universal em que se realiza a própria compreensão. A forma de realização da compreensão é a interpretação, sendo esta um círculo fechado na dialética da pergunta e resposta” (GADAMER, 2007, p. 566).

Segundo o autor, todo compreender é interpretar e todo interpretar opera por meio de uma linguagem que é, ao mesmo tempo, própria do objeto e do intérprete.

Os sentidos produzidos historicamente pela linguagem são condições de possibilidade de agir no mundo, pois não há ação possível num vácuo de sentido, não existe experiência que não seja mediada pela linguagem. Entende-se que toda ação humana decorre de certa compreensão/interpretação de algo que faz sentido, num contexto/universo repleto de inúmeras chaves de sentido, numa existência

composta linguisticamente. Desta forma, ao adotarmos uma perspectiva interpretativa hermenêutica no campo educativo, a formação do sujeito-professor passa a operar com um conceito nomeado como realidade linguística, possível de diversas leituras. Isto permite pensar a formação docente como um texto, pois se compreende que é dentro deste repertório de sentidos sociais que a formação, como prática interpretativa, vai acionar ênfases e construir uma via compreensiva do complexo campo da formação docente, especificamente, da formação do professor na perspectiva da educação chamada inclusiva. Desta forma, a formação docente, como prática que compreende e interpreta, desvenda e produz sentido, estaria contribuindo para a ampliação do horizonte compreensivo das relações do professor e dos seus alunos ditos especiais.

Ricouer, em *Tempo e Narrativa* (1994), salienta que somos seres cuja natureza é significar o que nos acontece. Assim, buscamos construir sentidos, encadear o arbitrário em narrativas e tramas em que a tessitura dos sentidos pode transformar um conjunto de ações transcorridas numa biografia, um conjunto de fatos vividos numa experiência de vida. Esta transformação é possível pela reflexividade. Aqui, reside a possibilidade humana de aprender e re-significar a experiência vivida.

Para Gadamer (2007), a condição inerente à experiência é a historicidade. Esta não se atém meramente ao plano da vivência factual, mas, sobretudo, aos efeitos que possibilitam uma consciência histórica dos fatos vividos. Para o autor, ser experiente é manter a abertura para o experienciar, para as relações de alteridade com o mundo, com o outro e com a finitude. O sujeito reflexivo é, portanto, aquele capaz de transformar os fatos vividos em experiência e, neste sentido, ser protagonista de sua biografia, historicamente situada nas relações com os outros.

A hermenêutica assume a consciência da impossibilidade de pensar um sujeito desvinculado de sua história. O conhecimento revela-se na historicidade e na linguagem e vincula o sujeito que compreende à historicidade. Para Gadamer, a história é sempre compreendida em referência ao presente e a compreensão não é essencialmente uma atividade subjetiva, mas uma inserção no processo de transmissão em que se mediatizam o passado e o presente. Neste sentido, a

experiência hermenêutica¹⁶ implica uma participação, um pertencimento à dinâmica de uma tradição.

Em seu percurso filosófico, Gadamer inclui a reabilitação do preconceito, termo bastante caro à Educação Inclusiva. Com isso, coloca-se o desafio de conjugar razão e preconceito e, para isso, vale-se do pensamento de Heidegger. Este fornece para Gadamer, a base para mostrar que o preconceito não é o pólo adverso de uma razão sem pressupostos. O preconceito é, antes, um componente da compreensão ligado ao caráter finito do homem, inserido numa tradição histórica, cultural e linguística. Assim, o ser humano é capaz de compreender algo em virtude dos conceitos que traz consigo em sua trajetória de vida e, diante de novos conceitos ou conhecimentos, configuram-se como pré-compreensão ou preconceitos. Toda nova compreensão se constrói a partir de pré-compreensões, origina-se de um ponto de vista por elas configurado. Portanto, deve-se aos preconceitos, a possibilidade de adquirir novos conceitos. Ainda, o preconceito ou a pré-compreensão possibilita compreender e interpretar um texto e, a cada novo ato de interpretação, traz consigo outras ou novas possibilidades de retomá-lo.

A condição hermenêutica suprema é que a compreensão começa onde algo nos interpela. Isto “exige suspender por completo nossos próprios preconceitos” (p. 396). Esta suspensão de juízo tem a estrutura da pergunta que é abrir e manter abertas as possibilidades face ao que nos diz outra pessoa ou um texto. Gadamer afirma que “quando um preconceito se torna questionável, não quer dizer conseqüentemente que ele seja simplesmente deixado de lado e que o outro ou o diferente venha a substituí-lo imediatamente em sua validade” (2002, p. 396). O autor esclarece que o preconceito só entra realmente em jogo na medida em que já está nele e, somente quando ele próprio entra em jogo é que pode apreender a pretensão da verdade do outro.

Toda expressão do humano dá-se em um horizonte linguístico, porém, como não é possível dizer a totalidade, permanece sempre a diferença em relação a suas abordagens parciais, ou seja, nenhum discurso particular poderá ter um caráter definitivo, pois a visão de totalidade sempre de novo pressupõe desafios para uma nova tematização, possibilitando a circularidade entre o todo e as partes. A

¹⁶ A hermenêutica introduz um conceito de experiência centrado não no acúmulo do saber, mas na abertura à experiência, no entendimento dos limites humanos; a essência da experiência hermenêutica é constituída, portanto, do diálogo com o passado e da escuta e acolhimento de uma verdade que se revela no tempo. (GADAMER, 2002).

compreensão e a interpretação de um texto requerem sempre um movimento dialético entre o texto e o contexto, o todo e suas partes. Aqui, a noção de alteridade do texto, pois quem quer compreender um texto, deve deixar que este diga alguma coisa por si. Esta receptividade inclui a apropriação das próprias opiniões prévias e preconceitos, uma vez que a compreensão ocorre a partir de nossos preconceitos que, na visão de Gadamer, são muito mais do que meros juízos individuais, são a realidade histórica do nosso ser.

A compreensão somente alcança sua verdadeira possibilidade, quando as opiniões prévias, com as quais ela inicia, não são arbitrárias. Por isso, faz sentido que o intérprete não se dirija aos textos diretamente, a partir da opinião prévia que lhe subjaz, mas que examine tais questões quanto à sua legitimação, isto é, quanto a sua origem e validade (GADAMER, 2007, p. 403).

É a partir de um pensamento consciente da presença dos pré-juízos/preconceitos é possível estabelecer um diálogo criativo com um texto ou um evento. Gadamer sustenta que a interpretação de um texto sugere uma condição semelhante ao de uma conversação, em que há perguntas e respostas autênticas, ou seja, há na interpretação um diálogo permanente entre o autor da obra e o intérprete.

A autoridade daquilo que nos foi transmitido ao longo da história tem poder sobre nós: os saberes, as práticas, a educação associada ao autoritarismo, os costumes, as crenças etc, representam realidades e perspectivas.

Gadamer entende ser necessário reconhecer que faz parte do processo compreensivo um conjunto de conceitos prévios, ou seja, os preconceitos. Estes balizam o agir, ao longo do seu desenvolvimento, através da educação, dos costumes e das tradições, são pré-conceitos que assinalam a diferença das culturas e horizontes de compreensão, as diferentes linguagens e visões de mundo porque, segundo Gadamer, se reflete o sentido histórico e inacabado da humanidade. O homem é um ser finito e concreto, cuja capacidade de juízo encontra seus limites na perspectiva do outro e a suspensão destes pressupostos é tarefa que cada ser humano realiza apenas se alcança a distância e o limite que sempre lhe são dados pelo outro (GADAMER, 2002, 2007). Somente no encontro com o outro, podemos, de fato, apercebermo-nos dos nossos preconceitos e, assim, alargar o nosso horizonte de compreensão. Para o autor, esta é a missão hermenêutica das ciências

humanas: lembrar ao homem contemporâneo os limites da sua soberania e o sentido da sua dignidade, esta não pode mais seguir a via tecnocientífica do esquecimento do outro.

Uma consciência formada hermeneuticamente deve mostrar-se receptiva à alteridade do texto. Essa “receptividade não pressupõe nem uma neutralidade em relação à coisa nem tampouco um anulamento de si mesma; implica antes uma destacada apropriação das opiniões prévias e preconceitos pessoais” (GADAMER, 2007, p. 358). Em outras palavras, importa dar-se conta dos próprios pressupostos, para que o texto possa apresentar-se em sua alteridade, podendo confrontar sua verdade com as opiniões prévias pessoais. Não há compreensão livre de preconceitos, razão pela qual a interpretação é um processo interminável de elaboração de sentidos.

No contexto moderno ocidental, criou-se a ideia de que conhecer exige certeza, o que implica um ponto de partida seguro que somente poderia ter seu modelo na precisão de fatos e dados da realidade. Afasta-se a mediação do mundo vivido em situação de intersubjetividade e a partir de lugares comuns que marcam o enraizamento do pensamento humano em circunstâncias e horizontes reais de compreensão. Cria-se, assim, um contexto puramente cognitivo e pretensamente neutro do pensar. No Iluminismo, o preconceito passou a receber um significado negativo que foi incorporado no debate científico o tornou-se algo a ser evitado.

O preconceito é, desde esse momento, elevado à categoria de juízo não fundamentado ou sintoma de menoridade, que pode ser evitado pelo uso metódico e disciplinar da razão. Adquire, desta forma, o sentido pejorativo que hoje habitualmente lhe conferimos, ou seja, refere-se a um fato exterior à racionalidade humana e, como tal, plenamente racionalizável. Para Gadamer, a Modernidade se esqueceu da verdadeira condição hermenêutica, retórica ou intersubjetiva, a efetiva inserção num passado comunicacional, marcado pelas narrações, sem o qual toda a sua experiência da razão é puramente abstrata ou vazia. Somente os preconceitos, depreciados pelo Iluminismo, permitem, como categorias dialéticas do pensar, o acesso sempre hermenêutico, sempre narrativo e implicado do homem à verdade. O preconceito, em Gadamer, como categoria de relação, tem um sentido eminentemente crítico, dialógico e inovador; é parte constituinte da finitude histórica do homem e a base da nossa compreensão do mundo.

Não aprendemos as coisas em si mesmas, mas já sempre mediadas pelo dizer dos outros ou da tradição. Daí ser a experiência da verdade originariamente hermenêutica, ou seja, uma experiência que consiste na constante dialética da palavra e da sua apropriação pela existência. “As palavras não pertencem aos homens, mas se formam pela experiência” (HERMANN, 2002, p. 67). A palavra precede toda a experiência, pois é no dizer que o pensar humano se realiza e a palavra é a entrega do pensamento do outro.

A linguagem é um relacionar-se com o mundo, “encontra sua realização na conversa, no diálogo, no mútuo entendimento” (p. 69). É pela linguagem que se dá o “verdadeiro acontecer hermenêutico” (p. 71), porque assinala o pertencimento à tradição.

Os preconceitos da razão humana têm um caráter dialógico, provisório e processual. Pré-juízo, não significa, necessariamente, o juízo (falso) do Iluminismo, mas pertence ao seu sentido a possibilidade de vir a ser valorizado positiva ou negativamente. Os pressupostos não são apenas elementos negativos, dos quais devemos nos livrar, para que possa haver um comportamento verdadeiramente rigoroso em termos científicos. São compreensões prévias imprescindíveis que se confundem com aquilo que somos. Gadamer defende uma reabilitação dos pressupostos como horizonte hermenêutico, no entanto, cabe destacar que esta posição nada tem em comum com um elogio insensato dos preconceitos ou um relativismo inconsequente. Como não é possível abandonar completamente os pressupostos, é necessário colocá-los sempre mais no interior do próprio exercício compreensivo, uma vez que a compreensão busca a correção das projeções originárias de sentido e significação em toda a atividade interpretativa. Partimos sempre de nossos pressupostos para a dinâmica da compreensão, num mecanismo incessante de volta àquilo que, desde o princípio, trazemos conosco. Esta volta produz o aparecimento de uma estrutura em espiral, em que os pressupostos possam ser superados. Deste movimento, produzem-se novas interpretações que mostram diversas facetas a serem interpretadas, assim como novos potenciais compreensivos que vão aprofundando historicamente os recursos presentes na linguagem. Sempre partimos dos pressupostos que funcionam como uma base indispensável para a constituição de nossa projeção inicial; não retornamos, imersos neste círculo hermenêutico, a um mesmo ponto de partida, mas sempre experimentamos muito mais o enriquecimento de nossas posições iniciais. Por

consequente, a compreensão se constrói no aprofundamento do diálogo com aquilo que se quer compreender. Toda compreensão se realiza na fusão de horizontes em meio à circularidade, em que as possibilidades de sentido daquilo que se busca compreender, jamais se esgotam.

Com isso, Gadamer (2007) sublinha a condição dialógica do pensar humano. Pensar a partir dos preconceitos significa reconhecer que, na abertura do homem à verdade, reside simultaneamente a possibilidade do erro ou do mal entendido. Desta forma, a compreensão humana parte sempre de conceitos prévios que devem explicitar-se e, se não se confirmarem, devem ser substituídos por outros mais adequados. O próprio movimento da compreensão solicita a linguagem como o elemento no interior do qual é possível alcançar aquilo que se busca compreender. Não começamos a compreender algo partindo do nada, mas nos aproximamos de algo que procuramos compreender a partir das nossas possibilidades linguísticas. Para o autor, a linguagem se dá no diálogo e reveste-se de um caráter potencial, ou melhor, é uma herança que pode ser resgatada pela memória em nome da construção de sempre novas possibilidades. A hermenêutica gadameriana é, por conseguinte, tecida em torno do diálogo em um esforço para constituir pontes, não somente entre as pessoas, mas, também, entre as diferentes tradições culturais e de pensamento.

A verdade dos preconceitos exige o seu exercício dialético num aprofundamento da relação, é fundamentalmente dialógica e, com isso, configura-se numa práxis de ordem comunicativa na qual cada um se expõe ao outro, oferecendo-lhe a possibilidade de se expor e de se transformar.

A vida humana é configurada como um processo dialógico. Para Gadamer, a prioridade da relação com o outro, em que esse possa também ter razão, determina a alma da hermenêutica. Uma palavra que não alcança o outro é morta. O diálogo é uma experiência que evidencia, essencialmente, a dimensão intersubjetiva da vida e da vida ética.

Precisamos de palavras que nos remetam ao diálogo, palavras que não se esgotem em verdades absolutas, mas que busquem verdades provisórias e se constituam considerando a vulnerabilidade da condição humana em relação aos outros, isto é, a permanente necessidade que temos do outro para nos estabelecermos como sujeitos históricos. Somente compreendemos quem é o outro

ao compreendermos a narrativa que ele mesmo ou outros nos fazem. Assim, a relação entre a narrativa, o ato compreensivo e a autocompreensão é estreita.

Olhar para a dinâmica das relações entre o sujeito e sua historicidade, para compreender o processo formativo como um ponto de reflexão nas histórias de vida envolve o encontro de um tempo social, um tempo vivido e um tempo narrado.

Ricouer (1995) afirma que não há tempo humano e sim relato; o tempo é tempo humano na medida em que é tempo narrado, em que se pode expressar narrativamente. O tempo humano não é uma simples sucessão de instantes, de momentos e de horas. Nele, há um entrelaçamento entre passado, presente e futuro. A ação humana pode ser narrada, pode se converter em trama, em relato, precisamente porque é tempo. Não há compreensão de si mesmo fora do desdobramento do eu mesmo, devo ver-me como outro, para compreender-me. A compreensão de si é, para o autor, uma interpretação e esta encontra na narração uma mediação privilegiada através da história.

Neste contexto, a escolha da profissão pode ser considerada um acontecimento biográfico, acontecendo em um campo sócio-histórico de sentidos e significações, no qual se dão as escolhas e as identificações inscritas nas trajetórias dos professores. Biografia e profissionalização concorrem para a formação de um sujeito, que é sempre social e que traz as marcas da tradição e de suas inserções. Logo, os percursos biográficos e de profissionalização são espaços importantes na compreensão do sujeito-professor, bem como os sentidos e significados que foram sendo construídos em relação à docência com alunos que apresentam deficiências.

Diga-se ainda que, as contribuições da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer para este estudo são intensas e emergentes.

No campo educacional, entende-se que a formação docente pode ser pensada como uma relação hermenêutica, logo, uma relação de produção de sentidos. Construimos sentidos e significações frente ao vivido. Assim, o texto de nossa vida, bem como todo texto, pode ser objeto de múltiplas interpretações. Dar sentido ao que nos acontece é traduzir os signos em suas múltiplas formas.

3.3 A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO E A SUBJETIVIDADE

Ao longo da história do pensamento, a humanidade tem se perguntado *O que é o homem?*. A compreensão de Platão e Aristóteles aponta que o sujeito humano é um ser de alma e substância. No contexto moderno, o conceito de sujeito é traduzido por *eu* e *consciência*; o sujeito passa a ser compreendido como sujeito do conhecimento por certo tipo de racionalidade que a Modernidade produz como melhor representação humana, a razão científico-instrumental. Esta forma de compreensão, tanto do conhecimento quanto do sujeito que conhece, marca a mentalidade do século XX, na qual o homem é sujeito de sua razão, pois com as armas do método e do rigor matemático, tudo está ao seu alcance.

A Modernidade traz consigo a promessa de autonomia do sujeito, tímida em seu primeiro período (Renascimento e Reforma) e forte no segundo (Iluminismo), ou seja, exclusivamente antropocêntrica. O sujeito-consciência de Descartes (1596 - 1650) é o eu pensante, fechado em si mesmo e consciente em sua própria atividade. O eu é concebido como sujeito pensante e a primazia do sujeito diante do objeto converte-o em razão autônoma, cujo exercício não poderá ser limitado ou regulado a partir de fora. Locke (1632 – 1704) e o empirismo indagam sobre a construção do conhecimento, o que demanda conceitos metafísicos, entre os quais o de **sujeito**. Conclui-se que, do ponto de vista empírico, é impossível conhecer a identidade de uma substância imaterial. A afirmação de tal identidade será dada a partir da consciência que temos de nós mesmos. Deste modo, o sujeito perde seu caráter de *subjectum*, reduzindo-se ao ininterrupto da consciência (VILLA, 2000). Este autor afirma que racionalistas e empiristas coincidem na inquestionabilidade do sujeito cognoscente.

A compreensão racional do sujeito cognoscente relaciona-se diretamente à compreensão moderna do que seja ciência. No contexto da Modernidade, a ciência é concebida como conhecimento experimental, produzindo um tipo de racionalidade reconhecida como científica, ao elaborar leis, princípios e teorias sobre a realidade objetiva, passíveis de exame e comprovação empírica. Neste sentido, a ciência moderna é uma obra da razão do sujeito e a racionalidade científica passa a ser sinônimo de racionalidade moderna, por se construir a partir do princípio da neutralidade da ciência.

Nesta perspectiva, a racionalidade moderna revela uma forma de conhecimento do mundo objetivo e aponta para um processo de autofundamentação racional.

A razão, para Kant (1724 – 1804) é uma atividade autônoma do sujeito, dada pela autoconsciência. Kant assenta o princípio da subjetividade como sendo próprio da racionalidade moderna; a subjetividade coloca-se, desta forma, a partir da crença de que há uma capacidade em que o sujeito possa autoconstituir-se e buscar sua própria emancipação.

Para Kant, o sujeito cognoscente é algo questionável. Tal sujeito também pode ser objeto de conhecimento, distinguindo-se entre sujeito empírico (por sua concretude, submetido a todo tipo de transformação) e sujeito transcendental ou puro, que acompanha sempre cada uma das representações do primeiro. Assim, o sujeito impõe suas condições ao objeto, razão pela qual as estruturas gerais do conhecimento e do mundo dependem dele (VILLA, 2000). O sujeito é um eu pensante e, deste modo, se converte em protagonista de sua história. Kant formula uma compreensão de sujeito esclarecido como alguém profundamente conectado à realidade de seu tempo e comprometido com a superação de seus próprios limites.

O sujeito kantiano pretende uma atividade autônoma da razão, pois através da autonomia da razão, o sujeito produz o próprio esclarecimento. Portanto, a ciência se revela como a melhor formulação do sujeito cognoscente que abandona as explicações mágicas (PRESTES, 1996) e, assentado no primado da liberdade, da autonomia e da reflexividade como pilares da subjetividade, torna-se capaz de produzir verdades sobre si mesmo e sobre o mundo.

A noção de sujeito e a constituição da subjetividade surgem na Modernidade, no momento histórico em que a psicologia se constitui como ciência (GONÇALVES, 2001).

A história da Psicologia, como ciência, data da segunda metade do século XIX. No entanto, o pensar psicológico e a reflexão sobre estes fenômenos existem desde a civilização grega, quando este pensamento fazia parte da Filosofia. A história da psicologia pode ser encontrada em vasta bibliografia (FIGUEIREDO, 1991; JAPIASSÚ, 1977; RUBINSTEIN, 1972; SANTI, 1998, entre outros). Neste estudo, interessa o desenvolvimento da Psicologia a partir da contribuição de Descartes, uma vez que seu pensamento racionalista marca a era moderna no que tange ao desenvolvimento científico.

A contribuição de Descartes deve-se à superação da estagnação das ciências impostas pela Igreja, pois ao vincular o saber à crença, o conhecimento é tido como uma questão de fé. Fica, assim, impossibilitada a experimentação científica acerca do homem. Descartes propõe a cisão dos fenômenos físicos (passíveis de explicações causais) dos fenômenos psíquicos (inacessíveis às explicações objetivas, submetidas às descrições subjetivas).

As tentativas de reconhecimento da Psicologia enquanto ciência colocam-na em direções opostas: por um lado, a busca de aproximação às ciências naturais e, por outro, a proximidade com as reflexões de cunho filosófico, devido à natureza subjetiva do seu objeto de estudo. Estes movimentos conduzem a divisão da Psicologia em dois grupos: 1) a Psicologia naturalista, que procura as explicações objetivas dos esquemas reflexos e 2) a Psicologia subjetiva, que entende a vida psíquica como manifestação de um mundo subjetivo. A partir disso, muitas escolas de psicologia surgem no final do século XIX e início do século XX, porém, nenhuma delas é capaz de superar o impasse provocado pela cisão entre estas correntes (JAPIASSÚ, 1977). Para este epistemólogo, ainda hoje a Psicologia oscila entre uma tendência mais filosófica, que se utiliza de modelos hermenêuticos interpretativos e outra tendência, que toma das ciências naturais seus modelos explicativos.

Considerando tal contexto, Vygotsky (1896-1934) constrói, em meados de 1924, um novo pensamento psicológico, pautado numa profunda análise crítica do método marxista, com o intuito de superar os modelos da época. Vygotsky entende que a Psicologia deve explicar as características singulares, os processos psicológicos e como estes são produzidos a partir das relações sociais, ou seja, do convívio com outros, capazes de fazer cultura e história. As características singulares do indivíduo, também, resultam da atividade social e por meio destas, o homem se objetiva e, concomitantemente, se subjetiva constituindo-se sujeito.

Vygotsky fundamenta-se em uma compreensão histórico-social do psiquismo humano. A dialética do individual e do social permite superar o conceito de indivíduo como inerente à espécie e favorece a compreensão da condição singular do sujeito, a partir do entendimento do caráter subjetivo de sua constituição psicológica. Para Vygotsky, o nível singular é colocado no nível da concretização de sua ação social, e não como natureza inerente à individualidade.

Este autor introduz, na análise psicológica, a dimensão semiótica, em que a linguagem e os signos constituem os fenômenos psicológicos e, contribui, neste

sentido, para o estudo sobre a relação com o outro e o papel do outro na constituição da subjetividade. As reflexões de Vygotsky permitem o aprofundamento das questões que se referem ao sujeito e a subjetividade a partir da linguagem, na perspectiva de um sujeito social e aos processos psicológicos que ocorrem no percurso de individuação do homem inserido social e historicamente numa cultura.

Vygotsky é considerado o pensador fundador do enfoque sócio-histórico, por definir a gênese e a natureza social das funções psicológicas, concebendo o homem enquanto processo social e fenômeno histórico. Para o autor, todas as funções psicológicas superiores¹⁷ originam-se das relações reais entre os indivíduos; as relações não são funções *a priori*, são funções que apresentam uma natureza histórica e são de origem sócio-cultural, ou seja, são mediadas.

Neste sentido, mediação é processo, não é o ato em que alguma coisa se interpõe, pois a mediação não está entre dois termos que estabelece a relação, mas é a própria relação.

Vygotsky (1991) orienta-se pela formulação da lei genética do desenvolvimento cultural, de acordo com a qual, toda função aparece em duas dimensões: dimensão interpsicológica e posteriormente, dimensão intrapsicológica. Neste sentido, tudo o que é intrapsicológico no indivíduo, foi antes interpsicológico. Na relação entre as pessoas e por elas é que se constituem as funções psicológicas superiores. É através da relação com os outros que ocorre a conversão dos processos na dimensão social em processos na dimensão individual. Para o autor, nada apresenta existência por si mesmo, as funções psicológicas superiores não acontecem na ausência de relações sociais que as potencializam.

A psicologia sócio-histórica apreende o sujeito em sua completude, enquanto homem que pensa e sente a partir da apropriação de seu mundo e das relações que cultiva e estabelece com os outros e com o mundo. Trata-se de uma psicologia que estuda o ser humano a partir da sua vida concreta, pelas condições de sua realidade social e de seu cotidiano a partir da compreensão dessa realidade pela dialética e a historicidade dos diversos processos humanos. Essa é a dinâmica da atividade humana que expressa a própria essência da humanização. Nesta perspectiva, o ser humano constitui-se acionando o motor da história humana, pois é

¹⁷ As funções psicológicas superiores são operações psicológicas qualitativamente novas e mais elevadas, como por exemplo: linguagem, memória, atenção, formação de conceitos, pensamento verbal, afetividade.

na relação com a história social humana que cada sujeito constitui sua singularidade.

A especificidade da atividade humana é marcada pelo seu caráter mediado, o que assinala a relação indireta que estabelecemos com a realidade, pois o nosso contato com o mundo físico e social não é um contato direto, mas, marcado por aquilo que significamos, significação igualmente marcada pela nossa história de vida (VYGOTSKY, 1991).

Portanto, a psicologia sócio-histórica tem como fundamento o materialismo histórico e dialético, compreende o sujeito e a subjetividade como produções históricas numa relação dialética com a realidade.

Vygotsky considera que ocorre no sujeito o desdobramento de mim e do eu. O eu não é sujeito, é constituído sujeito na relação eu-outro. Com isso, o sujeito é uma unidade múltipla, que adquire singularidade na relação com o outro e em relação ao outro. O sujeito estabelece relações sociais pelas significações, nas quais acontecem entre sujeitos pelas mediações semióticas, sendo que a significação transita nas diferentes dimensões do sujeito, atravessando o pensar, o falar, o sentir, o criar, o desejar, o agir. O sujeito é compreendido enquanto um “quase social” e a subjetividade enquanto fronteira, ou seja, está na interface do psicológico e das relações sociais e da cultura. A subjetividade não pode ser confundida nem com os processos intrapsicológicos nem com os processos interpsicológicos, mas é através dela e nela que se processa a dialética da relação interpsicológica e intrapsicológica. Afirmar que o sujeito é “quase social”, na compreensão de Vygotsky, significa que ele não expressa o social e nem o coloca dentro de si em situações artificiais, mas é na relação com os outros e por ela, é na linguagem e por ela que se constituiu sujeito e é constituinte de outros sujeitos.

As palavras *Sujeito* e *Subjetividade* não aparecem explicitamente na obra disponível e acessível do autor. No entanto, dois eixos fundamentais, quais sejam, a consciência e a relação constitutiva eu-outro, sintetizam as principais reflexões de Vygotsky sobre a questão da subjetividade e do sujeito. Nesta relação constitutiva eu-outro acontece o conhecimento do eu e do outro, porém, o autoconhecimento implica primeiramente o reconhecimento do outro. Assim, o reconhecimento do outro leva ao conhecimento do eu. Este, para se constituir enquanto sujeito, num processo de relação dialética, realiza-se na relação eu-outro.

A temática da Subjetividade, na compreensão de Rey (2001), coloca o indivíduo e a sociedade numa relação indivisível, em que ambos aparecem como momentos da subjetividade social e da subjetividade individual. Estas atuam na qualidade de constituintes e constituídas do outro e pelo outro. Nenhuma atividade humana resulta uma atividade isolada do conjunto de sentidos que caracterizam o mundo histórico e social do sujeito. Assim, o sujeito que aprende, expressa a subjetividade social dos diferentes espaços sociais em que vive no processo de aprender.

Neste horizonte de compreensão, o contexto da sala de aula não é simplesmente um cenário relacionado com os processos de ensinar e de aprender. Nela aparecem elementos de sentido e significação de outras zonas de experiência social, tanto de alunos, quanto de professores. Neste contexto, geram-se novos sentidos e significados, inseparáveis das histórias dos sujeitos envolvidos, assim como da subjetividade social da escola, em que aparecem elementos de outros espaços da própria subjetividade social.

Esta perspectiva apresenta a escola numa relação inseparável com a sociedade, assim como das histórias singulares dos sujeitos, nas quais são outras expressões da subjetividade social, diferenciadas nas histórias individuais. Assim, as funções da escola deixam de aparecer como processos isolados e fragmentados, para aparecer como sistemas mais complexos que se constituem em sua significação e sentido.

A compreensão do lugar da subjetividade na educação permite, segundo Rey, por um lado, a desnaturalização dos processos associados à educação e, por outro, compreender os diferentes momentos do processo educativo através de significações e sentidos gerados em diferentes perspectivas do tecido social. Para o autor, na pesquisa em educação, apesar das mudanças nos últimos anos, ainda predomina a tendência objetivo-analítica, mais orientada ao estudo das funções pontuais, do que à construção de referências que permitam compreender em toda sua complexidade os movimentos de subjetivação, implicados nos processos educativos.

Para Rey (2005) o desenvolvimento da subjetividade não responde a uma simples preferência teórica, mas à tentativa de reconceituar o fenômeno psíquico em uma ontologia própria. Ao definir a subjetividade, o autor declara que esta não se internaliza, não é algo que vem de *fora* e que aparece *dentro*, o que seria uma forma

de manter a dualidade em outros termos. Trata-se de compreender que a subjetividade “não é algo que aparece somente no nível individual, mas que a própria cultura dentro da qual se constitui o sujeito individual, e da qual é também constituinte, representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade” (2005, p. 78). Há necessidade de desconstruir a visão mecanicista de ver a cultura, sujeito e subjetividade como fenômenos diferentes que se relacionam, para passar a vê-los “como fenômenos que, sem serem idênticos, se integram como momentos qualitativos da ecologia humana em uma relação de recursividade” (REY, 2005, p. 78).

Assim, considera-se que uma das expressões do princípio da subjetividade é a dimensão psicológica do sujeito. Nesta perspectiva, as criações humanas são produções de sentido, que expressam de forma singular, os complexos processos da realidade em que o sujeito humano encontra-se envolvido. Estes processos são uma criação humana, nos quais integram os diferentes aspectos do mundo em que o sujeito vive, constituem-se em cada sujeito e espaço social de forma única e organizam-se em seu caráter subjetivo pela história de seus protagonistas.

Neste estudo, torna-se importante a compreensão do sentido (REY, 2005) no processo de subjetivação do sujeito, pois pensar a subjetividade significa situá-la em contextos sociais, históricos, políticos e culturais específicos, de forma a perceber como as emoções e os sentidos construíram-se dentro de determinadas concepções de vida.

A definição do sentido permite superar as dicotomias (consciente-inconsciente, individual-social, afetivo-cognitivo, entre outras), uma vez que o sentido se produz de forma simultânea na integração de todas estas dimensões.

O sentido é uma organização de aspectos psicológicos que emergem na consciência frente à expressão de uma palavra (REY, 2001). O sentido aparece como uma fonte do processo de subjetivação; é o sentido que define aquilo que o sujeito experimenta psicologicamente face à expressão de uma palavra. O sentido articula o mundo psicológico, historicamente configurado do sujeito, com a experiência de um evento atual. A produção de sentidos é, portanto, um aspecto essencial na produção da subjetividade.

Rey define a categoria de sentido como

[...] momento constituinte e constituído de subjetividade, como aspecto definidor desta [...] capaz de integrar formas diferentes de registro (social, biológico, ecológico, semiótico) em uma organização subjetiva que se define por uma articulação complexa de emoções, processos simbólicos e significados (2001, p. 18)¹⁸.

O sentido subjetivo constitui-se, então, pela relação indivisível entre a produção de sentido e os múltiplos espaços de configuração subjetiva, sejam estes individuais ou sociais. O sentido, assim como a subjetividade, não é um fenômeno individual, tampouco intrapsíquico; o sentido se produz pela integração de sentidos já existentes no sujeito ou em um espaço social concreto. O sentido não representa uma expressão linear nem direta de uma situação objetiva imediata; o sentido é sempre contextualizado.

Para Rey (2001, p. 19), “o sentido subjetivo é uma complexa combinação de emoções de procedências diversas, significados e símbolos”. Esta integração se dá no espaço da experiência, em “novas e infinitas unidades qualitativas, aparecendo os sentidos de formas diferentes no curso dos processos de desenvolvimento da subjetividade social e individual” (p. 19). O espaço social é um espaço vivo de produção de sentidos; o sentido está constituído no sujeito da ação e este é um produtor permanente de sentidos no curso de suas atividades, porém, “a produção de sentidos sempre está mais além da consciência do sujeito, o que não implica que suas atividades conscientes estejam fora deste processo” (p. 20).

O sentido converte-se em atributo central para a definição da subjetividade, pois no sentido subjetivo se integram emoções, significados e formas simbólicas. A subjetividade humana se caracteriza pela produção de sentidos. Este não é um sistema racional, é um sistema subjetivo que expressa de forma singular o valor subjetivo de uma experiência, para um indivíduo e para um espaço social concreto (REY, 2001).

Os sentidos subjetivos encontram formas de organização na história dos sujeitos e dos espaços sociais, nos quais representam zonas de produção de sentido. Uma relação autêntica com o outro é uma relação produtora de sentido. Isto rompe com a representação dominante sobre o uso das categorias concretas na Psicologia. Normas, valores ou atitudes passam a ser compreendidas pelo sentido que têm para o sujeito que as expressa, pois toda produção de sentido está atravessada pela posição social do sujeito.

¹⁸ Tradução minha.

A subjetividade, na compreensão de Rey (2005), é um sistema complexo e plurideterminado, afetado pelo próprio curso da sociedade e das pessoas que a constituem, dentro do contínuo movimento das complexas redes de relações, que caracterizam o desenvolvimento social. Esta compreensão da subjetividade está apoiada no conceito de sentido subjetivo, que representa a forma essencial dos processos de subjetivação.

O sentido

[...] exprime as diferentes formas da realidade em complexas unidades simbólico-emocionais, nas quais a história do sujeito e dos contextos sociais produtores de sentido é um momento essencial de sua constituição, o que separa esta categoria de toda a apreensão racional de uma realidade externa (REY, 2005, Prefácio).

Neste sentido, o conceito de subjetividade, aqui compreendido, abre uma zona de sentido na construção do pensamento psicológico, orientada para significar o complexo sistema de sentidos e significações da psique humana individual, bem como os cenários sociais nos quais o sujeito atua. A subjetividade representa uma construção de valor ontológico e é um conceito orientado para gerar visibilidade sobre as formas da realidade que o conceito delimita. A ontologia, aqui, é compreendida como realidade constituída em formas particulares, não em sinônimo de *coisa*. Há uma busca em reconceituar o fenômeno psíquico em uma ontologia própria e específica, ao afirmar que o desenvolvimento da subjetividade não responde a uma simples preferência teórica. O autor desafia, ao apresentar a psique a partir de uma visão cultural, conduzindo-a em uma dimensão complexa, sistêmica e dialética, definida “como espaço ontológico, à qual temos optado pelo conceito de subjetividade” (REY, 2005, p. 75).

Em trabalho anterior, Rey traz o conceito de *subjetividade social* (1997) e sustenta que este conceito permite a compreensão da dimensão subjetiva dos diferentes processos e instituições sociais, assim como o da complexa rede do social nos diferentes contextos em que a vida humana se organiza através da história. Esta visão permite a superação da divisão dicotômica entre o social e o subjetivo, assim como o individual e o social.

Na configuração da subjetividade social aparecem estreitamente inter-relacionados fenômenos sociais como mitos, humor, formas habituais de pensamento, códigos morais, a organização do sentido comum, os códigos

emocionais de relação, a organização social dos repertórios de resposta, a linguagem, as representações sociais, os discursos, os comportamentos institucionalizados (REY, 2005, p. 131).

Para o autor, a especificidade do conceito de subjetividade social é “gerar visibilidade sobre as complexas e ocultas inter-relações das diferentes instituições e processos subjetivos da sociedade” (p. 131), nas quais se encontram e atuam as relações de poder, as formas de organização sócio-econômica, as diferenças sociais etc. Desta perspectiva, os processos sociais deixam de ser vistos como externos em relação aos indivíduos, para serem vistos como processos implicados dentro de um sistema complexo, a subjetividade social, da qual o indivíduo é constituinte e, simultaneamente, constituído. Rey (2005) compreende que a constituição social do indivíduo é um processo diferenciado, “em que as consequências para as instâncias sociais implicadas e para os indivíduos que as formam dependem dos diferentes modos que adquirem as relações entre o indivíduo e o social” (p. 202). Cada momento configura-se por diversas formas frente à ação do outro, processo que constitui tanto o desenvolvimento social como o desenvolvimento individual.

Sabemos que a ação do indivíduo, dentro de determinado contexto social, não deixa uma marca imediata nesse contexto, mas é “correspondida por inúmeras reações dos outros integrantes desse espaço social, criando-se no interior desses espaços zonas de tensão” (REY, 2005, p. 203), podendo ter sua atuação em momentos de crescimento individual e social ou em momentos de repressão e constrangimento do desenvolvimento de ambos.

Ao se falar de subjetividade social, não se está definindo uma entidade portadora de características universais e estáticas, mas, como “um sistema complexo que exhibe formas de organização igualmente complexas” (REY, 2005, p. 203), articuladas aos diferentes processos de institucionalização e ação dos indivíduos nos diversos espaços da vida social, em que se articulam “elementos de sentido procedentes de outros espaços sociais” (p. 203).

Compreende-se, então, que a configuração subjetiva envolve uma história de elementos de sentido que deixam de ter caráter individual e passam a ser ordenadores dos diferentes aspectos da vida familiar, podendo entrar em processo de transformação, diante das modificações em outras zonas da subjetividade social, implicando, de forma profunda, os diferentes membros de cada família.

A subjetividade individual, por sua vez, se produz em espaços sociais constituídos historicamente e, portanto,

[...] na gênese de toda a subjetividade individual estão os espaços constituídos de uma determinada subjetividade social que antecedem a organização do sujeito psicológico concreto, que aparece em sua ontogenia como um momento de um cenário social constituído no curso de sua própria história (REY, 2005, p. 205).

Ao entrar na vida social, a pessoa vai transformando-se em sujeito, porém, sua integração nesse espaço é diferenciada pela própria socialização das suas diferenças individuais, pois estas passam a constituir-se “como elementos de sentido na organização dos sistemas de relação social que acompanham o desenvolvimento humano” (REY, 2005, p. 205). Nesta perspectiva, as formas de subjetivação das diferenças individuais têm uma estreita relação com os modelos de subjetividade social, bem como a constituição social dos protagonistas. Assim, a subjetividade individual passa por diferentes contextos sociais de subjetivação e se constitui dentro deles, como um elemento diferenciado do desenvolvimento da subjetividade social.

O desenvolvimento do sujeito individual cede lugar a novos processos de subjetividade social, a novas redes de relações sociais que, de acordo com Rey (2005), atuam como momentos de transformação no funcionamento do sistema. Desta forma, os processos de subjetivação individual estão articulados com os sistemas de relações sociais, que têm expressão no nível individual e no nível social, ambos gerando consequências diferentes e integrando a subjetividade social e a individual. Portanto, a subjetividade social é “o resultado de processos de significação e sentido que caracterizam todos os cenários de constituição da vida social” (p. 205), delimitam e sustentam os espaços sociais em que os indivíduos vivem. A atuação dos sujeitos é sempre individual e social.

Os processos de subjetividade social e individual não mantêm uma relação de externalidade, mas se expressam como momentos contraditórios que se integram de forma tensa na constituição complexa da subjetividade humana, que é inseparável da condição social do homem (REY, 2005,p. 206).

Portanto, a condição de sujeito individual se define dentro do tecido social em que o sujeito vive, no qual os processos de subjetividade individual são um

momento da subjetividade social e necessitam ser compreendidos em sua dimensão processual constante.

Um sujeito particulariza-se no social e, a subjetividade própria de cada sujeito, constitui-se no social e se expressa na atribuição de sentidos pessoais. Portanto, é o ser que dá sentido à subjetividade, uma vez que esta já se encontra, desde sempre, inserida na tradição; o sentido se revela na subjetividade, se gera na história e se transmite pelas gerações

A ação do sujeito em um determinado espaço social configura elementos de sentido e significados gerados nestes espaços; estes passam a ser elementos da subjetividade individual, a qual está constituída em um sujeito cujo percurso de vida é gerador de sentidos e significações que conduzem ao desenvolvimento de outras novas configurações subjetivas individuais. Este movimento de constituído e constituinte, que caracteriza a relação entre o sujeito individual e a subjetividade social, pode ser considerado como um dos processos característicos do desenvolvimento humano.

As configurações que produzem a subjetividade social se concretizam nos espaços relacionais nos quais os indivíduos atuam, aparecem de forma diferenciada nas expressões de cada sujeito, cuja subjetividade individual está atravessada de forma permanente pela subjetividade social. Assim, a ação do sujeito individual é sempre uma ação socialmente produzida e se manifesta em um contexto de subjetividade social.

Em *O si mesmo como um outro* (1991), Ricouer nos ensina um modo de presença do outro, um modo de dar presença ao outro, seja no atravessar as fronteiras entre os diferentes saberes sem embaralhar as especificidades, seja no estabelecimento de pontes, preservando distâncias ou, então, na construção de diálogos fecundos de uma posição ou perspectiva que reconhece e preserva a perspectiva e a posição dos interlocutores. Trata-se de um outro que é constitutivo do sujeito; este outro não é um acessório à constituição do sujeito nem lhe é simplesmente exterior. Este outro é ontologicamente constitutivo do sujeito. Somente é possível compreender o que é o sujeito humano se compreendermos de que maneira este outro está presente nele.

Um sujeito só pode se reconhecer por meio de múltiplas mediações, principalmente, pelo que constrói, produz e em que se reconhece. Para Ricouer

(1991), um sujeito se reconhece pela retomada reflexiva de suas ações e criações¹⁹. Este é um processo em que há um tempo que também é constitutivo do sujeito, um tempo que é a sua vida, a sua história. Um tempo em que ele sofre mudanças e transforma-se em outro. É ele mesmo, mas outro (RICOUER, 1990). O si mesmo como um outro dá conta da dimensão temporal do sujeito, ou seja, a presença do outro em si-mesmo por conta do tempo, esse outro que é o próprio si-mesmo. Conhecer o si-mesmo é narrar sua história.

Ao longo do tempo, a história do sujeito entrelaça-se com outras; o sujeito é tocado pelos acontecimentos e, tudo o que viu, sentiu, ouviu, pensou, percebeu, instalou nele um estado particular, uma colocação que lhe é peculiar. Assim, cada história de vida deve ser compreendida a partir das contingências sociais, políticas, econômicas e culturais em que os sujeitos vivem.

Como todo texto, o texto da nossa vida pode ser objeto de múltiplas interpretações e, considerando que lembrar e narrar é sempre reorganizar e reconstruir a narrativa sobre si mesmo, cabe ressaltar que este movimento traz consigo a invenção do outro e das relações de alteridade, aqui compreendida como um modo de incluir o outro, sem torná-lo o mesmo. Pode-se afirmar que, na perspectiva da Educação Inclusiva, significa promover a inclusão sem homogeneização, valorizando o outro em sua infinita diversidade.

3.4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA²⁰

O mundo moderno, ao separar a natureza da cultura, ou da sociedade, estabelece, acima de tudo, uma forma de raciocinar e de compreender o mundo, ou melhor, os mundos: natural, de um lado; e social, do outro. Para Santos:

O paradigma da ciência moderna, sobretudo na sua construção positivista, procura suprimir do processo de conhecimento todo elemento não cognitivo (emoção, paixão, desejo, ambição etc.) por entender que se trata de um fator de perturbação da racionalidade da ciência. Tal elemento só é admitido

¹⁹ Reapropriação reflexiva pelas mediações da ação, da linguagem, da narrativa de sua própria história; esse reconhecimento de si passa pelo reconhecimento do outro e pelo reconhecimento de si pelo outro (RICOUER, 1991).

²⁰ Parte deste texto encontra-se publicado nos Anais do VII SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL/2008.

enquanto objeto da investigação científica, pois se crê que dessa forma será possível prever e logo neutralizar os seus efeitos. A verdade, enquanto representação da realidade, impõe-se por si ao espírito racional e desinteressado. Mesmo a paixão da verdade, que, em si, representa a fusão de elementos cognitivos e não-cognitivos, é avaliada apenas pela sua dimensão cognitiva. A paixão é incompatível com o conhecimento científico, precisamente porque a sua presença na natureza humana representa a exata medida da incapacidade do homem para agir e pensar racionalmente (1989, p. 117).

Esse modo de pensar a relação homem/natureza contribui para a afirmação do homem como existência, ao proporcionar-lhe a sensação de dominação sobre a natureza e o mundo. O estatuto científico das ciências físicas e naturais é o instrumento utilizado para garantir ao homem seu novo lugar perante o universo, “desvencilhado do cárcere doutrinário da Igreja, que buscava controlar não só a ação humana, mas, acima de tudo, o seu pensamento” (MARQUES; MARQUES, 2003, p. 224).

No entanto, para Santos:

Na fase de emergência social da ciência moderna, entre o século XVII e meados do século XIX, a reflexão epistemológica representou uma tentativa genuinamente frustrada de investigar as causas da certeza e da objetividade do conhecimento científico, para daí deduzir a justificação do privilégio teórico e social dessa forma de conhecimento. Tratou-se de uma tentativa genuinamente frustrada porque se frustrou enquanto realização do que efetivamente se propunha: a investigação das causas como base de justificação. A necessidade da epistemologia nesta fase foi a de criar uma consciência científica, a consolidação, no interior da emergente comunidade científica, da ideia de um saber privilegiado a que se submetia a própria filosofia quando dele não se defendia em posição de fraqueza (1989, p. 224).

Para o autor, trata-se de um movimento frustrado, em que o equívoco se encontra na sua própria concepção, ao pretender reduzir o conhecimento científico às possíveis causas dos fenômenos naturais observados. Essa pretensa explicação de tudo pelo saber científico deu ao homem, em nome da ciência, o poder sobre o outro, principalmente daquele colocado na condição de desviante do padrão absoluto de normalidade. Nesse contexto, formulou-se e impôs-se um discurso de incapacidade produtiva e de inferioridade existencial do sujeito deficiente.

A Modernidade, descrita por Foucault (1989) e Bauman (1998) como sociedade disciplinar ou normalizadora pode ser compreendida como um ambiente de sucessivos confinamentos, cada qual com suas próprias leis e sanções disciplinadoras. A instituição da norma absolutiza atitudes e pensamentos e o controle passa a ser uma questão de estar “dentro” ou

“fora” dos padrões estabelecidos como normas. Assim, no cenário do mundo moderno, “a exclusão social se manifesta como formação ideológica dominante, onde o sujeito com deficiência é o principal personagem, já que os seres humanos são calcados na dicotomia de certo e errado, bom ou ruim, normal ou anormal” (MARQUES; MARQUES, 2003, p. 227).

Portanto, o isolamento constitui-se numa prática importante no tratamento do desvio da normalidade e uma vez estabelecidos os critérios de pertencimento e de não pertencimento à normalidade, a sociedade passa a avaliar e a posicionar seus membros conforme os padrões por ela definidos. A deficiência entendida como desvio da normalidade, constitui-se como um objeto permanente de isolamento e vigilância. Tais atitudes se manifestam no cotidiano sob as formas de preconceito e de discriminação.

Pode-se afirmar, em vista disso, que o discurso da Modernidade sobre as pessoas com deficiências está calcado no entendimento da deficiência como um desvio da norma, como um não ajustamento aos padrões ideologicamente definidos como normais.

Na compreensão de Santos (1989), a ciência contemporânea, em meados do século XIX, passa a preocupar-se muito mais com as consequências do que com as causas dos eventos. Essa inversão epistemológica constitui o vetor de mudança nos rumos do pensamento científico, preparando o terreno sobre o qual caminha hoje a ciência. Nas palavras do autor,

De meados do século XIX até hoje, a ciência adquiriu total hegemonia no pensamento ocidental e passou a ser socialmente reconhecida pelas virtualidades instrumentais da sua racionalidade, ou seja, pelo desenvolvimento tecnológico que tornou possível. A partir desse momento, o conhecimento científico pôde dispensar a investigação das suas causas como meio de justificação. Socialmente passou a justificar-se não pelas suas causas, mas pelas suas consequências (SANTOS, 1989, p. 231).

A necessidade de reflexão epistemológica, nesse período, é a de mostrar que, em um processo histórico de hegemonia científica, as consequências são as únicas causas da ciência e que, se nelas se deve procurar a sua justificação, nelas também se deve procurar o limite dessa justificação. A sociedade passa a se orientar e a caracterizar-se pelo grande volume e pela alucinante velocidade com que as informações são processadas e difundidas. Importa mais a capacidade das pessoas de acessar as informações do que o esforço intelectual pelo acúmulo do conhecimento (MARQUES; MARQUES, 2003).

O discurso construído na Modernidade sobre os sujeitos com deficiência começa, gradativamente, a dar lugar a um novo entendimento do que venha a ser tal condição existencial e, por consequência, a novas formas de tratar tal condição. O cenário do mundo atual denota um movimento em direção a um sentido de inclusão social, e o sujeito com deficiência passa a dividir a cena com os sujeitos sem deficiência, coabitando os diversos espaços sociais, onde conceitos e práticas assumem cada vez mais um caráter efêmero e de possibilidades múltiplas. Esse movimento de sentidos da absolutização do normal para a diversidade não constitui uma simples superação do princípio de igualdade entre os homens como valor absoluto pelo princípio de que somos todos diferentes em características e em direitos. A diversidade pressupõe a preservação de que todas as pessoas são iguais no que se refere ao valor máximo da existência, a humanidade do homem. Neste sentido, a diferença não deve se constituir num critério de hierarquização da qualidade humana, pois, independentemente da condição de cada um, todos são seres humanos, com o mesmo valor existencial. Assim, “o que se deve considerar é a diferença na totalidade e a totalidade na diferença, sem se prender à prejudicial polarização do normal (igual), de um lado, e do diferente (desigual), do outro (MARQUES; MARQUES, 2003, p. 234).

A primazia do universal, aplicado às relações humanas, derivou no processo de padronização do *normal*, marca de todo o pensamento moderno. O discurso atual, não mais fundado no universal, passa a constituir-se a partir do múltiplo, ou seja, da diversidade. Isso implica considerar o múltiplo como necessário, ou, ainda, como o único universal possível, o que pode resultar em práticas sociais de reconhecimento, respeito e valorização do outro. Pensar uma sociedade inclusiva significa pensar os sujeitos na sua diversidade, dentro de uma formação que tenha como pressuposto o fato de que os fenômenos se constituem num determinado momento, são históricos, sociais, culturais, não existindo um referencial único, mas uma disposição para que o ser humano possa lidar com os diferentes fenômenos e, com isso, possa considerar todas as possibilidades da vida.

A educação inclusiva, enquanto conceito e proposta institucional, teve avanços significativos ao longo dos anos 90 do século XX, provocados por dois movimentos importantes: a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem, na Tailândia, em 1990, e a Conferência Mundial de Educação especial,

realizada em 1994, em Salamanca, na Espanha, de onde se originou o documento Declaração de Salamanca.

Partindo do pressuposto de que educação implica inclusão social, Andreozzi (2006) analisa a Declaração de Salamanca (1994) e o Relatório Delors para a Educação no Século XXI (2004). Afirma que o Relatório Delors confirma os ideais da Revolução Francesa do direito de todos à educação, bem como reconhece as desigualdades produzidas na sociedade globalizada pelo capitalismo financeiro, introduz a educação como direito de todos e mantém as propostas de Salamanca em 1994. A crítica de Andreozzi refere-se ao fato de que o Relatório

[...] não discute as condições que produzem o fracasso escolar, no percurso histórico da humanidade até a atualidade gerada pela lógica do capitalismo financeiro, [...], se desvia da estrutura produtora das desigualdades, na qual a escola está inserida, apresentando-a com uma autonomia que ela não tem (2006, p. 49).

Como está proposto na Declaração de Salamanca e no Relatório Delors, cabe à escola em si resolver as desigualdades; evidencia-se também que as dificuldades e deficiências são da própria criança, na medida em que não situa a produção da aprendizagem das crianças no jogo das contradições sociais (ANDREOZZI, 2006). Para a autora, a maneira como se apresenta a proposta da educação inclusiva confirma o fracasso da educação escolar na Modernidade, pois, ao se propor como educação inclusiva, fica evidente a exclusão que a educação escolar vem produzindo na Modernidade. Em outras palavras, o que justifica o discurso da educação inclusiva é o fato de que a educação na Modernidade não incluiu socialmente todos os sujeitos, conforme os ideais da Revolução Francesa.

Nesta perspectiva de análise, a proposta de educação inclusiva prescrita na Declaração de Salamanca não problematiza a exclusão praticada em todo o processo histórico moderno, no qual a educação escolar exerce papel significativo.

Para Andreozzi a Declaração se mostra, aparentemente, como uma política humanizadora para todos os países, porém, sem a análise das diferentes condições de exclusão na lógica inclusão/exclusão. Desta forma, “sugere ser mais uma estratégia de globalização do capital financeiro que a todos pretende incluir” (2006, p. 51). Conclui que,

[...] ao ser admitida, trabalhada e analisada como categoria lógica oposta à inclusão, mas que a valida, o sistema capitalista deixa de se mostrar coeso, numa totalidade unificadora idealizada, pois a acumulação de capital financeiro se alimenta de exclusões (2006, p. 51).

Ainda segundo essa autora, “um discurso que generaliza a inclusão de todos ao sucesso, ao êxito, em nada contribui para promover uma reflexão comprometida com as exclusões sociais” (2006, p. 59). Este discurso mistifica e aliena os sujeitos “em relações fetichizadas, massificadas”, não promove a construção de conteúdos que impliquem os sujeitos incluídos/excluídos constituintes destas relações em lugares diferentes. Para Andreozzi (2006, p. 59), o discurso mistificador promove muitas mudanças, nas quais tudo fica no mesmo lugar e “a proposta de Salamanca aponta nesta direção quando diz que agora o movimento é da escola”, quando afirma que a instituição escolar é quem deve se adaptar ao sujeito, de modo que a exclusão seja eliminada.

A indicação de Salamanca não é na direção de “os sujeitos se transportarem de um lugar a outro, ressignificando lugares”, mas de a instituição escolar “absorvê-los no mesmo espaço geográfico da sala de aula para evitar exclusão” (2006, p. 59). A autora reafirma que haja um esforço da instituição escolar em ensinar a todos, porém, “sem a implicação dos sujeitos simbolizados em seus lugares, torna-se difícil qualquer mobilidade de lugar” (2006, p. 59).

O discurso da educação inclusiva direciona esforços pedagógicos via estratégias e programas para promover a eliminação da exclusão; esse movimento tende a igualar a diferença sem reconhecê-la. Isto esvazia a educação enquanto ato simbólico e enfraquece o próprio ato educativo, pois

[...] uma coisa se diferencia da outra, se colocada em relação à outra e, sem essas relações diferenciadoras, o sujeito encontra-se diluído, enquanto parte inominável, no todo da massa e não se subjetiva (ANDREOZZI, 2006, p. 61).

Para a autora, a formulação *educação inclusiva* ignora a função na qual a educação se constitui numa sociedade, onde já está *incluído* o qualificativo inclusivo.

Dias (2006), em um resgate que remete aos primórdios da Modernidade e aos princípios filosóficos da educação, também problematiza o novo paradigma nas ciências humanas: a inclusão. A autora retoma o princípio do pensamento moderno de *Escola para Todos* como imperativo ético e faz o seguinte questionamento: “Em

que ponto do caminho esse ideário se perdeu, para que se instaurasse, no século XXI, um novo paradigma, que na verdade é o retorno do princípio ético da educação moderna?” (DIAS, 2006, p. 16).

Sua análise parte de Comenius (1592 – 1670), Rousseau (1712 – 1778), Pestalozzi (1746 – 1827), Locke (1632 – 1704) e Herbart (1776 – 1841) para mostrar que os avanços “na teoria e na prática da educação no século XVIII são transformados em norma jurídica pela Revolução Francesa; o Plano Nacional de Educação (1793) transforma a educação em um direito de todos e dever do estado” (DIAS, 2006, p. 20). Desta forma, estreitam-se as relações entre educação e política.

No momento em que a educação se afirma como ciência, confunde-se com a pedagogia e acaba abandonando a filosofia como referência ética para justificar suas bases, seja no enfoque científico-técnico, ou no histórico-crítico. Surgem, assim, duas novas correntes epistêmicas em educação: a pedagogia pragmático-utilitarista e a pedagogia dialética (FRANCO, 2003).

John Dewey (1859 – 1952), a partir das ideias liberais, funda a pedagogia numa concepção pragmática e utilitarista, criticando profundamente a valorização da transmissão de conhecimentos da escola tradicional. Ele é o fundador da Escola Ativa, que propõe a aprendizagem por meio da atividade pessoal do aluno, utilizando os princípios da iniciativa, originalidade e cooperação. Prioriza “o aspecto psicológico da educação, em prejuízo da análise da organização capitalista da sociedade, como fator essencial para a determinação da estrutura educacional” (GADOTTI, 1993, p. 149). Dewey destaca a importância da experiência na educação.

A pedagogia experimental se expande na Europa e nos Estados Unidos e constrói numerosos estudos sobre o ensino, a didática e as questões de ordem psicológica.

É na Europa que a pedagogia se institucionaliza, com Alfred Binet, psicólogo designado, em 1904, pelo Ministro de Instrução Pública da França, para encontrar um método científico que identificasse, nas escolas, as crianças anormais, a fim de que fossem separadas das demais.

Desta forma, a criação de testes e instrumentos para *medir* a idade mental e classificá-la levou à exclusão um universo de crianças que não cessou de crescer,

ao lado da utilização de medidas educacionais para o atendimento desses alunos, classificados como fora da normalidade e adjetivados como deficientes mentais²¹

A mensuração da inteligência permitiu estabelecer o que é normal ou anormal em termos de desenvolvimento mental. No momento em que se comparam respostas a tarefas e problemas apresentados, situa-se a criança numa classificação que acaba funcionando como etiqueta, que aponta não só o lugar dela no contexto educacional, como também define seus limites e suas possibilidades. Esses alunos são diferenciados, a partir de um traço isolado e, por isso, excluídos do contexto da infância normal.

Dias (2006, p. 27), ao problematizar a escola como território de exclusão social, afirma que “ao se classificar e isolar as crianças com o objetivo de apoios e serviços diferenciados [...] acaba por gerar um ensino que não só segrega como exclui definitivamente a criança da inserção social”. Ressalta que isto foi constatado pelos resultados, ou seja,

[...] um montante considerável de crianças que, entrando na escola especial aos 5 ou 6 anos, permaneceu até a maioridade, sem que nenhum progresso de autonomia pessoal ou uma inserção e responsabilidade social se produzissem (DIAS, 2006, p. 27).

No início dos anos 60, inicia-se, na Europa, um movimento baseado na ideia de que o sujeito deficiente mental deve desenvolver uma vida da forma mais normal possível. Este conceito de normalização se populariza e chega às escolas sob o título de Integração, cujos ensinamentos principais eram os da aceitação das diferenças em todas as suas manifestações e a aplicação de preceitos legais que garantem o direito de todo cidadão à vida normal (DIAS, 2006).

No âmbito escolar, a integração assume o princípio de que toda pessoa é capaz de aprender e, assim, o aluno com deficiência passa a ser integrado no ensino regular e a receber, na própria escola, o apoio e os recursos especiais ao seu pleno desenvolvimento. Algumas transformações no campo educacional, causadas

²¹ A infância deficiente mental é aquela cujo Quociente Intelectual (QI) se encontra abaixo de 90, as crianças normais estariam na faixa de 91 a 110, e os gênios ou superdotados, na faixa acima de 110. Os mentalmente atrasados estariam na faixa de 70 a 89, os lentos de aprendizagem, na faixa de 55 - 69, os atrasados leves, entre 40-54, e os atrasados mentais considerados severos, apresentavam um escore menor que 40 (DIAS, 2006). Cada faixa supunha dificuldades cognitivas, superáveis mediante métodos e técnicas especializadas, trabalhados por professores também especializados, em um ambiente/espço protegido e isolado das crianças normais.

por esse movimento, são apontadas por Dias (2006): uma nova concepção de transtornos de desenvolvimento e das deficiências, uma perspectiva distinta dos processos de aprendizagem e das diferenças individuais, a fronteira entre a normalidade, o fracasso e a deficiência.

Um panorama de dificuldades e resistências acaba configurando este cenário, seja do ponto de vista da escola, seja por parte dos grupos familiares, o que implica a revisão desse modelo de integração. A exclusão entra em pauta como um processo complexo e multifacetado, com dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas (SAWAIA, 2004), o que não é considerado no processo de integração.

A revisão desse modelo aponta para um outro paradigma na educação – o da inclusão; porém, agora sob o princípio de que a instituição escolar é que deve se adaptar a todos os alunos, inclusive àqueles com deficiências. Surge, então, a educação inclusiva. A inclusão se coloca como um movimento/processo ético; parte do princípio democrático de educação para todos.

A crítica de Dias (2006, p. 23) refere-se ao fato de que “a educação não pode receber a atribuição de inclusiva porque, em sua origem, constituição e fim ela sempre visou ao homem enquanto homem, isto é, em sua humanidade; portanto, ela é, em si mesma, inclusiva”. Considerando a exclusão como processo cultural que interdita, rejeita e nega o lugar do sujeito no acesso ao direito de ser cidadão, não se pode situar o paradigma da inclusão sem situar que este tem sua origem na exclusão de uma parcela significativa da sociedade. Daí a necessidade da lógica dialética exclusão-inclusão, proposta por Sawaia (2004), pois, ao situar o campo da diversidade e da desigualdade social por meio dessa dialética, é possível introduzir a ética e a subjetividade na análise do problema.

A dialética inclusão-exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência (SAWAIA, 2004, p. 9).

Wanderley (2004) acrescenta que, ao lado da exclusão social, há também, a exclusão cultural. E, no caso da exclusão de crianças com deficiências no ensino regular, “acrescenta-se ainda, a exclusão da subjetividade, por não ter uma representação social inserida numa norma legítima” (DIAS, 2004, p. 35). Essa

exclusão não é semelhante à das demais; esta é fundamental, pois afeta o sujeito excluído em sua humanidade.

Para Dias, nesta perspectiva, a demanda social por inclusão confirma e perpetua as desigualdades sociais e o

[...] projeto de inclusão será um projeto moralista, porque há uma redução para gerar um modelo operatório de fácil compreensão e aplicação, com resultados imediatos, cujo efeito é gerar gastos, falsas identidades, novos processos ideológicos e cidadãos de segunda classe, quer porque se inferiorizam achatados pelo traço que os unifica num grupo fechado ou quer porque se achem no direito de ter privilégios e posições de exceção em relação aos outros (2006, p. 36).

No campo educacional, ao se escolher como elemento a ser incluído o sujeito com deficiências ou com necessidades educacionais especiais, deixa-se vago e em aberto o conceito de homem que fundamenta filosoficamente o campo de educação; excluem-se as questões de ordem antropológica e psicológica que, necessariamente, remeteriam à questão da subjetividade, regulada por uma outra lógica. Dias (2006, p. 36) sinaliza que a inclusão deve ser um projeto ético-político que resgate os ideais da educação e que possibilite o “encontro com sua humanidade, porque, se não, a inclusão será um projeto moralizador que visa à adaptação a uma norma e a um padrão legitimado socialmente”. Neste sentido, o projeto de inclusão educacional bem como o conceito de aluno com deficiências “podem servir de instrumento para um projeto moral, se não explicitar qual é o **sujeito** implicado” (DIAS, 2006, p. 39, grifo do autor). E a autora conclui que um projeto de inclusão sem ética, isto é, sem uma concepção de sujeito, é mera tolerância.

A educação tem sido terreno fértil para muitos modismos que, a todo momento, propagam novas técnicas, novas pedagogias, novas estratégias para dar conta dos problemas cotidianos que atravessam o universo escolar. Estes modismos, assim como geram excluídos em virtude da *aplicação* de práticas salvadoras na escola, trazem também a exaltação da diferença como algo exótico, que se manifesta em alguns tipos tidos como esquisitos; coloca-os na vitrine, garantindo para a escola o status de instituição *inclusiva*. Portanto, há necessidade de um “debate contínuo entre a educação instrumental e voltada para o mercado ou aquela mais favorecedora de uma base comum de conhecimentos que permita escolhas e que valoriza a pluralidade de saberes” (BAPTISTA, 2009, p. 25). O

debate sobre as bases justificadoras da Educação Inclusiva e seus sujeitos deve acontecer, também, na escola, pois

[...] ganham especial relevância os discursos e as ações dos professores, porque, em última instância, são eles que, no meio de seus medos, dúvidas, ansiedades, disponibilidades, acolhimentos e possibilidades, assumem os alunos em suas salas de aula. São as práticas pedagógicas aí desenvolvidas que podem contribuir ou não para a aquisição do conhecimento por todos os alunos (JESUS, 2006a, p. 97).

Para a autora, é necessário trabalhar com os profissionais da educação, de forma que estes possam compreender as próprias práticas e refletir sobre elas, para que sejam “capazes de transformar lógicas de ensino” (p. 97).

Na compreensão de Meirieu (2006), a escola institui um certo tipo de relação que a especifica em meio a uma infinidade de modos de agrupamentos inventados pelos homens. Afirma que a sala de aula não é um grupo de pessoas escolhidas em razão de suas afinidades, não é um conjunto de pessoas que compartilham as mesmas convicções ideológicas ou religiosas, não é uma família cujos membros são unidos por relações de filiação, também não é um bando submetido ao comando de um líder, nem tampouco um cenário de TV, em que o espetacular é a lei. A escola, para o autor, “é um espaço e um tempo estruturados por um projeto específico que alia ao mesmo tempo e indissociavelmente a transmissão de conhecimentos e a formação de cidadãos” (MEIRIEU, 2006, p. 68). A escola não é apenas um lugar de acolhimento ou de passagem; é um contexto específico onde tudo deve fazer sentido de maneira coerente; é uma instituição onde as relações, o conjunto da gestão cotidiana e todo o ambiente *conspiram* para instituir uma forma particular de atividade humana fundada em valores específicos: o reconhecimento da alteridade, a exigência de precisão, de rigor e de verdade, a aprendizagem conjunta da constituição do bem comum e da capacidade de “pensar por si mesmo” (MEIRIEU, 2006).

Ao longo das últimas décadas, a temática da educação inclusiva tem aparecido em diferentes contextos e circunstâncias, e a instituição escolar tem sido convocada a dar algum tipo de resposta. O atual momento histórico exige uma participação efetiva da escola e de seus profissionais. Para tanto, é preciso compreender o processo educacional em suas bases; é preciso refletir sobre as concepções que traduzem as práticas pedagógicas e definem os contornos do agir

pedagógico; é preciso compreender os sentidos que o professor atribui a sua docência com alunos que apresentam deficiências; é preciso redimensionar o modo de pensar e fazer educação, tarefa complexa por natureza. Para isso, “devemos conter o nosso pragmatismo, frear nossa tendência às respostas, explorar de maneira crítica nossa própria experiência, reconhecer nossa dolorosa e contínua implicação” (BAPTISTA, 2006, p. 29).

O atual momento exige uma reflexão mais aprofundada sobre a Educação Inclusiva e sobre o processo de formação do professor.

3.5 A FORMAÇÃO DOCENTE²²

[...]
 Cada um de nós compõe a sua história
 E cada ser, em si, carrega o dom de ser
 Capaz e ser feliz...
 É preciso amor para poder pulsar
 É preciso paz prá poder sorrir
 É preciso a chuva para florir
 Penso que cumprir a vida
 Seja simplesmente
 Compreender a marcha
 Ir tocando em frente
 Cada um de nós compõe a sua história
 E cada ser, em si, carrega o dom de ser
 Capaz e ser feliz...

Almir Sater e Renato Teixeira

A história da humanidade ensina que o ideal do homem livre, criativo e capaz de conhecer e dominar a natureza das coisas e dos acontecimentos, bem como a crescente racionalização da experiência humana, levam a um rápido impulso à técnica como instrumento de progresso humano e científico.

A profissão, por sua vez, orienta-se para o êxito dos empreendimentos de cunho particularista, embasada numa racionalidade cognitivo-instrumental, ou na racionalidade dos meios para fins utilitários (MARQUES, 2003). Desta forma, torna-se urgente uma racionalidade voltada ao entendimento, que “satisfaça as condições de consenso entre interlocutores ativos na produção das convicções comuns à base

²² Grande parte deste texto encontra-se publicado nos Anais do IV SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONHECIMENTO E MARGENS/2008.

da livre argumentação entre iguais” (2003, p. 46). Requer a busca do entendimento comum no diálogo permanente, em que interlocutores se entendem entre si no mesmo marco interpretativo em que as relações com o mundo, com os valores e as normas compartilhadas e com a livre expressão das subjetividades podem ser postas na tela das reflexões.

O estudo de Marques (2003) concebe a profissão como um compromisso social solidário, inserido na esfera política das sociedades, o que coloca os seres humanos em determinados sistemas de relações materiais, econômicas, sociais, culturais e éticas e num patamar de exigências do saber técnico-científico. Na materialidade das circunstâncias do todo social (objetivos, rotinas, instituições, formas organizativas, saberes, tecnologias etc.), estão os pressupostos primeiros da atuação profissional, que são a base de um aprendizado voltado ao domínio do exercício profissional. No quadro das forças produtivas e das relações sociais de produção, a divisão social do trabalho especifica-se em profissões diferenciadas de acordo com os saberes tecnicamente valorizáveis (MARQUES, 2003). Os indivíduos tornam-se produtivos por sua inserção ativa, por meio de determinada profissão, nos quadros organizativos das forças produtivas e das relações sociais. Para este autor,

As profissões são formas de os homens viverem juntos seus projetos interdependentes de vida e de trabalho, são teias de relações sobre as quais, como num pano de fundo, os profissionais desenvolvem suas próprias trajetórias pessoais e suas identidades, suas forças de criatividade e originalidade, que afetam as vidas e as práticas de todos com quem se relacionam (MARQUES, 2003, p. 49).

No exercício de uma profissão, conjugam-se a ação e o discurso numa dimensão política de construção da pluralidade humana, diversificada em suas particularidades de empenhos específicos e individuais (MARQUES, 2003). A complexidade do exercício da profissão exige processos de formação profissional, em que os conhecimentos científicos possam ser reinterpretados e transformados em consciência reflexiva, e a técnica, convertida em instrumento da práxis reflexiva dos homens na sociedade.

Cada ser humano necessita atravessar a história do próprio gênero humano e da cultura para delas constituir-se parte viva e operante. Tem de assumir o sentido da própria existência com a capacidade de articular, na intersubjetividade da palavra e da ação, sua própria experiência biográfica.

Enquanto sujeito que aprende, inscrito e constituído pelo que aprende, o ser humano não pode desvincular o que faz no mundo daquilo que faz de si mesmo, por sua capacidade reflexiva (MARQUES, 2003). E é justamente na articulação dessas duas instâncias – o eu e o mundo – que consiste a capacidade de reflexão, isto é, a posse de seu saber sobre si mesmo e sobre o mundo.

Apoiando-se nas ideias de Gadamer, Marques (2003) afirma que a formação significa a ruptura com o imediato e o natural; implica manter-se aberto ao outro, às alteridades distintas e às múltiplas possibilidades, a pontos de vista distintos e gerais, que abarquem outros possíveis pontos de vista. Formação implica um espaço alargado onde cada qual possa se mover sem constrangimentos, tenha a capacidade de ver tudo com olhos sempre novos, indagadores e possa ter sensibilidade e tato para perceber situações e exigências, o que requer embasamento teórico de saberes, construídos na tradição da cultura e da construção de outros (novos) saberes.

Teorizar e praticar; saber e agir conjugam-se na formação de maneira indissociável, inseparável à teoria das práticas, às habilidades operativas das concepções teóricas e da ética, na perspectiva dos interesses humanos em emancipação, consensualmente definidos.

A formação supõe uma racionalidade de amplas bases e muitas vozes. Para Marques, a formação constitui-se por:

- a) *base crítico-reflexiva*: consiste em “traçar nos valores e normas consensuais as diretrizes de orientação no sentido da emancipação humana”;
- b) *base hermenêutica*: consiste na “inserção vital na concreidade da história, na capacidade de reinterpretar, à luz das atuais perspectivas, as tradições sedimentadas na cultura, nos usos da linguagem, nas subjetividades de cada um”;
- c) *base técnico-operativa da razão estratégico-instrumental*: “as ações se fazem efetivas e eficazes no aproveitamento das forças produtivas à disposição dos homens” (MARQUES, 2003, p. 42, grifo do autor).

A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental; no entanto, esta lógica da racionalidade técnica opõe-se ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva. A racionalidade técnica impõe, pela própria natureza da produção do conhecimento, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento, ao mesmo

tempo em que favorece a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática.

Para Pèrez Gómez (1995), a maior parte da investigação educacional, nos últimos trinta anos, desenvolveu-se a partir dessa concepção epistemológica da prática entendida como racionalidade técnica ou instrumental. A concepção de ensino enquanto intervenção tecnológica, a concepção de professor como técnico, a investigação baseada no paradigma processo-produto e a formação docente por competências são indicadores bastante fortes da dimensão do modelo de racionalidade técnica.

A expressão *professor como técnico* tem suas raízes na concepção tecnológica da atividade profissional, concepção herdada do positivismo, que prevaleceu durante todo o século XX, servindo de referência para a educação. Segundo esse modelo de racionalidade, a atividade do profissional é basicamente instrumental, dirigida à solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas científicas.

O fracasso mais significativo e generalizado dos programas de formação reside no abismo que separa a teoria e a prática (PÈREZ GÓMEZ, 1995). O autor afirma que o fracasso das instituições de formação de professores, amplamente reconhecidas na Espanha, é fruto do modelo de racionalidade técnica, subjacente à concepção da prática e da formação de profissionais. Com a crise neste modelo, “as atenções voltam-se para uma concepção mais artística da profissão docente e para modelos de formação que preparem os professores para o exercício desta arte nas situações divergentes da prática” (PÉREZ GOMÉZ, 1995, p. 109).

No cotidiano do exercício profissional, o professor defronta-se com múltiplas situações para as quais não encontra respostas preelaboradas; também não consegue analisá-las pelo clássico processo de investigação científica. Na prática cotidiana, o diálogo com a situação deixa transparecer aspectos ocultos da realidade e acaba criando novos marcos de referência, novas formas e perspectivas de perceber e de reagir/intervir. As realidades criam-se e constroem-se nas interações psicossociais da escola. Nesta perspectiva, nas situações decorrentes da prática, não existe um conhecimento profissional para cada caso – problema. O profissional atua e intervém refletindo na ação/situação, experimentando, acreditando, mobilizando, inventando por meio do diálogo que estabelece com essa mesma

realidade. Este *novo* conhecimento construído é incorporado e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica (PÈREZ GÓMEZ, 1995).

Autores como Nóvoa e Finger (1988) Nóvoa, (1995, 2002), Pèrez Gómez (1995), Sacristán (1995) Schon (1995) e Zeichner (1995) têm defendido uma formação que contemple uma prática reflexiva, em que a prática é definida como o lugar de produção da consciência crítica e da ação qualificada, não havendo separação hierárquica entre o que se pensa e o que se faz.

A formação, numa perspectiva crítico-reflexiva, deve fornecer aos professores os meios de um pensamento autônomo. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os próprios projetos, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1995). Esta se constrói com base no significado dos movimentos dos docentes e no sentido que o profissional confere ao seu trabalho, definindo o que se quer e o que não se quer e o que se pode como professor. Veiga (2006), refletindo sobre a docência e seus desdobramentos na formação, na identidade e na inovação didática, afirma que a formação, por estar vinculada à história de vida dos sujeitos, está em permanente processo de construção, de transformação; portanto, jamais estará pronta, concluída. Ela não se constrói pelo acúmulo de cursos, de técnicas, de conhecimentos, mas, por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Nisto reside a importância de investir no sujeito e de dar um estatuto ao saber construído pela via da experiência.

De maneira geral, a formação de docente tem ignorado a dimensão pessoal do professor, “não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas da própria formação” (NÓVOA, 1995, p. 24).

No presente estudo, o conceito de formação é tomado não somente como uma atividade de aprendizagem realizada em tempos e espaços precisos, mas também como a ação vital de construção de si próprio. Formar-se supõe trocas, experiências, interações, aprendizagens, ensinamentos, um sem fim de relações; um percurso de vida é um percurso de formação (MOITA, 2002).

Nesta perspectiva, a formação passa pela experiência, pelo ensaio do novo, passa por processos de investigação, diretamente articulados às práticas educativas. O desafio, para Nóvoa, consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas.

Para este autor, a experiência é algo singular, que não pode ser repetida no transcurso da vida, do tempo e do conhecimento. Desta forma, cada professor, apesar de viver o *mesmo* acontecimento, vive a experiência da docência de forma única e singular.

Para Tardif (2002), existe um postulado central, no que diz respeito à subjetividade, que tem conduzido as pesquisas sobre o conhecimento dos professores nos últimos vinte anos: eles possuem saberes específicos que mobilizam, utilizam e produzem no âmbito de suas práticas cotidianas; ocupam na escola uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares, ou seja, “são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares” (2002, p. 228). Assim, “interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza” (2002, p. 228).

Este postulado propõe que se pare de considerar os professores como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros, ou, então, como agentes sociais cuja atividade é determinada por mecanismos sociológicos (por exemplo: a luta de classes, a transmissão da cultura dominante e outros). Para Tardif, apesar de todas as diferenças existentes entre a visão tecnicista e a visão sociológica, elas têm em comum o fato de “despojar os atores sociais de seus saberes e, portanto, dos poderes decorrentes do uso desses saberes, e de sujeitar os professores, por um lado, aos saberes dos peritos e, por outro, aos saberes dos especialistas das ciências sociais” (2002, p. 230). Nestas duas visões, ou o professor aplica os saberes produzidos por peritos que detêm a verdade a respeito de seu trabalho, ou é o brinquedo inconsciente no jogo das forças sociais que determinam seu agir, forças essas que somente os pesquisadores das ciências sociais podem realmente conhecer. O autor considera estas duas visões redutoras e entende que “para se compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos próprios professores” (TARDIF, 2002, p. 230).

O professor é um sujeito que assume sua prática, a partir de significados que ele mesmo lhe dá, possui conhecimentos, crenças e um saber-fazer provenientes de sua própria história e profissão.

Tardif (2002) afirma que, na América do Norte e na Europa, as pesquisas que têm como tema a subjetividade dos professores são desenvolvidas a partir de

três grandes orientações teóricas. A primeira caracteriza as pesquisas sobre a cognição ou sobre o pensamento dos professores; são pesquisas de inspiração psicológica e fazem parte da psicologia cognitiva. Os saberes dos professores são considerados representações mentais a partir das quais ordenam sua prática e executam suas ações; trata-se de saberes instrumentais a partir dos quais o professor elabora uma representação da ação e lhe dá forma. Nesta orientação, predomina uma visão psicologizante e cognitivista da subjetividade do professor. A segunda orientação, segundo o autor, caracteriza as pesquisas que tratam da vida dos professores; estas se baseiam em diversas correntes teóricas, como a fenomenologia existencial, as histórias de vida pessoal e profissional, os estudos sobre as suas crenças; os enfoques narrativos estudam os próprios relatos e metáforas pessoais etc. Nesta orientação, a subjetividade engloba a história de vida dos professores, suas experiências familiares e escolares anteriores, sua afetividade e suas emoções etc. O professor é considerado sujeito de sua prática; ele aborda sua prática, organiza-a e dá sentido a ela, a partir de sua própria história; seus saberes estão enraizados em sua história e em sua experiência; então, não são somente representações cognitivas; possuem, também, dimensões afetivas e existenciais. A terceira orientação apontada por Tardif (2002) tem por base tendências da sociologia contemporânea de inspiração neomarxista, pós-moderna, que propõe uma crítica ao sujeito tradicional e, ao mesmo tempo, às novas concepções de subjetividade. Nesta orientação, a subjetividade do professor conduz às categorias, regras e linguagens que estruturam a experiência. O pensamento e os saberes são socialmente construídos e partilhados.

Estas três dimensões de pesquisa, segundo o autor, “não são impermeáveis, pois entre elas ocorrem várias trocas teóricas e metodológicas” (2002, p. 233). Estas diferentes concepções mostram que a questão da subjetividade, por sua riqueza e complexidade, pode ser estudada por meio de enfoques variados.

O estudo da formação docente requer a compreensão dos diferentes movimentos que se fazem constitutivos deste processo. Vir a ser professor, estar sendo professor é uma produção de si mesmo que se faz na dinâmica da sociedade e da cultura. A produção do ser professor não pode ser uma definição *a priori*; pelo contrário, é toda uma constituição de contingências do fazer pedagógico, do sujeito em prática e na prática. A formação necessita reconhecer e valorizar a experiência pessoal e também profissional do sujeito-professor. A construção e a reconfiguração

de subjetividades não pode estar descolada da formação do sujeito-professor. É neste contexto, de relações intensas e complexas, que o professor constitui-se, e os diferentes momentos experienciados e vividos tornam-se processos dessa mesma formação.

Na perspectiva da educação inclusiva, compartilha-se das idéias de Jesus (2006b, p. 206) quando afirma que “precisamos pensar com o outro, precisamos de um constante e longo processo de reflexão-ação-crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer”. A autora afirma que é preciso pensar na formação continuada dos educadores, caso se queiram mudanças significativas nas práticas de ensino. Compreende-se que é necessário romper com a ideia de formação docente enquanto apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência.

A formação de professores de forma geral e a própria Pedagogia necessitam da atitude filosófica como instrumento intelectual. Atitude filosófica é aqui compreendida, como o refletir, o indagar, o escavar a superfície do real para chegar às bases que orientam e justificam o agir pedagógico. Assim, entende-se que se torna necessário construir o sentido da educação por meio da reflexão filosófica.

Muitas são as temáticas estudadas no campo da educação²³, no entanto, pouco se problematiza sobre a racionalidade que sustenta o processo educativo como um todo e as decorrências no processo formativo dos sujeitos implicados.

Para Brzezinski (1996), a história mostra não somente uma identidade fragmentada do pedagogo, mas também, uma formação que tem suas bases desprovidas de uma fundamentação filosófica.

Estamos imersos em um contexto histórico que não só constituiu as práticas pedagógicas, como também as próprias subjetividades docentes.

²³ Uma análise dos resumos da produção acadêmica nos últimos cinco anos de dez Programas de Pós Graduação em Educação (USP, UERJ, UnB, UNESP, PUC-Campinas, UFScar, PUCRS, UFSC, UFSM e UFRGS) nos mostra que há tendências prioritárias quanto às temáticas pesquisadas. As dissertações e as teses centram-se em temas relacionados à escola e/ou a educação escolar, à aprendizagem e ao ensino, à organização curricular e à formação de professores. Este último traz consigo o foco na formação continuada e a prática pedagógica, em diferentes perspectivas e desdobramentos (saberes docentes, o projeto político-pedagógico, unidades didáticas, a construção identitária dos professores, as tecnologias de informação e comunicação, entre outros). No campo da Educação Especial, verificou-se que as dissertações e teses abordam temáticas relacionadas ao ensino e à aprendizagem geralmente ligadas às áreas específicas de deficiências como a surdez, a deficiência visual, a deficiência mental o autismo e outros, incluindo aqui, a área das altas habilidades. No entanto, percebe-se uma lacuna no que diz respeito a uma reflexão mais densa sobre a formação docente, sobre as bases que justificam os discursos, as atitudes e as práticas pedagógicas dos professores em sua relação com o outro, neste estudo, o sujeito com deficiências.

Apresenta-se, a seguir, um panorama da produção do conhecimento sobre a formação docente no cenário educacional brasileiro.

3.5.1 O que dizem as pesquisas...

Na perspectiva da formação do professor, a reconstrução de trajetórias pessoais e profissionais pela auto-reflexão sinaliza um potencial de transformação do sujeito, bem como contribui para a compreensão do processo identitário, ressignificando a imagem do ser professor (CATANI et al,1997; FRANCO, 2000). O movimento de reflexão sobre o percurso vivido é um eixo em destaque no aporte autobiográfico.

Em um artigo publicado no ano de 1999, Marli André et al, busca fazer uma síntese integrativa do conhecimento sobre o tema da Formação do Professor, com base na análise de dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em Educação no Brasil, de 1990 a 1996, dos artigos publicados em dez periódicos da área, no período de 1990 a 1997, e das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho – Formação de Professores da ANPED, no período de 1992 a 1998. As autoras apontam que, das 284 teses e dissertações sobre formação do professor, no período de 1990 a 1996, um total de 216 (76%) tratam do tema da formação inicial, 42 (14,8%) abordam o tema da formação continuada e 26 (9,2%) focalizam o tema da identidade e da profissionalização docente.

A *formação inicial* inclui o curso Normal – 40% do total das pesquisas – as licenciaturas (22,5%) e a pedagogia (9%). A avaliação do curso de formação, seja em termos de seu funcionamento, seja em termos do papel de alguma disciplina no curso é o conteúdo mais enfatizado nestes trabalhos, segundo as autoras. Ainda merece destaque o conteúdo sobre o professor, suas representações, seu método, suas práticas. A *formação continuada*, por sua vez, abrange 14,8% do total dos trabalhos sobre formação docente; os aspectos focalizados são variados, incluindo diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental, adultos), de contextos diversos (rural, noturno, especial, a distância), meios e materiais diversificados (rádio, televisão, textos, módulos). Geralmente, são propostas de governo (43%),

programas ou cursos de formação (21%), processos de formação em serviço (21%) e questões da prática pedagógica (14%), segundo as autoras.

Do total de 284 dissertações e teses defendidas, o tema *identidade e profissionalização docente* é pouco estudado (menos de 10%) no conjunto das pesquisas; porém, surge como tema emergente nos últimos anos. Os conteúdos que mais se destacam são os que se referem à busca da identidade profissional e às concepções do professor acerca de sua profissão.

O estudo em questão aponta as metodologias utilizadas nas dissertações e teses sobre formação docente em 72 pesquisas: 25% estudam um caso, seja ele um curso, uma disciplina, uma turma, um professor; a análise de depoimentos também se mostra frequente, com 14%, enquanto que os relatos de experiência, aparecem, em sua grande maioria (12%), nas produções de Mestrado.

Em linhas gerais, o exame das dissertações e teses produzidas na década de 90 sobre formação de professores mostra que a maioria dos estudos se concentra na formação inicial; o curso Normal é o mais estudado; os cursos de licenciatura também dão origem a muitas pesquisas; porém, o curso de Pedagogia é pouco investigado²⁴.

As autoras apontam que os temas mais enfatizados nos periódicos foram: identidade e profissionalização docente, com 33 artigos (28,7%), formação continuada, com 30 (26%), formação inicial, com 27 (23,5%) e prática pedagógica, com 25 (22%). Chama atenção o fato de que a distribuição dos artigos pelos temas pode ser mais equilibrada do que nas pesquisas dos discentes, que mostrou expressiva concentração na categoria formação inicial. Em linhas gerais, as autoras concluem que o discurso dos periódicos é bastante ideologizado e politizado, incluindo amplos e variados aspectos da formação docente, como concepções, práticas e políticas de formação. Destacam, ainda, que as teses e dissertações revelam preocupações com temas e conteúdos bem específicos, de natureza

²⁴ Em relação aos periódicos, um total de 115 artigos foram analisados no período de 1990–1997, em dez periódicos selecionados “com base nos critérios de expressividade e acessibilidade, considerando-se a importância da instituição divulgadora” (p. 3). O *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, foi o periódico que concentrou maior número de artigos sobre a formação docente, com um total de 24 (21%), seguido pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, com 19 artigos (16,5%), *Tecnologia Educacional*, com 16 (14%), *Revista da Faculdade de Educação* da USP, com 12 (10,5%), *Teoria e Educação*, com 10 (8,5%), *Cadernos Cedes*, com 9 (8%), *Educação e Realidade*, com 8 artigos (7%), *Educação e Sociedade*, com 7 (6%), *Em Aberto*, com 7 (6%) e *Revista Brasileira de Educação*, com 3 artigos (2,5%).

técnico-pedagógica e deixam em aberto, questões mais abrangentes sobre ações e políticas de formação.

Em relação aos trabalhos do GT – Formação de Professores da ANPED, um total de 70 trabalhos, apresentados no período de 1992 a 1998, constituiu a principal fonte de referência para a análise das autoras. Os temas principais abordados nestes textos foram: formação inicial, com 29 textos (41%), formação continuada, com 15 textos (22%), identidade e profissionalização docente, com 12 textos (14%) e revisão de literatura, com 4 textos (6%). Finalmente, concluem as autoras, a análise destes documentos permite identificar uma significativa preocupação com a formação do professor para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental; permite, ainda, “evidenciar o silêncio quase total em relação à formação do professor para o Ensino Superior, para a educação de jovens e adultos, para o ensino técnico e rural, para atuar nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco” (1999, p. 6). Ademais, são raros os que investigam o papel da escola no atendimento às diferenças e à diversidade cultural.

Para as autoras do referido estudo, a análise das pesquisas evidenciou um tratamento isolado dos cursos de formação com a própria prática e da formação inicial com a formação continuada.

Com o propósito de discutir os procedimentos e os limites dos estudos denominados *estado da arte* em Educação, Romanowski e Ens (2006) destacam os estados da arte sobre formação de professores, desenvolvidos por André e Romanowski (1999); estas mapearam as dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, de 1990 a 1996; Carvalho e Simões (1999) realizou pesquisa sobre formação continuada de professores nos periódicos de maior circulação; Brzezinski e Garrido (2002) fizeram pesquisa sobre o levantamento de temas abordados no Grupo de Trabalho – Formação de Professores da ANPED; André (2001) realizou um estudo denominado “A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990/1998” e, no ano 2000, analisou teses e dissertações que tratam da formação de professores. Outro trabalho de André, feito em 2003 e 2004, focalizou um estudo sobre a produção de dissertações e teses dos cursos de doutorado e mestrado nas cinco regiões brasileiras entre os anos de 1992 e 2002. As autoras concluem que “proliferam dissertações, teses, artigos, enfim, inúmeros estudos e publicações sobre os aspectos que envolvem a educação e a formação das pessoas em espaços escolares e não escolares” (2006,

p. 38). Por outro lado, faltam trabalhos, análises que realizem um balanço e encaminhem para a necessidade de um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

O estudo de Marques (2006), por sua vez, mostra que os professores dos alunos com deficiência são herdeiros do mesmo legado educacional e oriundos das mesmas instituições formadoras de recursos humanos para a educação. Eles experimentam dificuldades similares às enfrentadas por seus colegas, independentemente da *clientela* com a qual trabalham. Provavelmente, tiveram uma formação calcada no reprodutivismo e na transmissão do conhecimento, fato já constatado por autores como Bereohff (1994) e Bueno (1994), recebem baixos salários, são desvalorizados socialmente, embora sejam reconhecidos como abnegados guardiões de crianças-problema (CARVALHO, 1997; FONSECA, 1995; MAZZOTTA, 1993); sofrem com a falta de oportunidades e com a precariedade das políticas de capacitação docente (MARQUES, 2006).

Considerando que a formação de professores geralmente é realizada em espaços especialmente destinados para esse fim, externos à escola, em tempos que divergem daqueles de efetivo trabalho do professor, o estudo realizado por Neiva e Caldeira (2006) propõe uma formação entendida no espaço e no tempo do trabalho da docência. Afirmam que a formação do professor acontece no contexto escolar, na dinamicidade da sala de aula.

A exigência pela constante formação de professores parece pressupor, segundo as autoras, que os docentes não se formam ao exercerem seu trabalho nas escolas, tanto na sala de aula quanto nos momentos coletivos vivenciados no cotidiano escolar; o trabalho docente pode ser compreendido como uma experiência educativa. Para elas, o professor se faz no fazer; é um modo de ser, de viver, de aprender, de ensinar, de agir que está em movimento.

O saber docente não é uma competência dada e não se define em uma atividade; o saber docente é construído cotidianamente na disponibilidade de fazer-se professor, no espaço e no tempo do seu fazer pedagógico (NEIVA; CALDEIRA, 2006).

Do ponto de vista metodológico, no que se refere aos processos investigativos, a partir de 1990, cresce o interesse pela utilização de metodologias autobiográficas e de histórias de vida por diferentes instituições de ensino superior

no Brasil. Frente a isso e com a preocupação quanto a sua utilização, as pesquisadoras Bueno et al. (2006) investigam a *profissão docente e a formação de professores* sob o enfoque dessas abordagens, realizando uma pesquisa de teses, dissertações e artigos, produzidos no período de 1985 a 2003, cuja intenção é caracterizar essa tendência e apontar lacunas e direções para as pesquisas futuras. A revisão bibliográfica foi realizada sob dois eixos: temático e temporal. Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes descritores: *histórias de vidas, autobiografias, memórias, lembranças, depoimentos orais, narrativas* entrecruzados com os dois eixos temáticos da revisão. Vale ressaltar a preocupação das autoras quanto a esta revisão, a qual envolveu as informações fornecidas pela CAPES e a inconsistência destes descritores em relação aos selecionados para a pesquisa, considerando, também, a inviabilidade de realizá-la diretamente nas universidades, tornando-a muito abrangente²⁵.

O estudo mostra o crescimento e a intensificação da metodologia autobiográfica e de histórias de vida, renovando, assim, a pesquisa nacional e o interesse por novas temáticas que se referem à formação de professores (profissão, profissionalização e identidade docente). As autoras observam um desequilíbrio na distribuição desses trabalhos; sendo que o que se realizou em nível de pós-graduação foi o mais limitado em divulgação.

Destacaram, ainda, a “[...] ausência de diálogo das pesquisas com as produções na área, em muitos casos, sem se considerar os resultados dos trabalhos produzidos na própria instituição do pesquisador” (BUENO et al, 2006, p. 403), até mesmo sobre projetos de formação de professores ou fazendo uma interlocução de trabalhos realizados em outros países, considerando, também, a singularidade da problemática educacional destes. Outro aspecto analisado pelas autoras refere-se à imprecisão conceitual, tanto pelas diversidades de terminologias utilizadas, tanto pela falta de consideração da história das histórias de vida, suas origens e concepções, bem como pelo seu uso em diferentes áreas do conhecimento para a sua compreensão. Sobre este, as autoras fazem um alerta contra abusos e descuidos quanto à liberdade de apropriação teórica, “[...] que contraditoriamente,

²⁵ Os dados coletados foram divididos em: 165 resumos de teses e dissertações (155 do banco de teses da CAPES e 10 da PUC-SP e em catálogos da FEUSP); 39 textos completos de teses e dissertações da PUC-SP e da FEUSP; 11 livros, selecionados mediante a utilização dos descritores e 30 artigos publicados em 8 periódicos científicos, dentre os mais expressivos na área da Educação.

acabam por fragilizar a área e tornar os resultados das pesquisas pouco confiáveis ou valiosos” (p. 404). O aprofundamento e a apropriação do referencial teórico, conceitual e da metodologia utilizada auxiliam no desenvolvimento e na produção da pesquisa científica.

Cabe destacar, ainda, o crescimento de estudos da própria história de vida do pesquisador, em sua maioria, em nível de mestrado, cuja justificativa estava voltada na *facilidade* e no curto prazo na produção do trabalho do que embasada em teorias e pressupostos claros para a sua realização, o que trouxe poucos ganhos para o setor acadêmico (BUENO et al, 2006).

Em estudo anterior, Bragança (2003) e Catani et al (1997) destacam, em suas pesquisas, a importância da narrativa dos professores no sentido de redimensionar a experiência de formação e das trajetórias profissionais na busca de novos modos de conduzir o fazer pedagógico. A construção de si próprio é, portanto, um processo de formação, atravessado por diferentes fontes em movimento.

Para Patto et al (2004), a formação é mais do que o domínio de conhecimentos em determinado campo disciplinar e aprendizagem de métodos e técnicas de ensino ou de pesquisa; sem negar a relevância destes, a autora insiste que formação é, sobretudo, um exercício permanente de presença viva no mundo; tem de ser pensada dentro da perspectiva do compromisso ético.

Portanto, torna-se necessário compreender as bases filosóficas do processo educativo e construir um (outro) olhar sobre a formação docente, ideia compartilhada por Patto et al:

[...] defendo a presença da Filosofia na formação de professores. Não, evidentemente, como especialização ou como conhecimento da história da Filosofia contada como sequência temporal de nomes e doutrinas, mas como *paideia* que ensina a atitude filosófica (2004, p. 70, grifo do autor).

A seguir, faz-se uma breve incursão histórica pelo curso de Pedagogia, na perspectiva da formação do professorado no contexto brasileiro, uma vez que o atual Curso, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, destina-se à formação de professores para o exercício da docência “[...] na Educação Infantil, 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” (Resolução CNE/CP nº 1/2006).

3.5.2 O curso de Pedagogia – um breve recorte histórico

A história da educação brasileira, no que se refere à formação de professores, aponta à criação do *Pedagogium*, em 1890, no Distrito Federal, primeira instituição a oferecer estudos pedagógicos em nível superior, por Benjamin Constant.

O curso de Pedagogia nasce no contexto da reforma de ensino, ancorado no ideário pedagógico liberal dos anos 30. Em 1937, dá-se a institucionalização do curso de Pedagogia e das demais áreas de formação de professores pela Lei nº 452, de 05.07.1937, no governo de Getúlio Vargas. Esta Lei estabelece a Universidade do Brasil em faculdades e escolas; entre estas, destaca-se a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade Nacional de Educação. Na prática, o curso de Pedagogia é instituído somente em 1939, com o modelo de formação conhecido como *esquema 3 + 1*, ou seja, a formação do bacharel é feita em três anos de estudos (Técnico em Educação) e os estudos didático-pedagógicos em um ano. Esta organização de formação inicial do pedagogo se firmou na década de 1940 e permaneceu até 1969, aproximadamente (BRZEZINSKI, 2008). Percebe-se que o curso foi tomando uma configuração, em que foram sendo descartados os necessários estudos epistemológicos. Acaba-se enfatizando a prática, o treinamento, o domínio da técnica e da metodologia de ensino e, assim, segundo a autora, ao término de quatro anos, com rupturas entre conteúdo e método, entre teoria e prática, o estudante do curso de Pedagogia tornava-se professor do ensino secundário para atuar na Escola Normal.

A Lei nº 4024, de 1961, institui o currículo mínimo (art. 70) para o bacharelado e a licenciatura do curso de Pedagogia (Parecer CFE nº 251, de 1962). Uma análise das disciplinas denuncia uma identidade fragmentada, sustentada nas ciências auxiliares da Educação, que desconsiderava a epistemologia da ciência pedagógica (BRZEZINSKI, 1996). Durante todo o período de vigência da Escola Nova, nos cursos de formação de professores, os processos teórico-metodológicos passam a conferir sua ênfase à prática pedagógica.

Com o golpe militar de 1964, surge uma nova política no ensino superior pela Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5540, de 1968). Esta fixa os conteúdos mínimos e a duração para a formação pedagógica das licenciaturas, por meio do Parecer CFE nº 252, de 1969, da Resolução CFE nº.02, de 1969. Este parecer institui, para o curso de Pedagogia, quatro habilitações: Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Educacional. Isto permite, segundo a autora, que diferentes modalidades habilitem o pedagogo a exercer as especializações, conduzindo a uma visão desarticulada e fragmentada da instituição escolar e de seus processos, acentuando, ainda mais, a falta de uma fundamentação epistemológica.

Em meados de 1980, em pleno movimento de redemocratização do país, novas habilitações passam a integrar a matriz curricular dos cursos de Pedagogia, pois “visavam a formar o professor de alfabetização, o professor de pré-escola, o professor do ensino especial, o professor dos anos iniciais, entre outros” (BRZEZINSKI, 2008, p. 219).

No Rio Grande do Sul, na década de 1970, são implantados, em três Instituições de Ensino Superior, os cursos de Pedagogia com Habilitação em Educação Especial: na PUCRS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), o início deu-se em 01.03.1975²⁶; na UPF (Universidade de Passo Fundo), em 02.07.1975²⁷, e, na UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), em 01.03.1977²⁸. Atualmente, o curso encontra-se em extinção na PUCRS e na UPF, orientadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia²⁹.

Neste cenário contemporâneo, com a implementação destas Diretrizes³⁰, são esperadas mudanças no processo de formação, na organização das instituições formadoras, no campo de atuação do Pedagogo e na própria configuração identitária do Curso de Pedagogia e do Pedagogo.

²⁶ Fonte: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.Br/funcional/info>

²⁷ Fonte: idem

²⁸ Fonte: idem

²⁹ A Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, em seu artigo 10 define: As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

³⁰ Instituídas pelos Pareceres CNE/CP nº 05/ 2005 e CNE /CP nº 03/2006 homologadas na Resolução nº 01/ 2006.

Libâneo e Pimenta, já em 2002, chamam a atenção para os rumos que o curso de Pedagogia estava tomando³¹, com base nas discussões que estavam sendo travadas na época:

O curso de Pedagogia vai adquirindo a conotação de operacionalização metodológica do ensino, a partir do que propõe a formação técnica de educação e formação de professores, consolidando o privilegiamento das dimensões metodológicas e organizacionais em detrimento das dimensões filosóficas, epistemológicas e científicas. [...] a Pedagogia tende a reduzir-se à prática de ensino. (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002, p. 22).

Libâneo (2006) discute as insuficiências e os limites do conteúdo da Resolução nº 1/2006 e, após uma pertinente e minuciosa análise, afirma que o respectivo documento exclui a Pedagogia enquanto campo científico em relação às demais ciências e empobrece o campo de referência da investigação pedagógica. O autor contesta a concepção de Pedagogia e de docência presentes na Resolução do CNE (Conselho Nacional de Educação), em que ela é tomada como curso de formação de professores. Na compreensão do autor:

- a. Pedagogia é um campo científico, não um curso, cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da formação humana. O objeto de estudo da Pedagogia é o fenômeno educativo, em todas as suas dimensões;
- b. ciência que tem por objeto a Educação é a Pedagogia; a ciência que tem por objeto o ensino é a Didática. Então, Pedagogia não é sinônimo de Educação, assim como a Educação não pode ser sinônimo de docência e, da mesma forma, a Pedagogia não é sinônimo de docência;
- c. base de um curso de Pedagogia não pode ser a docência, e sim o estudo do fenômeno educativo em sua complexidade; a abrangência da Pedagogia é maior do que a docência, pois, “um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor”;

³¹ Muitos autores têm discutido o Curso de Pedagogia, antes e depois da Resolução nº 01.2006, entre eles, Aguiar e Scheibe (1999), Anfope (2005) Brzezinski (1999), Coimbra (2008), Libâneo (2002, 2003, 2005, 2006), Pimenta (1996, 1997, 2002), Libâneo e Pimenta (1999) Saviani (2004), Shiroma e Evangelista (2003, 2004) e outros.

- d. formação profissional do Pedagogo desdobra-se em múltiplas especializações profissionais; uma delas é a docência. (LIBÂNEO, 2006).

Percebe-se que as principais mudanças introduzidas pelas Diretrizes – fim das habilitações (inclusive a habilitação de Educação Especial), docência como base da formação, docência compreendida como formação do professor, do gestor e do pesquisador, carga horária superior às demais licenciaturas, ampliação do campo profissional – apontam um deslocamento da discussão filosófica e política dos fins da educação para a ênfase na construção de competências e habilidades.

Shiroma e Evangelista (2007) mostram preocupações com a centralidade na perspectiva do saber instrumental encontrado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Manifesta-se aqui, a preocupação com a eficiência e a eficácia do trabalho docente, inseridas numa lógica racionalizadora, técnica, pragmática que encontra na defesa abstrata do uso das tecnologias da informação e da comunicação sua expressão mais acabada. Assinale-se que a Resolução nº 1 de 2006 não faz uso do termo “professor”, aparecendo fortemente a ideia de “docência”. Em outras palavras, estabelece a primazia da docência como ação em detrimento do professor como sujeito (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007, grifo do autor).

Em momento posterior, Evangelista (2008) conclui que

[...] não é impossível pensarmos que o curso pode se transformar em campo de práticas educativas baseadas em performances, escores e rankings, em sintonia, portanto, com a lógica de mercado vigente e com o sistema de avaliação em andamento (EVANGELISTA, 2008, p. 14).

Frente a isso, entende-se que há necessidade de se produzir outras racionalidades com outras formas e critérios de legitimação do saber científico e da formação de professores.

Quando se discute a formação do professor, tem-se a clareza de que não se trata apenas de sua habilitação técnica, da aquisição e do domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas. Compreende-se a formação no sentido de uma autêntica *Bildung*, ou seja, da formação humana em sua integralidade. Daí a complexidade dessa função social, pois implica condições pessoais para o exercício de sua função e da valorização da dimensão filosófica que sustenta o agir

pedagógico. É por exigência ética que a atividade profissional docente deve se conceber e realizar-se como investimento intencional sistematizado.

No que se refere à formação de professores na Educação Especial, a Resolução do CNE/CEB nº 02/2001 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e propõe dois tipos distintos de professores para trabalharem com alunos que apresentam “necessidades educacionais especiais” (NEE)³²: os considerados capacitados que atuam no ensino regular com alunos que apresentam NEE e que tiveram, em sua formação de nível médio ou superior, conteúdos relativos à Educação Especial e aqueles professores, considerados especializados em Educação Especial em cursos de licenciaturas ou de pós-graduação (BRASIL, 2001). Percebe-se, aqui, um aspecto problemático, pois os cursos de especialização não têm a docência no Ensino Fundamental como foco central, e sim o curso de Pedagogia, que tem como base o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando toda a problemática anteriormente discutida³³

Na recente Política Nacional de Educação Especial (2008), observa-se uma lacuna importante no que diz respeito à formação de professores.

Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial (p. 17-18).

³² É um conceito utilizado na legislação de 2001 e refere-se, segundo o art.5º: “I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes”.

³³ Outras alternativas de formação: cursos de Educação Especial e a APAE (Associação de Pais e Amigos do Excepcional), uma instituição não-governamental que tem atuado, há décadas, na capacitação de professores para a Educação Especial, fundada em meados no século passado. No Rio Grande do Sul, a 1ª APAE foi fundada em São Leopoldo, em 1961. Cabe destacar que buscou-se informações sobre a proposta de formação que a APAE vem desenvolvendo ao longo de quatro décadas em todo o Brasil. Contatou-se a Federação Nacional das APAEs, a APAE Porto Alegre e a APAE de Erechim-RS. Infelizmente, não se obteve nenhuma informação, a direção afirma que não existe nenhum tipo de registro sobre a capacitação docente que a instituição oferece.

Esta incongruência atual sobre a formação reflete a fragilidade do tema, já que as diretrizes são bastante genéricas e parecem não revelar preocupação quanto às bases epistemológicas e filosóficas que justificam a ação docente e o próprio processo educativo do sujeito com deficiências, nos diferentes espaços da escola. Notam-se, ainda, lacunas no que se refere à formação de professores que possuem alunos com deficiências em suas salas de aula.

De forma geral, percebe-se que a concepção tecnicista de educação, que alcançou grande vigor no pensamento educacional brasileiro na década de 70, que foi criticada e rebatida na década de 80, reaparece com outras configurações no atual cenário. Os documentos mencionados preveem uma formação docente adequada ao atendimento das demandas profissionais impostas pelo mundo globalizado. Com isso, o conceito de competência se torna central no direcionamento da formação de professores, uma vez que o melhor desempenho deve ser assegurado por um processo de construção de competências operacionais e habilidades técnicas necessárias ao bom andamento do sistema social (FRIGOTTO, 2000; SHIROMA, 2000). Legitima-se um discurso educacional voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades colocadas no centro do processo de formação de professores de maneira geral, o que permite que a educação seja compreendida como informação e instrução, distanciando-se do seu significado mais amplo de humanização. A pedagogia das competências assume o *status* de uma pedagogia oficial que se materializa em um ensino centrado na construção de competências e, assim, a formação docente vai fundamentando-se na racionalidade técnica e instrumental, excluindo aqueles sujeitos que não correspondem a tais exigências.

4 HORIZONTE INVESTIGATIVO³⁴



Imagem: Pintura Deus
Fonte: Blog Encontro da Saudade³⁵

A vida humana pode ser experimentada com acontecimentos diversos; existem aqueles que são vividos de modo muito pessoal, haja vista o que passam de forma intransferível. Também existem outros que têm um significado, não somente enquanto sujeitos individuais, mas como seres humanos. Considerando tal perspectiva, entende-se que a formação de professores necessita de uma reflexão profunda sobre a cultura e a história em que insere seu conceito de educação e seus discursos. Faz-se referência à educação como uma prática ética interessada na

³⁴ Grande parte deste texto encontra-se publicado nos Anais do V SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FOCO/2009, sob o título *Percursos de Vida e Formação*.

³⁵ Disponível em:
<http://2.bp.blogspot.com/_WQrSO8HpH1o/R1zHyiqBqKI/AAAAAAAAABgQ/QmMEpj8HY64/s400/pinturaDeus.jpg> Acessado em 05 dez. 2009.

formação do sujeito, em uma relação educativa ética, que tem como base a ideia de responsabilidade frente ao outro.

A educação, a autêntica experiência de formação, constitui um acontecimento de ordem ética dentro do qual se encontra uma relação humana, ou seja, um sujeito que transcende o outro e frente ao qual se tem o compromisso de assumir uma responsabilidade.

Arendt, em *A Condição Humana* (2008), afirma que a Idade Moderna perdeu sua confiança na sabedoria dos sentidos e nas aparências. A realidade se manifesta em suas aparências, o que significa que a época moderna tem perdido sua confiança na realidade. A construção da realidade é sempre de ordem simbólica. Aqui, o simbólico é compreendido como esse gesto que remete sempre a um sentido que não se encontra claramente visível de modo imediato. É algo que representa um significado que não lhe é inerente.

A educação, na concepção de Arendt, tem que fazer referência à figura do outro, ou seja, é preciso que o nível de experiência vá além do fenômeno da empatia. Isso conduz a entender a educação como empreendimento ético como resposta à demanda do outro. Uma perspectiva ética imprime uma lógica de inclusão, lógica esta que se pauta no reconhecimento e na valorização do outro.

A vida humana é, essencialmente, histórica; portanto, cada vida é uma história narrada no tempo e num projeto existencial biográfico. Conceber a vida humana como biografia é tratar de pensá-la como relato, o que significa que o sujeito humano é leitor de si mesmo; é um ser interpretativo e portador de histórias.

A vida é o espaço da educação e “a educação é feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida” (DOMINICÉ, 1988, p.141).

Como ser interpretativo, em busca de sentido e compreensão, o ser humano é um ser hermenêutico, um mediador, um ser que tem necessidade de transitar em espaços intermediários e textuais; ele tem de aprender a arte de decifrar significações, a arte mesma da hermenêutica. Todos são o que recordam, e somente o ser humano é capaz de recordar seletivamente.

Connelly e Clandinin (1995) afirmam que somos “organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas” (p. 11).

O conhecimento do passado satisfaz a necessidade humana fundamental de compreender, de organizar o mundo e de dar sentido aos acontecimentos. A memória tem uma ponte entre o passado e o presente e, como ponte temporal, é

interpretativa e sua função é reflexiva. O cultivo da memória e da recordação aproxima os seres uns dos outros, permite-lhes ir além do eu silencioso e descobrir a alteridade do outro enquanto outro.

Narrar histórias é a arte de seguir contando-as (BENJAMIN, 1994); o passado é objeto de aprendizagem cujo tema é o ser humano, e a memória é a forma de conhecimento dele. No entanto, a memória é uma narração que não se produz no vazio. Pela sua configuração narrativa, ela afeta cada ser e, não obstante, mostra-se muito frágil, pois a atividade de recordar não se dá sempre que é proposta; é preciso que tenha havido uma experiência, um acontecimento para que o recordar do passado se mostre. O trabalho da memória não consiste em trazer à mente a fotografia dos acontecimentos do passado *arquivados* objetivamente, mas, em voltar a captar o significado, o sentido, as emoções do vivido. O que se recorda não são réplicas dos acontecimentos em si; são registros de como se tem vivido esses acontecimentos.

A ação humana e, em especial, a ação educativa deve ser entendida como uma ação suscetível de ser narrada, de criar uma história a ser contada.

Para Ricouer (1994), a capacidade humana de autocompreensão passa, necessariamente, pelo acesso à cultura e, em geral, a um conjunto amplo de mediações simbólicas. Cada pessoa é educada em um mundo que lhe é narrado; forma-se lendo o texto em que consiste sua própria vida e o texto do mundo, um mundo que é um texto. Em outras palavras, interpretando textos, o sujeito busca compreender a si mesmo na sua relação com o outro ser, pois o conhecimento de si próprio é uma interpretação (ANDRADE, 2000).

Cada ser humano se constrói narrativamente, por meio das leituras históricas e de ficção e assim vai compondo sua identidade, ou seja, a construção da trama identitária se realiza desde o início, em um marco profundamente narrativo, uma vez que o ser humano não pode prescindir das formas de mediação simbólico-narrativas (linguagem, regras de condutas concepções, definições, ideologias,...) que condicionam seu ser e o estar no mundo. No entanto, pode opor-se ao mundo no qual foi formado, pode transformá-lo e poderá fazê-lo na medida em que este mundo está narrativamente constituído.

A biografia, ao tornar-se um discurso narrado pelo sujeito, instaura um campo de renegociação e reinvenção identitária, via uma estrutura da linguagem que tem a temporalidade como referência.

Em *Tempo e Narrativa* (1994), Ricouer constrói seu conceito de narrativa como articulação temporal da ação. A condição de um sujeito que narra sua vida coloca-o numa posição que é, ao mesmo tempo, de autor e intérprete de si mesmo, quer dizer, a distância entre o sujeito e o si mesmo³⁶ que é narrado. Essa condição é, para o autor, aquilo que torna a autocompreensão uma tarefa de interpretação e coloca o sujeito numa espécie de autor-intérprete de si mesmo; esta posição faz do relato de si um ato de criação. Nesse sentido, o relato autobiográfico não representa o sujeito, mas o produz.

Esta autoinvenção traz consigo a invenção do outro, das relações de alteridade, um “caminhar para si” (JOSSO, 2004) que implica caminhar com o outro. Um outro que, também, é singular e que põe em xeque nossos supostos saberes.

A experiência educativa não pode ter como base a prescrição normativa, a mera imitação, práticas tão comuns na Educação Especial, mas deve se configurar como um acontecimento que tem como base a ética. Para tanto, é necessária uma razão sensível, uma outra dimensão da racionalidade educativa.

A Modernidade, fascinada pela técnica e pela razão soberana, não é capaz de tolerar a alteridade do outro; este aqui entendido como o sujeito com deficiências. Não se trata de negar os usos da razão, mas sua forma totalitária de compreender o mundo, o homem e as relações humanas. É preciso reivindicar uma outra racionalidade junto à Pedagogia e à formação de professores frente à chamada Educação Inclusiva. É importante que haja uma razão criadora da palavra e do sentido, em que o detalhe seja significativo, em que a palavra do educador, do texto pedagógico e do aluno, possa interpretar-se. O sentido das palavras pedagógicas não está dado definitivamente; ele pode e deve se recriar constantemente, pois um significado se constitui em cada encontro educativo.

A perspectiva de pesquisa centrada na abordagem biográfica e experiencial permite compreender a formação docente em uma dimensão diferente da dos princípios da racionalidade técnica. A compreensão das implicações pessoais e das marcas construídas na trajetória pessoal apresenta-se como um exercício potencializador de formação e de pesquisa, na medida em que possibilita ao sujeito em formação compreender-se como autor do seu percurso formativo.

³⁶ Em *O si mesmo do Outro* (1991), Ricouer afirma que esse “outro” é ontologicamente constitutivo do sujeito. Somente é possível compreender o que é o sujeito humano se compreendermos de que maneira esse outro está presente nele.

Pensar a educação como um processo formativo do sujeito-professor, significa evidenciar os movimentos que acontecem com cada sujeito, em diferentes domínios da existência, traduzindo-se no seu modo de ser, de estar, de sentir, de refletir e de agir.

O aprofundamento do conceito de formação (JOSSO, 1988) busca superar a ambiguidade entre a ação de formar, vinculando-se às ideias do formador, à pedagogia adotada, aos métodos e princípios utilizados e à ação de formar-se, relacionando-se às experiências ao longo das quais se constroem identidades e subjetividades por meio das narrativas biográficas.

Ferrarotti (1990) salienta que as autobiografias e as histórias de vida se constroem na base na desconstrução da dicotomia sujeito-objeto e na escuta da diferença que as outras pessoas constituem, acentuando a importância da relação que entre as partes se constrói.

As memórias pessoais trazem, em sua essência, o papel de personalizar a reflexão que se faz, de implicar-se a partir de dados da existência. Marques (2006) afirma que a memória não se constitui em uma simples armazenagem, e sim em uma estruturação e organicidade; não somente guarda e evoca, mas seleciona e prioriza o que guardar e evocar. Ao longo da vida, o ser humano é tomado por acontecimentos, e tudo o que vê, ouve, pensa e percebe instala nele um estado particular, uma colocação que lhe é singular.

Os processos formativos acontecem em tempos e lugares diferenciados; a memória tem a função de reconstruí-los como referências que se configuram nas narrativas. Assim, os processos formativos são revisitados como referências construídas, permitindo a reflexão sobre o que se é ligada às possibilidades autopoiéticas que singularizam os seres humanos como pessoas e como professores.

A reconstrução da experiência vivida, o conhecimento das trajetórias e dos valores, a compreensão de como se chega a ser o que se é, como cada pessoa se constitui subjetivamente, quais as experiências que a produziram e fizeram-na ser a pessoa que é; isso a afasta de concepções que se dispõem a prescrever o que os outros devem ser. Dominicé (1990) define a experiência como alicerce de uma formação, afirmando:

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo de seu percurso de vida. [...]. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica (p. 149).

O sujeito humano se constitui na diferença e é na diversidade de situações e experiências que as relações ocorrem no campo educativo. Não se pode excluir qualquer elemento da trama que o constitui sujeito.

No campo da formação docente, a perspectiva de trabalho com as Histórias de Vida situa-se no movimento paradigmático de busca de uma nova epistemologia (SOUZA, 2008), no sentido de reconduzir o sujeito e a subjetividade para a realidade sócio-histórica e, também, para a docência.

Do ponto de vista epistemológico, as Histórias de Vida colocam-se, segundo Ferrarotti (1990), como possibilidade de mudança e de ruptura em relação à ciência clássica, como um movimento que lança um outro olhar sobre a vida e sua dinâmica e institui, assim, uma outra forma de entender e trabalhar com as ciências humanas. Nesta perspectiva, o particular e o cotidiano saem do lugar de sombra e assumem a cena como sujeitos da investigação; neste caminho dialógico de relação com o mundo e a ciência, surge um conhecimento mais crítico e reflexivo que conjuga o senso comum² ao conhecimento científico. Além disso, encontra-se nas Histórias de Vida, um sentido ontológico de reencontro consigo mesmo, com as pessoas e com o mundo.

Compreendo que as pesquisas pautadas nas narrativas de formação contribuem para a superação da racionalidade técnica como princípio único e modelo de formação. Também porque a pesquisa narrativa de formação funciona como colaborativa, na medida em que quem narra e reflete sobre sua trajetória abre possibilidades de teorização de sua experiência e amplia sua formação através da investigação-formação de si. Por outro lado, o pesquisador que trabalha com narrativas interroga-se sobre suas trajetórias e seu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, mediante a escuta e a leitura da narrativa do outro (SOUZA, 2008, p. 96).

O saber humano da experiência assume centralidade nas histórias de vida, envolvendo as diversas dinâmicas formativas ao longo do percurso biográfico.

Para Dominicé (2006), as histórias de vida tornaram-se uma outra maneira de considerar a educação. Não se trata mais de aproximar a educação da vida, mas de considerar a vida como espaço da educação.

As investigações e práticas de formação trazem a densidade da dimensão temporal, em que a dialética entre a memória do passado, as experiências do presente e os projetos futuros são trazidos num sentido de balanço.

A história de vida, no campo da formação docente, faz emergir a densidade da produção social de determinados significados apropriados pelo sujeito. A pessoa que narra traz os processos sociais de sua produção narrativa. Há uma ênfase no papel do sujeito em sua formação e no processo coletivo de construção da profissão docente. A história de vida tem na reflexão a travessia fundamental para revisitar e refletir a vida em suas múltiplas relações, o que permite um caráter emancipatório na formação docente, na medida em que articula dimensões ontológicas, pedagógicas e sociais de ser e estar com os outros. Ao narrar, o ser humano visita o passado, busca o presente em que as histórias se manifestam, pois a memória é tecida a partir do presente, empurrando-o para o passado, numa viagem imperdível e necessária, fundamental para que possa produzir novos encadeamentos, outros modos de compreender o acontecido, outras possibilidades de narrativa, significando e ressignificando sua história e produzindo novos sentidos para a sua vida e para a vida dos outros (BENJAMIN, 1994). O autor lembra que o narrador tem com sua matéria – a vida – uma relação artesanal e que sua tarefa é a de trabalhar a matéria-prima das experiências – a sua e a dos outros – de maneira a transformá-la.

Esse movimento de tematização da vida no percurso do tempo, na dialética entre o sujeito e a sociedade, encontra na reflexão o caminho que materializa e produz sentido. Nas narrativas, as professoras problematizam suas histórias de vida, recriam o passado por meio do voltar à origem e também com um inventário daquelas experiências consideradas *formadoras*. Toma-se o conceito de experiência formadora de Josso (2004) por considerar que a narrativa coloca o sujeito em contato com as suas experiências, as quais estão perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e das simbolizações e subjetivações construídas no percurso biográfico.

Para Josso (2004), uma experiência, para ser considerada formadora, deve ser tomada sob o ângulo da aprendizagem, uma vez que “essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades” (p. 48). As vivências atingem o status

de experiências a partir do momento em que se faz um certo trabalho reflexivo sobre o que foi vivido.

A experiência formadora “implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afectividade e ideação, articulação que se objectiva numa representação e numa competência [...]” (2002, p. 35). Neste sentido, experiência formadora é um conceito em construção, pois a narrativa dos “processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem [...]” parte da capacidade, do investimento do falar e escrever sobre si, sobre sua história.

O ser humano age e reage às coisas com base nos sentidos que estas têm para ele. Isto inclui todos os objetos do mundo físico, outros seres humanos, instituições, ideias, concepções, atividades e outras situações que encontra na sua vida cotidiana de relações. Desta forma, compreende-se que não se pode pensar no sujeito que ensina sem considerar o que a vida lhe ensinou e o que aprendeu em seu percurso de formação.

A história de uma vida produz uma narrativa em que coexistem um tempo histórico, um tempo social e cultural; estes vêm impregnados na singularidade da vida que se conta. Pode-se conhecer, por meio de uma vida singular, também, a história coletiva da docência; neste estudo, da docência na Educação Especial. São múltiplos e singulares os processos, mas, ao mesmo tempo, apresentam matrizes comuns.

O ato de pensar as experiências vividas, privilegiando os sentidos atribuídos pelas professoras no seu cotidiano da docência, implica a dialética entre o individual e o coletivo em que, de um lado, as pessoas se autointerpretam, e de outro, procuram, no diálogo com os outros, uma cointerpretação da sua experiência. É nesse movimento dialético que se elas se formam; é nessa polaridade que vivem a forma humana de ser, nas suas dimensões individuais e coletivas.

Pesquisar a formação de professoras, que trabalham com sujeitos da Educação Especial com vistas à compreensão da subjetividade, requer a busca de alternativas que potencializem uma escuta atenta, sensível e cuidadosa das histórias de vida das professoras envolvidas nesse estudo. Quando lembram como eram em outras fases da vida, como pensavam e como agiam quando não eram como se reconhecem hoje, todas essas informações lhes oferecem a possibilidade de se colocar no lugar do outro, de efetivar um certo deslocamento de si mesmas tão necessário para a compreensão da diversidade.

4.1 CAMINHO METODOLÓGICO

Cada pessoa percebe a realidade cotidiana de um modo particular. Atribui-se sentido às situações por meio do universo de crenças, elaborado a partir das vivências, valores e papéis culturais inerentes ao grupo social ao qual se pertence. As representações que se constroem, no decorrer da história de cada um, permitem-lhe compreender e interpretar as situações que vive. O ser humano constrói filtros interpretativos os quais possibilitam que se aproprie dessa realidade e que aja sobre ela e, assim, trace um percurso feito de cruzamentos de histórias que vive e que ouve contar. Ele dá diferentes status de realidade a experiências que cria a partir de diferentes encontros com o mundo. A partir desta compreensão, busca-se traçar os horizontes metodológicos dessa investigação.

O método biográfico, como perspectiva metodológica, surge no final do século XIX, na Alemanha, como uma alternativa à sociologia positivista (NÓVOA, 1988). No campo das ciências da educação, a introdução não provocou grandes debates teóricos e epistemológicos. Nóvoa e Finger afirmam que “as ciências da educação compreenderam de modo intuitivo a importância do método biográfico, que se veio a revelar não apenas um instrumento de investigação, mas também (e sobretudo) um instrumento de formação” (1988, p. 12).

Nesse sentido, respeitando a natureza processual da formação, o método biográfico constitui uma abordagem que possibilita avançar na investigação e na compreensão do processo de formação. Valorizando os processos de formação e assumindo a totalidade da história de vida de uma pessoa, o método biográfico anuncia o desenvolvimento de uma sociologia holística de formação, mais adequada à especificidade de cada indivíduo (DOMINICÉ, 1988). Enquanto instrumento de investigação, permite considerar um conjunto de elementos formadores e possibilita que cada sujeito compreenda a forma como se apropriou deles.

A formação dos professores tem sido um dos domínios de aplicação do método biográfico, o que, para Nóvoa e Finger (1988, p. 14), parece óbvio, pois “difícilmente poderemos pretender intervir na formação dos outros, sem antes termos procurado compreender o nosso próprio processo de formação”. Neste domínio, as

duas funções do método biográfico, a investigação e a formação, surgem, como eixos fundamentais de qualquer projeto de formação.

No prefácio da segunda edição do livro *Vidas de professores* (2002), António Nóvoa analisa que o sucesso recente das abordagens biográficas é, ao mesmo tempo, uma vitória e uma derrota. Vitória, na medida em que permite a divulgação de olhares novos sobre o trabalho científico e sobre os processos de formação. Mas, também, uma derrota, “pois este sucesso só é possível à custa de algumas das suas características originais, do seu rigor metodológico e das suas dimensões críticas” (2002, p. 07). Há um efeito de banalização, que esvazia os conceitos da sua carga teórica e conceitual e, sobretudo, da sua capacidade de indignação. Ao afirmar que “a reflexão intelectual está sujeita a efeitos de moda, que retiram a certas práticas de trabalho as suas potencialidades de ruptura, transformando-as numa espécie de folclore intelectual” (p. 07). O autor cita o *Um discurso sobre as ciências* de Boaventura de Sousa Santos, o qual se refere à necessidade de o conhecimento científico se constituir em senso comum, a partir de uma dupla ruptura epistemológica,

Na ciência moderna a ruptura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; na ciência pós-moderna, o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum (SANTOS, 1987, p. 57).

Para Nóvoa, a valorização das Histórias de Vida passa, em grande medida, por essa possibilidade, mas é preciso insistir na ideia da dupla ruptura, recusando uma mera apropriação naturalística. As abordagens biográficas mantêm intactas todas as suas possibilidades heurísticas e constituem-se em um marco referencial para a renovação das formas de pensar a atividade docente, no plano pessoal e profissional.

A qualidade heurística e as perspectivas de mudança, de que as abordagens biográficas são portadoras, residem, em grande parte, na possibilidade de conjugar diversos olhares disciplinares, de construir uma compreensão multifacetada e de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes.

As abordagens biográficas podem contribuir para a compreensão de uma profissionalidade baseada em novas práticas de investigação, de ação e de formação (NÓVOA, 2002). Esta profissão – ser professor – precisa se dizer e se

contar; acredita-se que é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica, pois “ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar, a nossa maneira de ser” (NÓVOA, 2002, p. 10), afirma o autor. Salienta que por detrás de uma *logia* (uma razão), há sempre uma *philia* (amor, amizade).

Nesse estudo, o conceito de formação é tomado não somente como uma atividade de aprendizagem realizada em tempos e espaços precisos, mas também como a ação vital de construção de si próprio. Essa construção de si próprio é um processo de formação, atravessada por diferentes fontes em movimento. Entende-se que se formar supõe trocas, experiências, interações, aprendizagens, ensinamentos, um sem fim de relações; um percurso de vida é um percurso de formação, um desenrolar complexo, um conjunto em movimento, uma globalidade própria à vida de cada pessoa. Neste sentido, compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage, interage com os seus contextos.

A abordagem biográfica permite entender de modo global e dinâmico as interações que foram acontecendo entre as diversas dimensões de uma vida; permite que se perceba o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, transforma-se, visto que põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, como dialoga com os seus contextos. A história de uma vida permite identificar continuidades e rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as transferências de interesses e preocupações.

Considerando que a escolha de uma metodologia de pesquisa é determinada pelos pressupostos que a sustentam, articulados à especificidade do problema a ser investigado, compreende-se que a abordagem biográfica é uma metodologia coerente com a problemática construída. Portanto, diante da proposta de investigar e estudar *a subjetividade e o processo de formação do professor de alunos com deficiências*, faz-se a opção metodológica pela História de Vida – Narrativas, por considerá-la uma adequada alternativa para articular a dimensão pessoal aos fenômenos sociais mais amplos.

4.2 A NARRATIVA – ELEMENTOS DE UMA FUNDAMENTAÇÃO

Ao longo das últimas décadas, a pesquisa em educação vem adotando as narrativas de professores, como um instrumento de investigação da prática docente (VAZ; MENDES; MAUÉS, 2001). Pesquisas ligadas ao pensamento do professor, ao seu conhecimento prático e a suas histórias de vida têm se utilizado das narrativas como uma forma de construir um conhecimento multifacetado da prática docente. Para Vaz, Mendes e Maués,

O emprego das narrativas de professores como objeto de investigação é fruto da insatisfação do universo educacional com o tipo de conhecimento sobre a prática e o saber docente produzido pelo paradigma processo-produto (2001, p. 02).

Estes autores definem a narrativa como um colar de contas, pois, “ao narrar algo, o narrador vai encadeando casos como contas são presas a um fio para formar um colar” (2001, p. 06); buscam na narrativa uma maneira de ter acesso aos conhecimentos produzidos pelos professores, no âmbito da prática.

Isabel Alarcão (2004) afirma que os termos *História de Vida* e *Narrativa* utilizam-se na nomenclatura atual dos estudos em ciências sociais e humanas. A respeito da diferença entre *História de Vida* e *Narrativa*, a autora faz referência a uma pesquisa relatada por Hatch e Wisniewski, em 1995, em que a maioria dos pesquisadores considerou que as *Histórias de Vida* são uma subcategoria da *Narrativa*. Para Alarcão,

A história de vida narra-nos a viagem ao longo da existência individual, insere o ser biológico nos contextos físicos e socioculturais e reconhece a sua interatividade. Revela-nos o que aconteceu e o que, dos acontecimentos, se reteve (2004, p. 09).

A *História de Vida* dá visibilidade à personalidade da pessoa, manifesta seus anseios, suas realizações e suas frustrações; revela ideais e valores e, assim como as *Narrativas*, as *Histórias de Vida* descrevem, representam, colocam diante de cada pessoa instâncias de percursos; elas não têm como objetivo argumentar, convencer; tem, isso sim, um valor inspirador, reflexivo, visto que permitem “perceber a multidimensionalidade da existência, escutar sentimentos, nos outros e em nós próprios” (ALARCÃO, 2004, p. 11).

Nesta mesma perspectiva, Abrahão (2004, p. 16) aponta que, “ao trabalhar com narrativas para construir histórias de vida, o pesquisador adota uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado”. O pesquisador pretende “compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica” (2004, p. 16).

Connely e Clandinin (1995) consideram que o homem é essencialmente um contador de histórias e extrai sentido do mundo por meio daquilo que conta. Nas palavras dos autores:

A principal razão para o uso da narrativa na investigação educativa é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individualmente e socialmente, vivem vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo (CONNELY; CLANDININ, 1995, p. 11).

A narrativa é uma forma de caracterizar os fenômenos da experiência humana; logo, seu estudo é apropriado em muitos campos das ciências sociais, uma vez que focalizam os seres humanos, suas relações interpessoais com seus ambientes e baseiam-se no estudo sobre a experiência. Este seria o ponto de partida e o termo chave para todo o processo de reflexão, pois a experiência é constituída de histórias vividas pelas pessoas; estas histórias contadas ou narradas constituem, portanto, a base do estudo da experiência. Neste sentido, a narrativa é tanto fenômeno quanto método. Com o intento de preservar essa distinção, Connely e Clandinin (1995) propõem que os fenômenos sejam nomeados como histórias e a reflexão, como narrativa.

O ser humano é um ser que se interpreta e, por isso, utiliza, fundamentalmente, formas narrativas; o homem organiza o mundo por meio das narrativas e, com elas, fundamenta suas ideias, suas crenças e seus valores.

Bruner (1997) considera a narrativa como um modo de pensamento, pois se apresenta como um princípio organizador da experiência humana no mundo social, do seu conhecimento sobre ele e das trocas que ele mantém. Para o autor, a narrativa é a ferramenta mais importante para a construção de significado em nossa cultura; é um tipo de pensamento que sempre expressa um saber.

Para Walter Benjamin, a narrativa

É uma forma artesanal de comunicação, ela não está interessada em transmitir o 'puro em si' da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dela. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (1994, p. 60).

A matéria da narrativa, portanto, é a própria experiência humana, e os instrumentos utilizados para a construção dessa história são as palavras.

4.3 A NARRATIVA COMO METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A pesquisa qualitativa, uma vez rompendo com os parâmetros epistemológicos do paradigma positivista, incorpora em seu fazer o sujeito e sua subjetividade, valoriza a construção peculiar das práticas cotidianas, que passam a ser vistas não por seus produtos palpáveis, quantitativos, objetivados, mas pelo processo significativo de sua construção, em que se incorporam as representações, os significados, o sentido existencial elaborado.

A narrativa está situada em uma matriz de investigação qualitativa, pois tem como base a experiência vivida e constitui-se uma forma de saber que caracteriza, compreende e representa a experiência humana.

Connely e Clandinin (1995) afirmam que a narrativa consiste em uma maneira de compreender a experiência, haja vista que o narrar não é somente expor ou contar uma sequência de ações, mas implica, também, a reflexão sobre aquilo que se relata.

Os conceitos de narrativa, história, biografia estão sendo cada vez mais usados por pesquisadores nas ciências sociais e em educação. A investigação narrativa, mais do que um paradigma novo, representa a existência de uma era pós-paradigmática, em que novas configurações emergem, ao mesmo tempo em que se mantêm as formulações existentes e em que várias versões se desconstroem e se recombinaem (GALVÃO, 2005). Sob o termo de investigação narrativa, incluem-se várias perspectivas, desde a análise de biografias e de autobiografias, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnografias, memórias populares, até acontecimentos singulares integrados num determinado contexto.

A narrativa, como metodologia de investigação representa, de algum modo, um processo ontológico, porque as pessoas são, pelo menos parcialmente, constituídas pelas histórias que contam aos outros e a elas mesmas das experiências que vão vivendo.

Galvão (2005) afirma que o ser humano não tem acesso direto à experiência dos outros, lida com representações dessa mesma experiência por meio do ouvir contar, dos textos, da interação que se estabelece e das interpretações que são feitas. A autora, apoiando-se nas ideias de Chapman (1992), afirma que o professor é a história, uma história particular em termos de passado, presente e de experiências antecipadas. Os professores não só trazem para a escola uma história pessoal que dá sentido às suas ações, mas também vivem aí uma história que dá sentido ao mundo. O modo como organizam a aula e interagem com o aluno pode ser visto como o construir e o reconstruir a história de sua experiência pessoal.

Para Josso (2004), a narrativa permite explicitar a singularidade e, com ela, vislumbrar o universal, perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de cada um, em busca de uma sabedoria de vida.

A principal contribuição de Josso passa pela definição das Histórias de Vida como metodologia de pesquisa-formação, ou seja, como metodologia em que a pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da formação. Nesta perspectiva, Nóvoa (1995, 2002) e Nóvoa e Finger (1988) afirmam que as pessoas são as *pedras-vivas*, a nossa matéria-prima, pois formar é sempre formar-se. A desconstrução de uma concepção neutra e distante do saber é um processo que atravessou o século XX e, neste sentido, no seu *Um discurso sobre as ciências* (1987), Boaventura de Sousa Santos, afirma que todo o conhecimento é autoconhecimento.

Para Josso (2004), as abordagens das Histórias de Vida, dadas a conhecer pelos textos publicados nos últimos quinze anos, remetem a dois tipos de objetivos teóricos: primeiro, apontam uma mudança do posicionamento do pesquisador, por meio de um apuramento que visa a diferenciar as modalidades e os papéis assumidos durante o processo, as etapas e os projetos de conhecimento específicos; segundo, apontam a contribuição do conhecimento dessas metodologias para um novo território de reflexão abrangendo a formação, a autoformação e as suas características. A autora salienta que essa opção metodológica tem necessidade de criar um espaço, de

justificar sua fundamentação, dando legitimidade à mobilização da subjetividade como modo de produção do saber e à intersubjetividade como suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentido para os autores dos relatos (JOSSO, 2004, p. 23).

As pesquisas apontam, no contexto do desenvolvimento das investigações educacionais, a significativa presença e a crescente importância que os estudos com e sobre Histórias de Vida de professores vêm conquistando.

Bueno (2002) lembra que as pesquisas autobiográficas na área da Educação têm sido utilizadas na formação contínua de professores; poucos são os trabalhos que exploram aspectos da vida de ex-professores e mais escassos são os que empregam o método com indivíduos que ainda não ingressaram na vida profissional. Esta mudança de perspectivas, segundo a autora, estabelece as diferenças quanto à forma de se trabalhar, fazendo que daí decorram vantagens e limites. Bueno (2002) salienta a importância de uma revisão a respeito das justificativas que, na área da Educação, têm sido apresentadas para o uso destas abordagens.

Referindo-se aos estudos de Dominicé (1988, 1990), Nóvoa (1995, 1999), Nóvoa e Finger (1988) e Josso (1999), Bueno (2002) afirma que a falta de uma teoria da formação de adultos deixa evidente as dificuldades de se pensar a educação adequada a eles fora de uma perspectiva de progresso ou de desenvolvimento. O sujeito adulto tem, simultaneamente, uma visão retrospectiva e prospectiva e, segundo a autora, isso é levado em conta quando se trata de ele próprio pensar o seu futuro.

Nóvoa e Finger (1988, p. 16) dizem ser necessário considerar o conceito de reflexividade crítica e assumir que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida”. As autobiografias são entendidas por Dominicé, Josso e Nóvoa como instrumentos de formação, que podem ou não estar aliados à pesquisa (BUENO, 2002).

Um outro autor comentado por Bueno é Ivor Goodson. Este se refere à subjetividade; observa que, na abordagem autobiográfica, está implícita uma reconciliação da própria pesquisa educacional, pois dar “voz aos professores supõe uma valorização da subjetividade e o reconhecimento do direito dos mestres de falarem por si mesmos” (GOODSON, 1992 apud BUENO, 2002, p. 11).

Assim, a produção do saber e não o seu consumo, constitui-se no eixo e no meio pelos quais se processa a formação, ou seja, ao priorizar o papel do sujeito, este se forma mediante a apropriação de seu percurso de vida ou do percurso de sua vida escolar. Admite-se, por isso, a existência de uma nova epistemologia da formação (NÓVOA, 1995).

Bueno (2002) afirma que argumentar nestes termos supõe um redimensionamento do que se entende por formação do professor, pois se torna necessário pensá-la como um processo que se inicia nos primórdios da escolarização ou até mesmo antes. Neste sentido, Dominicé esclarece que

A história de vida é outra maneira de considerar a educação. Já não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da educação nova ou da pedagogia ativa, mas de considerar a vida como o espaço de formação. A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional, e em consequência beneficia de tempos de formação contínua. A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida (1988, p. 140).

Bueno (2002, p. 12) compreende que o caráter formativo do método é ressaltado pelos autores supracitados, pois “ao voltar-se ao passado e reconstruir seu percurso de vida, o indivíduo exercita sua reflexão e é levado a uma tomada de consciência tanto no plano individual como no coletivo”.

Torna-se importante destacar que essa alternativa permite uma revalorização da experiência e, em torno desta ideia, em meados da década de 80, uniram-se Pierre Dominicé, Mathias Finger e Christine Josso, ao vislumbrarem “um novo horizonte teórico no campo da educação de adultos para uma abordagem centrada no sujeito-aprendiz, utilizando a mediação de uma metodologia de pesquisa – formação articulada às histórias de vida” (JOSSO, 1999, p. 14).

As experiências do grupo de Genebra não só se acumularam, como também se ampliaram em muitos países. Trata-se de uma teoria em construção, cujo desenvolvimento requer esforços intelectuais e cooperativos por aqueles que trabalham na perspectiva dessas abordagens, pois esses estudos surgiram, na área da educação, como alternativas para se produzir um outro tipo de conhecimento sobre o professor e suas práticas, e as propostas têm-se manifestado sob modalidades variadas, com perspectivas metodológicas e objetivos também diversos.

Considerando tais questões, Ferrarotti é um dos sociólogos que tem se destacado na análise do método biográfico. No texto *Sobre a autonomia do método biográfico* (1988), o autor observa que a sua utilização desencadeou importantes embates teóricos no decurso de sua evolução, numa luta pelo reconhecimento de seu estatuto científico como método autônomo de investigação. Segundo o autor, o interesse crescente nos últimos anos por esse debate, responde a uma dupla exigência: de um lado, a necessidade de renovação metodológica, em decorrência de uma crise generalizada dos instrumentos heurísticos da sociologia; de outro, corresponde à exigência de uma nova antropologia, devido aos aspectos vindos de vários setores para se conhecer melhor a vida cotidiana.

As teorias sociais voltadas para as explicações macroestruturais não davam conta dos problemas, das tensões e dos conflitos que tomam lugar na dinâmica da vida cotidiana, mostrando-se, portanto, “impotentes para compreender e satisfazer esta necessidade de uma hermenêutica social do campo psicológico individual” (FERRAROTTI, 1988, p. 20). Neste contexto, o método biográfico apresenta-se como opção e alternativa para a mediação entre a história individual e a história social.

Da revisão que o autor faz das *metamorfoses* do método, alguns aspectos são considerados por ele como sendo desvios epistemológicos e metodológicos, pois acabam comprometendo seu valor e especificidades heurísticas. A primeira de suas críticas relaciona-se à tentativa que se fez, no início de sua utilização, de adequar o método biográfico aos cânones tradicionais das ciências sociais, cuja busca dava-se em estabelecer hipóteses prévias e quantificar os seus produtos. Essa posição é definida como *escandalosa* por Ferrarotti (1988) e deve-se a uma total incompreensão do valor de conhecimento que o método autobiográfico atribui à subjetividade. A biografia mostra-se subjetiva porque, por meio dela, o pesquisador lê a realidade do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado e porque os materiais (geralmente autobiográficos) estão sujeitos a inúmeras deformações. A segunda crítica apontada por Ferrarotti, quanto ao uso equivocado do método, refere-se à justaposição dos materiais biográficos, vistos apenas como um suporte de informações. Ele considera legítimo o uso de biografias como fonte de informações, mas alerta que isso “não pode confundir-se com a especificidade heurística do método biográfico” (1988, p. 22).

Tomar uma biografia como um *exemplo, caso ou ilustração*, no âmbito de um quadro interpretativo, constitui, para Ferrarotti (1988), um empobrecimento, pois tal atitude implica uma epistemologia que se contradiz com o pressuposto da subjetividade inerente ao método biográfico. Significa, em outras palavras, negar o seu caráter histórico e o pressuposto da subjetividade nele contido.

No campo da formação de professores, o trabalho com as histórias de vida situa-se na perspectiva de uma nova epistemologia, “de recondução do sujeito e da subjetividade como fundamentais ao olhar para a realidade social, educacional e, também, para a escola e a docência” (BRAGANÇA, 2008, p. 69). As histórias de vida apontam uma possibilidade de mudança e ruptura em relação à ciência clássica. Podem ser compreendidas como uma perspectiva que lança um outro olhar sobre a dinâmica da vida e, conseqüentemente, impõe uma outra maneira de compreender e trabalhar com as ciências humanas. “Além da diversidade de estudos centrados na investigação de temáticas ligadas à docência por meio das histórias de vida, ressaltamos a vinculação desse aporte à uma nova epistemologia de formação” (BRAGANÇA, 2008, p. 75).

Além disso, encontra-se, nas histórias de vida, um sentido ontológico de reencontro do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo. O saber da experiência assume centralidade, envolvendo as dinâmicas formativas variadas ao longo da vida.

As narrativas das professoras participantes desse estudo apontam para o forte entrelaçamento entre o individual e o coletivo, ou seja, as histórias trazem para o campo da formação docente, a emergência da produção social de determinados significados atribuídos pelos sujeitos. Percebe-se, assim, uma ênfase no papel do sujeito em sua formação e no processo coletivo de construção de saberes.

Pode-se afirmar que qualquer história contada acerca da escola, é sempre uma história pública. Ao narrá-la, sabe-se que ela será contada por outros que dela se apropriam; esta é uma prática do ser humano: apropriar-se das histórias dos outros. Os fatos da escola em seu cotidiano são compreendidos e interpretados porque fazem parte de uma situação pedagógica, já vista ou vivenciada em outro momento ou em outro lugar.

Thompson (2002) afirma que existe, também, um sentido psicológico com as lembranças narradas; estas têm relação com a necessidade de compor um passado

com o qual se possa conviver. Não se busca uma verdade objetiva, mas versões de si mesmo, tecidas segundo as circunstâncias da vida.

Para Benjamin (1994), a memória é tecida a partir do presente, empurrando o sujeito para o passado, em uma viagem necessária e fundamental, para que possa produzir novos encadeamentos, outros modos de compreender o acontecido. Desta forma, torna-se possível significar e ressignificar a sua história produzindo outros novos sentidos para a sua vida e para a dos outros. A ligação que o narrador tem com sua matéria-prima – a vida – é uma relação artesanal; sua tarefa é a de trabalhar a matéria-prima das experiências, as suas e a dos outros, de maneira a transformá-las.

Lembrar é um ato de recriar as experiências passadas com os olhos do presente; o passado tem uma existência material, concreta, ontológica e encontra-se inscrito nas estruturas do presente, mas não é sua reedição. O passado é uma reconstrução filtrada pela memória. Assim, o lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, reelaborar as experiências do passado (THOMPSON, 2002). Desta forma, ao contar a história da sua vida, o sujeito pode subestimar ou então, superestimar fatos ou mesmo circunstâncias que considera mais ou menos relevantes em seu percurso biográfico (FERRAROTTI, 1990).

A reflexão é um caminho no qual as professoras narram e problematizam sua sócio-história de vida. É um olhar para dentro, um revisitar da vida em suas múltiplas relações e interações. No percurso formativo, ressignificar o vivido pode adquirir um caráter emancipatório, no momento em que se articulam dimensões ontológicas, pedagógicas e políticas. Assim, no plural, vai-se constituindo a formação, no intenso movimento da vida.

A narrativa, como uma possibilidade no campo da formação docente, assenta-se na abertura ao diálogo que faz e se refaz no cotidiano da vida e da história; potencializa-se como um processo de formação e de conhecimento porque tem na experiência sua base existencial. O sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros, sobre sua história, sobre o cotidiano, o qual se mostra por meio da singularidade, das experiências e dos saberes. Assim, a arte de narrar tem sua inscrição na subjetividade e insere-se nas dimensões do tempo e do espaço, a partir de diferentes níveis de atividades e registros.

4.3.1 A pesquisa de campo

A abordagem biográfica, tomada no contexto desta pesquisa como *narrativa autobiográfica*, define-se e articula-se ao próprio objeto de estudo, bem como às questões norteadoras da presente investigação. Busca-se compreender o sentido das experiências vividas pelo sujeito-narrador, considerando-o um sujeito construtor de saberes, nos planos individual e coletivo, no que se refere ao seu percurso de vida e de formação. Isso exige superar a objetividade positivista que supõe serem os sujeitos portadores de histórias e informações. Reafirmam-se as implicações e os distanciamentos como princípios organizadores do trabalho, considerando a subjetividade, as experiências, o singular/universal das histórias de vida. O distanciamento aponta a autonomia e a possibilidade de o sujeito-narrador contar sua história, suas lembranças e representações; a implicação traduz-se na empatia, na confiança, na escuta sensível da reciprocidade, do diálogo, o que desperta em cada sujeito a busca de si mesmo.

Tomando as questões de pesquisa e partindo da necessidade de escutar a voz e os enredos, ou de reconstruí-los no processo e no movimento de conhecimento e formação, o desenvolvimento da pesquisa de campo foi feito com duas professoras que trabalham em escolas regulares da rede estadual de ensino, em classes especiais, com alunos que apresentam diagnóstico de *deficiência mental e/ou múltipla*, em Porto Alegre. Foram considerados aspectos fundamentais para a escolha das professoras: o tempo de experiência profissional (mais de 20 anos) com alunos que apresentam deficiências (mental e/ou múltipla), associadas ou não a quadros de transtornos psíquicos; indícios de que o trabalho pedagógico esteve sempre voltado para uma aposta no sujeito, com avanços no processo de escolarização e na aprendizagem formal.

Após o convite e a explanação de como se desenvolveria a pesquisa, elas aceitaram fazer parte desse estudo. E, “sob o signo de um contrato de confiança” (FERRAROTTI, 1990, p. 12), ficou estabelecido que as conversas seriam gravadas e, posteriormente, transcritas. Ao final, após a organização da história de vida de cada uma, o texto definitivo foi submetido à apreciação e à aprovação das professoras, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em Anexo).

Combinamos que os nossos encontros seriam antecipadamente agendados. Ficou estabelecido que os encontros seriam antecipadamente agendados, teriam duração de 1h e 30min e seriam feitos na residência de cada uma delas. Foram realizados seis encontros com cada professora, no período de março a agosto de 2008.

O respeito pelas singularidades dos sujeitos, de suas histórias e das narrativas são pressupostos do trabalho biográfico; a complexidade, a singularidade e a subjetividade das narrativas exigem uma escuta cuidadosa e um olhar atento, pois se manifestam nos sentidos expressos ou não no exercício reflexivo sobre os percursos da vida.

Os encontros com as professoras aconteceram, geralmente, nas tardes de sábado, em suas residências. A professora O. reside na zona sul de Porto Alegre, e a professora C., na zona norte da capital. Ambas residem em lugares muito próximos às suas escolas. Elas tinham a preocupação de ficarem a sós, sem a presença de familiares quando houvesse as reuniões. Por isso, marcaram os encontros para momentos em que eles não estivessem em casa; quando isso não era possível, a reunião era em um lugar reservado. Em muitos momentos, o recordar trazia a emoção e as lágrimas.

Houve, nos encontros com as professoras, um clima de tranquilidade, conversação e confiança. Assim, foi possível observar compreensões diferenciadas de cada história, mediante a produção de sentidos com que as narrativas se constituíam

A seguir, as histórias de vida das professoras participantes desse estudo.

4.4 A ARTE DE LEMBRAR E CONTAR... AS PROFESSORAS E SUAS HISTÓRIAS

4.4.1 Era uma vez ... a história de C.

Ali eu vi que eu tinha uma história inteira, ..., eu gosto da minha história

Dois jovens frequentavam a escola no interior da cidade de Marcelino Ramos, no Rio Grande do Sul, uma situação rara para a época. Eles namoraram e resolveram se casar. Ambos prestaram concurso público para o cargo de professor do Estado e foram designados para uma escola rural num pequeno povoado em Severiano de Almeida.

A casa do professor era junto à escola, era *um galpão com muitas frestas e buracos*.

Ali, em março de 1960, nasce C.: *eu e minha irmã mais velha nascemos dentro da escola onde meus pais trabalhavam!*

Aos três meses, a mãe de C. descobriu que o seu bebê sofria de poliomielite.

Minha mãe conta que eu acordei com febre e o nariz correndo; ela achou que era gripe e me deu mamadeira e eu dormi. Quando ela foi me acordar, a minha perninha caiu... o médico disse que eu tive paralisia infantil.

A mãe, definida por C. como *valente*, entendeu que era necessário buscar recursos em Porto Alegre, contrariando a vontade de seu marido e dos vizinhos.

O tempo ... a infância no internato

Com três meses, C. foi trazida pela mãe a Porto Alegre para o Educandário São João Batista, um internato que oferecia atendimento clínico e escolar às

crianças vítimas de paralisia infantil³⁷: *minha mãe pediu dinheiro emprestado para uma pessoa que ela nem conhecia direito.*

Onde já se viu abandonar a criança em Porto Alegre?; o pai ficou muito zangado com a atitude da esposa; porém, ela se mostrava corajosa e determinada.

Nesta instituição, C. ficou aos cuidados da irmã Jacinta, sua primeira professora. A partir da segunda série, a irmã Or., prima de seu pai, ocupou-se dos cuidados e de sua escolarização: *a Or. foi quem me criou, quem se comprometeu em me criar,..., ela encheu meu pai e minha mãe de esperança.*

C. permaneceu no internato até os 12 anos. Em vista disso, não viu seus irmãos nascerem; visitava poucas vezes a sua família, impedida pela distância e pelas dificuldades financeiras. Essa situação demorou muito tempo para ser elaborada por ela. Lembrou-se, com carinho, da pessoa que a acompanhou durante o longo período em que esteve no internato.

A Or. me segurou no Educandário, me cuidou e fez o papel de mãe... eu tive amor de verdade, não fui abandonada totalmente. A minha mãe me entregou para outra pessoa que fez todo o papel de mãe.

Descreveu o Educandário São João Batista com detalhes; lembrou-se da rotina, das atividades, dos passeios à praia que adorava, pois *quando a gente ia para Tramandaí, a gente ficava sem o aparelho, então, todos ficavam de quatro, se arrastando pela areia.* Dos anos no internato, aprendeu a ser solidária, a enxergar e a responsabilizar-se pelo outro.

A Or. e o Educandário são exemplos de solidariedade; ali aprendi a cuidar dos outros. Imagina, eram seis irmãs para cuidar de 60 crianças, dos dois aos treze anos, aproximadamente. Éramos uma grande família, eu aprendi a ser solidária.

Sobre essa época, afirma: *eu gostei muito daquele tempo sim; aprendi o valor que o outro tem e nesta nossa vida..., sempre precisamos de alguém.*

³⁷ O Educandário São João Batista de Porto Alegre foi fundado em 29 de setembro de 1939 e, desde então, é administrado pela Congregação das Irmãs de São José de Chambéry. O interesse em criar esta entidade partiu da preocupação de um grupo de mulheres da sociedade porto-alegrense liderada pela Sra Déa César Coufal, em atender crianças vítimas da poliomielite. Atualmente, a instituição oferece atendimento clínico e escolar gratuito a crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos, com deficiência múltipla.

Fonte: <http://www.educandario.org.br> (acesso em 22.03.2009).

Recordava, emocionada, da internação na Santa Casa e do período em que permanecera no hospital; isso lhe trouxe algumas dificuldades durante o ano letivo. *Fiz uma cirurgia muito grande na minha perna doente; fiquei internada de março a outubro... eu tinha dois cadernos que as irmãs levavam com as tarefas e assim eu fui vencendo os conteúdos.*

O tempo ... a adolescência e a volta para casa

Aos 12 anos, C. retornou para sua casa; a família *se deu conta de que na casa não tinha luz e nem banheiro; quando chovia, eu não podia sair, podia cair,..., meus pais se deram conta.* Disse que sua mãe providenciou a luz elétrica para o pequeno lugarejo; construíram um banheiro na casa e compraram uma televisão; tudo isso para que tivesse um conforto semelhante ao do internato. Mesmo assim,

[...] eu não aguentei morar lá em casa com tudo isso que eles conseguiram, eu fiquei muito revoltada. Sentia-se discriminada, os amigos não queriam ser amigos, porque eu tinha defeito físico... eu também tinha um nariz bem empinado, porque afinal eu tinha vindo de Porto Alegre.

Sua mãe mostrava-se preocupada em relação ao futuro, afinal, *na cabeça da minha mãe, eu deficiente física, não ia me casar,..., os outros vão casar, ter filhos, cuidar da roça, e eu, faria o quê?* A mãe decidiu que a filha precisaria estudar para garantir seu sustento e independência. Então, para que C. pudesse concluir o 1º Grau³⁸ em outro município (a distância era de 15 Km e a estrada, de chão batido), sua mãe providenciou um ônibus: *não era uma nem duas vezes que eu fui para o colégio na garupa de minha irmã mais velha, porque eu não conseguia caminhar quando o ônibus atolava no barral.*

Na escola, mesmo com as dificuldades relatadas, C. destaca-se pelas boas notas.

³⁸ Denominação da época regida pela Lei n° 5692/1971.

O tempo ... as escolhas

C. relatou que das situações que foram ocorrendo em sua vida, muitas foram arranjadas e, outras, simplesmente aconteceram, porque não havia outras alternativas, *tudo sempre foi arranjado para eu pudesse fazer as coisas*. Porém, emocionada, contou, orgulhosa, que duas escolhas ela teve oportunidade de fazer, *por isso, valorizo muito o meu marido e o meu filho, porque eles foram as minhas escolhas*.

O tempo ... a profissão e a Educação Especial

No lugar onde seus pais moravam, não havia o ensino de 2º Grau. A opção viável era C. morar com sua avó no interior de Xanxerê, em Santa Catarina. Lá, havia o curso Normal. No entanto, o curso foi interrompido pelo falecimento desta avó. Então, a família optou por mudar-se para Erechim (RS), com o objetivo de *juntar toda a família e, assim, criar as condições necessárias para C. concluir seu curso. Chegando ao final do curso, outra dificuldade: C. não conseguiu local para realizar o estágio por causa do meu defeito físico*.

A irmã Or. levou-a para Porto Alegre, matriculou-a no Instituto de Educação Paulo da Gama para que pudesse concluir o curso Normal, fazendo o estágio no Educandário São João Batista. Segundo ela, *não foi bom retornar ao Educandário, porque eu achava que aquela era a minha casa*. Disse que não tinha maturidade, na época, para administrar tal situação. Mas, apesar disso, conseguiu concluir o curso Normal.

Sobre o Instituto de Educação Paulo da Gama, *elas já fizeram inclusão em 1980; o colégio me abraçou e me senti incluída*. Referia-se ao fato de não ter havido impedimento ou restrição para que ela concluísse o curso, fato raro para a época, pois *tudo é sempre dificultado para quem tem alguma deficiência*.

Após o curso, C. retornou para Erechim. Fez vestibular para Pedagogia, pois não havia outra opção, *também não escolhi, mas era o que tinha*.

Iniciou o curso e, em seguida, começou a trabalhar em uma escola multisseriada, distante 50 Km de sua casa. C., para enfrentar esse desafio, inspirava-se em seus pais e, seguidamente, pedia-lhes auxílio em relação ao fazer pedagógico: *a minha mãe era alfabetizadora; meu pai, professor de 3ª e 4ª série; então, eu pedia ajuda para eles.*

A jornada era intensa; acordava de madrugada para chegar à escola e estudava no turno da tarde, relatou que *não agüentava mais aquilo.*

Um dia, uma professora da APAE de Erechim ofereceu uma formação para as alunas da Pedagogia, um curso de capacitação com cedência para a APAE local. C. prontamente aceitou, pois visualizava, nesta oportunidade, uma alternativa de mudança de escola e fez o curso de forma paralela à faculdade, *com menos sacrifício e dificuldade.* Acabou se apaixonando pelas crianças; porém, o planejamento era elaborado pela supervisora: *eu só aplicava, eu não precisava pensar na minha ação pedagógica; eu executava o que alguém tinha planejado.*

Neste tempo, C. conheceu o futuro marido e foi morar em Porto Alegre, após o casamento. Designada para uma escola pública estadual, sentia necessidade de buscar suporte didático-pedagógico por considerar sua formação *muito fragmentada e fraca.* Desta importante busca, surgiu uma valiosa parceria com uma pesquisadora de mestrado; semanalmente, C. reunia-se com a pesquisadora para estudar e, com esta parceria, construiu uma *boa base teórico-prática,* além de uma relação de reciprocidade, amizade e confiança: *a professora A. me transformou no que eu sou hoje; devo muito a ela. Tudo o que eu faço com os meus alunos foi ela quem me ensinou.*

Toda a pesquisa foi realizada dentro da sua sala de aula e, com esta experiência, aprendeu a ensinar e a compreender o processo de aprendizagem de cada aluno, elementos importantes no processo pedagógico. Sentindo-se mais segura e confiante, C. foi gostando deste lugar, de ser professora de alunos especiais. Ela compreendeu profundamente a importância de seus alunos sentirem-se incluídos na escola e na sociedade, pois *eu repito o modelo de infância que eu tive, eu fui incluída [...], talvez por isso, **incluir** é uma coisa natural para mim.*

O tempo ... ensina

C. definiu o ser professora como uma espécie de *guia*. Fez relações com as figuras paterna e materna e concluiu que o processo pedagógico *é um caminhar junto com os alunos*. O tempo e o seu percurso biográfico lhe ensinaram que *ninguém precisa mais de um professor do que uma criança com dificuldades de aprendizagem*. Destaca a confiança mútua e a interação como elementos imprescindíveis no processo pedagógico, pois *é no diálogo que o ensinar e o aprender se estabelecem*. O afeto intenso pelos alunos, a responsabilidade para com o aprendizado de cada um, a paixão pela docência, pelo estar junto com eles são valores aplicados constantemente no seu fazer pedagógico. Suas aulas são movidas pelo diálogo, *conversamos sobre muitas coisas; na minha sala de aula sempre tem conversa; eles conversam muito entre si e comigo [...] na minha sala nunca tem silêncio; isto deixa muito colega meu de cabelo em pé...*

Dos anos de docência, C. falou sobre alguns fatos marcantes, que envolveram dois alunos. Um deles é o I., menino de oito anos, pela *miséria humana*; sentia-se impotente por não conseguir mudar a realidade familiar e social desta criança. Gostaria de poder tirá-lo do caminho da marginalidade; sentia que estava *perdendo o menino para o crime e para a drogadição*. A outra criança é a T., menina de doze anos; ela estava obtendo bons resultados na Classe Especial e, ao ingressar na 4ª série, acabou retornando, pois a professora não a aceitou por *ser gorda demais e muito diferente*. A menina abandonou escola.

*Estas crianças acabaram escorregando da minha mão; não consegui reverter a situação e isso me deixa muito abalada.
Eu me apaixono por eles, e eles passam a fazer parte da minha vida. Não sei se isso é certo ou errado, mas é assim.*

A luta pela dignidade de seus alunos de Classe Especial tem gerado *inimizades* ao longo da profissão, pois *briga-se muito* pela aceitação de uma criança com deficiência mental no ensino regular; são situações que geram estranhamentos, negações ou, até mesmo, atitudes de exclusão mais explícitas e, *lidar com isso não é fácil [...] a inclusão tem que, primeiro, passar pelo professor*.

O tempo ... o pai e a mãe – a família

C. decide fazer a cidadania italiana, sente necessidade de recuperar sua história e a história de sua família. Nesse momento percebeu a importância da família em sua vida. Então resolveu organizar a festa de bodas de ouro de seus pais³⁹.

Sempre fiquei muito contente com a família que eu construí. Mas e a família que eu deixei? Ficou quebrada aos trancos e barrancos em função dessa vida difícil que a gente teve.

Conta que descobriu uma família linda e uma história que não poderia ser perdida.

Eu fui buscar as minhas raízes, e isso me fez muito bem. Quero mostrar isso para o meu filho, que ele saiba que não nasceu do vento; ele tem uma história, ele tem raiz. Aprendi, com isso, que a tradição é importante.

C. reconheceu o valor da família na constituição pessoal. Disse que atualmente se identifica muito com a figura materna; tem um *afeto maior* pela sua mãe, uma ligação mais forte, porém, *nem sempre foi assim; eu já tive muitas dificuldades com ela, porque ficou uma coisa lá no fundo do baú: ela me largou lá*. C. se define como uma mistura de seus pais, mas salienta: *eu sou o que a minha mãe fez de mim; tudo de bonito, de valente que eu sei que sou, minha mãe me deu. Hoje eu tenho muito orgulho de ser filha dela*.

C. contou que é apaixonada pela vida; *eu sou inteira e tudo o que faço, eu quero fazer inteira*.

³⁹ Fui convidada por C. para assistir ao vídeo desta festa.

O tempo... o futuro...

De sua história de vida, C. mostra-se orgulhosa *pela pessoa e profissional* que se tornou, apesar de tantas dificuldades. Neste ano, irá se aposentar na rede pública estadual. Está concluindo uma fase de sua vida, mas *tô pronta para começar outra, ansiosa [...], acho que não vou aguentar sem transformar um silábico em alfabético*. Emocionou-se ao falar da importância da leitura e da escrita na vida de uma criança com deficiência mental.

Para ela,

[...] o professor tem que ter esta consciência e esta disposição para ensinar e aprender com seus alunos, de reconhecê-los como capazes, de acreditar sempre que é possível! A minha experiência pessoal e profissional me mostram isso; tem que acreditar que é possível.

C. deseja muito conhecer a Europa, *isso é um sonho muito importante pra mim* e tem isso como uma meta.

C. afirmou que os momentos em que contou sua vida foram muito especiais, pois houve troca e reconhecimento de si mesma.

Me dei conta de muitas coisas nessas conversas, mas concluo dizendo que eu sou apaixonada pelo faço... tenho um carinho imenso pelo ser humano.

4.4.2 Era uma vez...a história de O.

A arte de lembrar ... um olhar sobre si

Na colônia de imigrantes italianos, hoje município de Farroupilha (RS), um rapaz e uma moça decidiram se casar. Após o casamento, viajaram para Porto Alegre e conseguiram emprego na casa de tios maternos e, depois, como caseiros no sítio Castelo, no bairro Cavalhada. Durante muitos anos fizeram todo o tipo de serviço neste sítio, juntando dinheiro suficiente para comprar um terreno na Avenida Cavalhada. Ali, construíram um sobrado e montaram um comércio. De sua união

nasceram cinco filhos, quatro meninas e um menino. A caçula nasceu em 1963. Seu nome é O.

A bodega empregava toda a família. E, mesmo depois de casados, os filhos trabalhavam e moravam, todos juntos, na casa dos pais: *essa era a nossa vida, comprando e vendendo materiais, sempre no comércio; desde que me conheço por gente, meu pai tinha boteco.*

Olhar para si... a infância e a escolarização

Da infância eu tenho boas recordações... são lembranças muito boas... lembranças de família, de pai, de mãe e irmãos sempre juntos.

Orgulha-se em contar que nasceu, cresceu e que, ainda hoje, mora no mesmo bairro.

Aos sete anos, O. ingressou na primeira série da Escola Rubem Berta, próxima a sua casa. Ali fez todo o 1º Grau. As experiências de amizade foram muito intensas; convivia sempre com os mesmos amigos e grupos da vizinhança. Na escola teve uma participação expressiva, como líder da turma e atuando junto ao grêmio estudantil.

Além do conteúdo, passavam lições de vida... esses professores me marcaram pela postura e pelo diálogo. Segundo O. nesta fase, vários professores foram modelos para ela; pessoas como a professora da terceira série, a de matemática e o professor de música. A professora da 3ª série, pela forma inovadora e descontraída com que mobilizava a turma para o aprendizado; a de matemática, pelo diálogo constante em relação ao tema da sexualidade que sempre emergia em suas aulas e o professor de música, pela disposição em criar uma atmosfera descontraída e de amizade. Estes professores, ainda hoje, vêm à mente de O. quando está em sala de aula. Ela contou, emocionada, que, durante esse período na escola, a diretora permanecera a mesma, uma mulher que a influenciou muito *pela garra e liderança, pela forma como exercia sua autoridade.* Às vezes, O.

[...] ainda encontra esta diretora pela vizinhança e ela lembra o nome da gente ainda. Me lembro das quermesses, das festas de São João, das

festinhas com músicas, das reuniões dançantes ... são só recordações boas da escola.

Olhar para si... a adolescência

A escola Rubem Berta (hoje Escola Estadual Cônego Paulo de Nadal) não oferecia o 2º Grau. Assim, O. resolveu estudar no Colégio Júlio de Castilhos. A decisão, porém, gerou preocupação em sua família, visto que considerava o *Julinho* um colégio muito liberal, onde o problema da drogadição era identificado como um risco. Nesta instituição, ela fez o curso de Técnico em Análises Clínicas. Paralelo a isso, O. foi convidada pelo pároco da comunidade para assumir a catequese. No início, sentia-se insegura, pois não sabia se tinha habilidades para tal função. Com o tempo, percebeu a importância desta experiência em sua trajetória como docente. Estes cinco anos como catequista desta comunidade foram uma

[...] vivência inesquecível pela troca, pelos ensinamentos, pelas amizades. Foi uma experiência maravilhosa que só veio me ajudar na escolha da minha profissão. Conhecia todas as pessoas da comunidade ... foi uma experiência muito boa.

O. contou que a adolescência não foi vivida plenamente; *essa fase eu pulei*, demonstrando uma mistura de nostalgia com ressentimento.

Comecei a namorar com 14 anos um rapaz; ele era inquilino do meu pai; então, era armazém, serviço, escola [...] namorar, sair, festas... isso eu não tive. A minha formação era bastante rígida, namorar era dentro de casa, namoro e trabalho, tudo era misturado.

O. namorou este rapaz até os 18 anos; percebeu que *não ia dar certo*, pois ele não aceitava que ela desse continuidade aos estudos.

Olhar para si... as escolhas

Um ano depois, conheceu o atual marido, com quem vive há 25 anos. *Então, casamos e continuamos morando junto com todos os irmãos, com o pai e a mãe, trabalhando no armazém.*

O. percebeu que, mesmo sendo a filha do dono, seu futuro não estava ali. O negócio lhe parecia pertencer as suas irmãs mais velhas, sócias do armazém fundado antes mesmo de ela nascer. Além disso, a convivência entre seu marido e seu pai estava ficando muito difícil. Assim, ela sentia precisava mudar sua vida. Decidiu, então, retomar os estudos. Inscreveu-se para o concurso vestibular e, em 1983, ingressou no curso de Pedagogia – Educação Especial, na PUCRS. No início, teve dúvidas em relação aos estudos, pois *achava que eu não tinha vocação para o estudo, meu negócio era ser bodegueira*, porém, começou a gostar do conhecimento. No transcorrer do curso, reconheceu sua *formação solidária, sempre voltada ao outro* e foi identificando-se com o fato de ser professora de alunos *especiais*. Nos primeiros contatos com as instituições especializadas e com seus alunos, O. conta que se sentia *angustiada, uma ansiedade muito grande* frente a estes contextos; porém, por outro lado, gostava dessas experiências. No segundo semestre do curso, O. engravidou, mas *a gravidez não interrompeu a faculdade*, pois conseguiu antecipar suas provas. O primeiro filho nasceu em junho. E, no mês de agosto, já estava de volta à faculdade.

Olhar para si... a vida profissional na Educação Especial

O. formou-se em 1987. Fez seu estágio curricular obrigatório e permaneceu trabalhando na APAE. Contou que *duas alunas, com 18 e 14 anos eram o meu desafio*; as meninas; com dificuldades familiares e psíquicas, exigiam de O. a organização de um ambiente pedagógico diferenciado, baseado em jogos. Esta experiência fez com que buscasse suporte pedagógico junto a uma colega que trabalhava atendendo crianças com múltiplas deficiências, utilizando o método BOBBAT. Por influência desta colega, acabou fazendo o curso com profissionais de

diferentes áreas vindos de São Paulo. *Isto começou a abrir meus horizontes; via que existia outra maneira de trabalhar; vi que havia muitas questões erradas na APAE, que minimizavam o papel da professora.*

O. não gostava deste trabalho, pois além do atendimento aos alunos, a instituição exigia a participação efetiva de todos os funcionários e professores nas quermesses e nos pedágios realizados com o objetivo de captar recursos para a APAE. Segundo ela, *tudo isso exigia muito de mim*; também criticou a postura, por vezes de arrogância, dos técnicos (fonoaudiólogos, psicólogos,...) que atuavam na instituição, colocando o professor e as questões pedagógicas em um lugar secundário. Do curso para múltiplas deficiências, gostou das lições sobre Psicanálise e de outros conteúdos que lhe permitiram perceber que seu curso de graduação baseava-se em um *treinamento*.

Após um ano, O. pediu demissão da APAE. Ingressou no Instituto Santa Luzia, onde trabalhava com crianças com deficiência mental e visual; permaneceu ali durante quatro anos. Nesta instituição, contava com o apoio da equipe técnica (psicóloga e assistente social) e tinha uma sala muito bem-estruturada, *exuberante*, segundo ela. Durante quatro anos, *aprendeu fazendo*, referindo-se à desafiadora aprendizagem do Braille, entre outras.

Enquanto trabalhou nesta instituição, conseguiu fazer um curso de 445h sobre múltiplas deficiências, promovido pela Secretaria Estadual de Educação, mesmo sem fazer parte, ainda, do quadro do magistério estadual. Para ela, o curso era *fragmentado; não tinha um profissional que trabalhasse a múltipla deficiência*; eram dadas apenas noções básicas de cada área de deficiência.

Quando descobriu a sua segunda gestação, O. se desligou do Instituto Santa Luzia, sentindo a necessidade de acompanhar de perto o crescimento de seus filhos. Nomeada pela Secretaria Estadual de Educação para assumir uma escola na zona norte de Porto Alegre, O. não aceitou. Ela queria trabalhar no mesmo lugar onde teve a sua formação inicial, a Escola Estadual Cônego Paulo de Nadal. Ao conversar com a diretora da escola, descobriu ali a existência de muitas crianças *de classe especial* e, assim, iniciou um processo de avaliação pedagógica. Com base em suas avaliações, fez encaminhamentos para atendimentos em outras áreas como neurologia, fonoaudiologia, psicologia e outras. O. constatou que as crianças não tinham deficiência mental, mas *dificuldades seríssimas de*

aprendizagem. Durante seis meses, O. substituiu a professora desta classe que se encontrava em licença de saúde.

Em 1994, O. foi chamada pela mantenedora para participar do processo de implantação da primeira classes de múltipla deficiência no estado do RS, na zona norte da capital. Ela trouxe o projeto para a diretora de sua escola, a qual prontamente acolheu a proposta. Assim, O. auxiliou na complementação do projeto junto à SE/RS (Secretaria de Estado da Educação). Falou, orgulhosa, sobre sua sala de aula, montada com jogos e brinquedos.

Eu e a supervisora da SE começamos, então, a buscar crianças no Educandário São João Batista, que prontamente acolheu o projeto. A irmã diretora indicou quatro crianças, nos deu o endereço e procuramos as famílias.

Lembrou-se de que eram quatro meninas de 4 a 6 anos, *com paralisia cerebral e mielo, sem controle postural e sem escolarização alguma*. O primeiro problema a ser enfrentado era o da locomoção, uma vez que todas necessitavam de ajuda para se deslocar.

Uma *Kombi* da escola estadual Paraíba foi designada para a escola; depois conseguiram o motorista. Para ela, foram grandes conquistas para que pudesse dar início ao trabalho. O mérito, segundo O., era o de acreditar que tudo daria certo.

Pelo nível de dependência dos alunos, houve a necessidade da vinda de outro profissional; uma colega, que também realizava o curso de formação com O., mostrou interesse e, assim, nova turma foi aberta no ano de 1997. E, desta forma, o trabalho foi-se estruturando.

Em 1999, surgiu outro desafio. Novo governo assumiu e mudanças começaram a acontecer. Por solicitação da coordenação da Política Estadual de Educação Especial, O. e sua colega se empenharam em construir a proposta pedagógica para as turmas de múltipla deficiência, pois, até então, não havia nenhum registro sistemático que legitimasse o funcionamento das duas turmas. Foi solicitado, ainda, um relato descritivo das ações desenvolvidas na sala de aula. Para dar conta disso, elas retomaram os estudos, buscaram a Universidade e outras parcerias para *dar respostas à mantenedora*. O. conta que, até então,

Eu só fazia a parte prática, com o PT (Partido dos Trabalhadores)⁴⁰, surge o PPP (projeto político-pedagógico), a escrita, os relatos, as propostas, muito estudo, trocas, parcerias. Estudamos profundamente a realidade.

Professores da PUCRS deram suporte teórico para a construção da proposta pedagógica que *foi construída considerando os diferentes níveis de alunos e as necessidades muito diversificadas.*

O. destacou dois momentos muito significativos no seu percurso profissional. O primeiro foi o do

[...] reconhecimento da Secretaria de Estado da Educação pelo trabalho realizado nas minhas turmas de múltiplas deficiências proporcionou-me a oportunidade de participar, juntamente com mais nove colegas, representando as diferentes regiões do RS, do curso de formação no IUFM – Institut Universitaire de Formation des Maitres de l'Académie de Versailles – França.

Lembrou-se de que

A concretização deste inesquecível momento ocorreu no período de 12 a 22 de novembro de 2002, na cidade de Paris e cidades vizinhas, onde tivemos a oportunidade de pisar no solo onde viveram grandes pensadores comprometidos com a Educação para Todos; pudemos conhecer o sistema educativo francês, visitamos escolas, colégios, hospitais, institutos e universidades e tivemos formação com equipes de profissionais ligados à Educação Especial.

O segundo momento lembrado por O. foi no Teatro São Pedro, com seus alunos.

Foi inesquecível, pois foi o resultado de um longo processo de construção de uma parceria entre as classes de múltiplas deficiências e a Companhia de Dança Andança. Nosso objetivo era a inclusão de nossos alunos através da dança; daí surgiram diversas coreografias que, pela sua beleza e sensibilidade, transmitem uma mensagem: através da Educação podemos transformar a sociedade e construir um mundo com menos preconceitos.

⁴⁰ Gestão estadual ocorrida de 1999 a 2002.

Olhar para si... ensina

Pensando sobre seu percurso biográfico, O. avaliou que o aspecto social, em sua vida, sempre esteve acima do individual. Sempre esteve rodeada de muitas pessoas; isso acontecia desde a infância. Para ela, essas experiências trouxeram ensinamentos muito importantes: o partilhar, o compartilhar, o fazer junto com o outro. Como exemplo, citou o trabalho pedagógico realizado com sua colega; elas trabalham juntas na mesma sala de aula há 13 anos; isto requer *muito respeito, honestidade e um espírito de justiça*. O. enfatizou a questão da justiça, fazendo críticas à política de inclusão escolar do sistema estadual de ensino, *não temos políticas inclusivas, o que vejo são trabalhos isolados em várias escolas*. Disse que procura imprimir em seu fazer pedagógico o que a vida lhe ensinou, em suas diferentes experiências, ou seja, o profundo respeito e reconhecimento de que cada criança é única e que aprende de um jeito que também lhe é próprio. A experiência com crianças que apresentam múltiplas deficiências mostrou-lhe que é fundamental que haja uma disposição permanente para aprender com elas (não somente sobre elas), em uma postura de diálogo constante com elas e consigo mesma; pensa que é preciso acreditar sempre nela e nos alunos.

Conclui, emocionada que *estes ensinamentos eu recebi de minha mãe; ela aceitava o outro, não importava quem e como ele era, minha mãe sempre acolhia... ela ensinou-nos a solidariedade*.

Segundo O., valores como a solidariedade e a aceitação do outro como outro são fundamentais em seu trabalho.

Olhar para si... a família

A mãe de O. faleceu no ano de 2007. O pai, doente e com idade avançada, é motivo de preocupação constante. Contou que sente muita falta do diálogo estabelecido com seus irmãos antes do inventário familiar; atualmente as decisões e os encaminhamentos têm sido arbitrários, fatos que a fazem sofrer e que a entristecem. Para ela, a família é sua base fundadora

Meu jeito de ser tem a ver com a minha mãe; do pai, tenho a perseverança, a persistência, a coragem de buscar respostas e alternativas para o que se apresenta. De não desistir. Respeito muito a minha família de origem.

O. reconheceu que esses ensinamentos estão muito presentes em seu trabalho e no ser professora de alunos com deficiências.

Disse que se sente feliz com a família que construiu para si. Muitas dificuldades se apresentaram, mas, sempre conseguiu perceber o grande aprendizado e crescimento que tais situações possibilitaram. *Em momentos de crise, sempre acontece um crescimento; eu aprendo coisas em relação a mim mesma. Agora, por exemplo, eu priorizo melhorar a relação com o meu filho.*

Olhar para si... perspectivas

Do ponto de vista pessoal, O. procurou *melhorar em tudo*, referindo-se às questões *relacionais, materiais e financeiras*.

Faltam-lhe ainda seis anos para se aposentar, mas busca *formação para aperfeiçoar a prática da sala de aula*; disse que se sente muito responsável pelas crianças e pelo futuro (incerto) para elas, considerando as dificuldades do sistema de ensino. Mostrou-se indignada frente à não aceitação de seus alunos, todos com múltiplas deficiências, em outros espaços escolares. Não explicitou exatamente o que pretende fazer, mas se percebe uma disposição contagiante para construir um outro espaço para seus alunos além do da sala de aula.

Ser professora, para O., significa estar aberta para o outro. Percebe-se que ela se sente profundamente identificada com o que faz; O. disse: *minha formação sempre foi voltada para o outro*; isso a deixa muito realizada como pessoa e como profissional da Educação.

Olhar para si... uma busca incessante!!

O. definiu-se como alguém que busca incessantemente se constituir uma pessoa melhor; tudo o que a vida lhe ensinou, fez dela uma pessoa melhor. O., durante a reuniões, contou sua história e disse que *foram momentos muito descontraídos e prazerosos; foi tudo muito tranquilo e natural*. E concluiu: *falando, me dei conta da importância da minha família na minha formação; ela foi o meu suporte, foi o que me constituiu. Penso que a vida é isso, é buscar, a cada dia, ser uma pessoa melhor e uma profissional melhor.*

5 EIXOS INTERPRETATIVOS



Figura 4: Campo Florido
Fonte: Imotion Imagens⁴¹

Gadamer nos remete a um universo em que a hermenêutica refere-se ao mundo da experiência, ao mundo da pré-compreensão no qual já somos e nos compreendemos como seres a partir da estrutura prévia de sentido. A compreensão, portanto, está ligada ao contexto da vida e do humano. O próprio ato de compreender constitui-se em uma realidade existencial. A compreensão hermenêutica indica que o educar pressupõe abertura ao outro, tendo a história e a linguagem como elementos estruturadores de nosso acesso ao mundo (HERMANN, 2002). A história e a linguagem são os campos de excelência em que se percebe o horizonte pré-reflexivo encontrado na base de toda ação humana.

O pensamento gadameriano permite ou mesmo promove o surgimento de uma hermenêutica em que o processo interpretativo não decorre da descoberta do *exato* ou do *correto* sentido de um texto, mas da análise das condições em que ocorre a compreensão. Desta forma, os elementos que compõem um caminho

⁴¹ Disponível em: <http://www.imotion.com.br/imagens/details.php?image_id=1046> Acessado em 05 dez. 2009.

hermenêutico podem ser: a) a clareza de que compreender um fenômeno de pesquisa significa lançar uma escuta e um olhar, a partir de um ponto móvel; b) a compreensão de que uma verdade absoluta deixa de ter sentido, uma vez que o conhecimento traz em si, a marca de sua provisoriedade, sendo o conhecimento científico compreendido como um movimento de reelaboração, de desconstrução e de retificação e c) a verdade é considerada *resultado* provisório, o que implica negociação de sentidos em uma comunidade científica, a verdade é efeito de convencimento dos vários discursos de verdade (SANTOS, 1989). Estes elementos sinalizam novas possibilidades de compreensão dos fenômenos humanos, pois, por um lado, fragilizam a construção de verdades perenes e universais no campo do saber científico e, de outro, permitem o surgimento de elementos muitas vezes esquecidos ou, então, silenciados pela forma de fazer ciência no pensamento moderno, como por exemplo, o contexto e a argumentação, a interpretação, o rompimento dos limites disciplinares e outros. Estes elementos desafiam a ortodoxia positivista no campo metodológico, assim como, provocam rupturas epistemológicas nos diferentes campos do conhecimento, o que permite novas compreensões sobre o fenômeno educacional.

É neste horizonte compreensivo que esta pesquisa se encontra. Pretende-se produzir, pela via da compreensão, da análise e da argumentação, efeitos de sentido que possibilitem avançar nos estudos sobre o complexo campo da formação docente. Neste sentido, a postura investigativa segue um caminho hermenêutico fundamentado em um trabalho de compreensão e interpretação do fenômeno em questão. Em uma perspectiva hermenêutica, a busca da verdade encontra-se ligada ao diálogo do pesquisador com o texto, cujos sentidos são compreendidos em sua dimensão histórica, em uma constante negociação de sentidos, pela via da linguagem. Isto exige uma abertura interpretativa sobre o que dizem os textos das narrativas das professoras participantes deste estudo, o que estes buscam mostrar, legitimar. No movimento de compreensão, a postura do pesquisador/intérprete é de abrir o diálogo com os textos, buscando compreendê-los na sua pretensão de verdade, procurando estabelecer uma escuta a partir de seus horizontes compreensivos.

Quem pretende compreender um texto, está disposto a deixar que o texto lhe diga algo. Por isso, uma consciência formada hermenêuticamente deve estar disposta a acolher a alteridade do texto. Mas tal receptividade não

supõe a neutralidade, nem a autocensura, mas implica a apropriação seletiva das próprias opiniões e preconceitos. É preciso precaver-se das próprias prevenções para que o texto mesmo apareça em sua alteridade e faça valer sua verdade real contra a própria opinião do intérprete (GADAMER, 2007, p. 145).

Envolvida em uma situação hermenêutica⁴², busca-se compreender os horizontes discursivos que representam o ser professor de alunos com deficiências. No entanto, não parto de categorias construídas a priori, mas busco projetar sobre as narrativas, antecipações de sentidos que foram sendo re-significadas na medida em que avançava a minha compreensão. Desta forma, minha tarefa hermenêutica dá-se numa constante reflexão pautada no que dizem ou naquilo que silenciam as narrativas, pois a minha necessidade de compreender não pode se entregar à causalidade de minhas opiniões e ignorar o que dizem os textos em seu horizonte de sentido. Este posicionamento não significou neutralidade em relação ao fenômeno em estudo, mas uma abertura as minhas próprias opiniões prévias e meus preconceitos, em um movimento permanente de elaboração e reelaboração da compreensão, o que possibilitou que os textos /narrativas se mostrassem em sua alteridade e pudessem estabelecer a sua verdade com minhas opiniões prévias.

Neste processo, pude perceber que os sentidos de um texto superam o seu autor e que a compreensão não pode ser considerada um comportamento reprodutivo, uma vez que a característica principal da compreensão é justamente o processo de produção contínua de sentidos. Compreender não significa, necessariamente, saber mais, no sentido objetivo, mas significa a força do argumento presente nos textos e a possibilidade do diálogo.

Para Gadamer, a leitura compreensiva não é a repetição de algo passado, mas participação num sentido presente e, nesta perspectiva, busquei compreender os textos/narrativas na atualidade do que dizem e do que silenciam, procurando vivenciar uma efetiva participação naquilo que os textos me comunicam. Assim, interpretar um texto significa traduzi-lo para o momento presente, buscando nele os argumentos para os questionamentos do contexto atual, considerando que o processo interpretativo não se refere à individualidade do autor e suas intenções, mas à pretensão de verdade formada no próprio texto interpretado. Desta forma, minha atitude hermenêutica deu-se na projeção sobre os horizontes discursivos

⁴² Uma situação hermenêutica constitui-se na abertura do pesquisador-intérprete ao horizonte compreensivo do outro; tem como centralidade o encontro com o outro em seu horizonte compreensivo, articulando-se ao horizonte histórico de pesquisador.

presentes nos textos das narrativas, buscando compreendê-los em sua pretensão de verdade. Com isso, colocando um jogo dialógico de aproximações e enfrentamentos entre o campo teórico e o *corpus* desta investigação – os textos das narrativas – busquei construir alguns eixos interpretativos que expressam o campo de interesse da pesquisa bem como a materialidade dos textos: **o diálogo, a alteridade, a experiência e a construção de si mesmo**. Estes eixos examinam os horizontes discursivos que demarcam e constituem o percurso formativo das professoras. Cabe ressaltar que estes eixos não devem ser compreendidos como a única e a mais correta verdade presente nos textos, mas como uma interpretação respaldada nos aportes teóricos deste estudo.

Os textos não querem ser entendidos como expressão vital da subjetividade do autor. Por consequência, não é a partir daí que podem ser traçados os limites de seu sentido [...]. O que se fixa por escrito desvencilhou-se da contingência da sua origem e de seu autor e liberou-se positivamente para novas referências. Conceitos normativos como a opinião do autor ou a compreensão do leitor originário não representam, na realidade, mais que um lugar vazio que se preenche na compreensão (GADAMER, 2007, p. 575-576).

Desta forma, pelo modo hermenêutico de compreensão, penso ser possível dar conta das questões norteadoras deste estudo, pois “a hermenêutica mostra a impossibilidade de reduzir a experiência da verdade a uma aplicação metódica porque a verdade encontra-se imersa na dinâmica do tempo” (HERMANN, 2002, p. 15).

5.1 O DIÁLOGO

Para Gadamer, a experiência humana da compreensão não pode ser observada pelos moldes de um procedimento instrumental, no entanto, a forte recusa ao método não impede Gadamer de tratar a hermenêutica como um procedimento peculiar, porque é composta pelo diálogo (DALBOSCO, 2006). A compreensão, nesta perspectiva, somente “pode ser aprendida como procedimento humano constituído pela linguagem que se manifesta pelo diálogo (Gespräch) e pela palavra viva” (DALBOSCO, 2006, p. 358). Percebe-se, então, uma vinculação direta

entre método e diálogo, porém, contrário à vinculação ao sentido positivista, entre método e técnica.

As sociedades contemporâneas marcadas e orientas pelo predomínio da razão instrumental, em que prevalecem os conceitos e as práticas de ordem técnica, não conseguem perceber os frutos das interações humanas. Gadamer associa esta característica do mundo contemporâneo – a incapacidade para o diálogo – ao desenvolvimento técnico-científico. Esta incapacidade para o diálogo forma-se em um impedimento importante para o agir pedagógico, pois todo o processo educativo ocorre nas interações entre e com os sujeitos. O diálogo não pode existir entre sujeitos que não conseguem assumir uma atitude de escuta.

O pensamento gadameriano nos auxilia a perceber a incapacidade para o diálogo para além dos muros da instituição escolar, ou seja, como uma tendência quase generalizada do mundo contemporâneo, envolvendo pessoas, instituições, grupos e tantos outros segmentos da sociedade. É neste contexto que o diálogo necessita ser resgatado como eixo central das ciências humanas e da própria Pedagogia.

O mundo moderno tem construído recursos que possibilitam o conhecimento por diferentes meios, no entanto, há que se ter o discernimento de que estes meios não dispensam a necessidade das interações, pois trazem consigo os conceitos de ordem técnica, como eficiência e competitividade. De forma geral, o campo educativo tornou-se um espaço de recursos e técnicas procedimentais, afastando-se de uma racionalidade teórico-reflexiva, passando a agir com base no senso comum, empobrecendo o processo formativo de seus sujeitos. Na ausência da reflexão, a instituição escolar fecha-se para o diálogo, seja com as teorias já sistematizadas, seja com seus pares no contexto educacional.

O diálogo humano implica uma relação de sujeitos que partilham a palavra, com a possibilidade da escuta, pois sem ela, o diálogo não se efetiva; o diálogo pressupõe a existência de saberes que não são absolutos, fazendo com que o sujeito perceba-se inconcluso e reconhecendo que o outro é capaz de possuir saberes diferentes. A presença do diálogo autêntico no processo educativo é de fundamental importância, pois além de favorecer vínculos mais fraternos, conduz à compreensão do horizonte existencial do outro.

O diálogo, por não ser um procedimento metodológico, organiza-se na própria força do educar e do ensinar, no sentido de uma constante confrontação

consigo mesmo, com suas opiniões e crenças (Hermann, 2002). Para a autora, o diálogo conduz a abertura de horizontes, o que “permite à educação fazer valer a polissemia dos discursos e criar um espaço de compreensão mútua entre os envolvidos” (HERMANN, 2002, p. 95).

Assim, no campo educativo, há necessidade de reconhecer o diálogo como elemento mediador de práticas e relações pedagógicas mais inclusivas e humanizadoras. Tem-se percebido dificuldades em estabelecer, na dialogicidade, uma possibilidade compreensiva mais ampliada do outro. No campo da Educação Inclusiva, em seus diferentes espaços, o diálogo precisa encontrar seu lugar na relação pedagógica e, também, nas relações entre os sujeitos que compõem o cenário educacional como um todo, pois pela dificuldade em dialogar com o outro, o ser humano perde o caráter problematizador intrínseco ao diálogo e, com ele, a possibilidade de compreender o horizonte do outro.

O agir pedagógico exige uma interação voltada à formação dialógica dos sujeitos que compõem este processo, pois junto ao diálogo vivido⁴³, reside a capacidade de buscar o encontro com o outro, de querer escutá-lo e, com isso, compreendê-lo. Neste sentido, o agir pedagógico pode ser compreendido como diálogo vivido, um movimento processual que constrói uma dinâmica interna própria, distante de um fazer mecânico e sem sentido, indiferente às necessidades do outro. Assim, no processo de construção de conhecimento, algo se faz compreender na medida em que o sujeito que busca a compreensão seja capaz de ouvir o outro, de estabelecer uma relação de alteridade em um encontro dialógico autêntico, no qual já não somos mais os mesmos, pois nos transformamos nesta relação.

5.2 A ALTERIDADE

O desenvolvimento científico trouxe ao mundo contemporâneo conquistas esplêndidas, provocando efeitos importantes em diferentes áreas. Com isso, o ser

⁴³ Para caracterizar o diálogo vivido, Gadamer coloca-o no contexto da distinção grega entre *techné* e *práxis*. Considerando que a *techné* orienta-se por uma racionalidade que visa à fabricação de um produto, cuja ação humana reside fora dela mesma, a *práxis* constitui-se por uma racionalidade que exige uma ação que reside na ação mesma e não fora dela, o que significa a exigência da reflexão pessoal e a compreensão própria do sujeito sobre o seu agir, assim como a responsabilização frente a decisões.

humano teve sua consciência ampliada e a educação formal passou a ser valorizada, tornando-se acessível a um número maior de pessoas.⁴⁴ No entanto, o conhecimento desenvolvido pela própria ciência ampliou, também, as contradições inerentes ao modo humano de viver e conviver.

Gadamer nos ensina que o conhecimento é uma construção da experiência, estruturada hermeneuticamente, na qual a verdade é múltipla, historicamente localizada e ligada ao contexto em que o conhecimento se dá. O conhecimento é hermeneuticamente construído a partir do fenômeno com o qual o conhecedor entra em contato e não uma simples representação ou cópia do real, o que exige uma contínua interação.

Ao acreditarmos que aquilo que sabemos não revela essências, mas são construções humanas, torna-se possível desenvolver uma subjetividade aberta e favorável à aceitação do outro, com sua maneira particular de ser, de viver e a satisfação de estarmos ao seu lado. Assim, o outro passa a ser concebido como uma fonte de riqueza, antes desconhecida.

Vivemos em um mundo que só pode existir se o criarmos com o outro. A aceitação do outro passa a ser condição ontológica para que possamos existir enquanto humanos. Então, entendo ser uma condição necessária que o sujeito-professor desenvolva uma subjetividade aberta às diferenças e às especificidades do outro, neste estudo, o aluno com deficiências. Desta forma, esse outro passa a ser visto não mais como uma ameaça, mas como fonte de riqueza, justamente por ter uma verdade diversa da minha. Percebe-se, assim, na hermenêutica gadameriana, uma relação de alteridade, onde somos convidados a repensar nossa postura frente ao outro.

Para Trevisan (2006) a alteridade pode ser compreendida como um necessário contraponto à ideia de identidade, aproximando-se do modo como podemos incluir o outro, sem torná-lo o mesmo, promovendo a inclusão sem homogeneização, respeitando o outro em sua infinita diversidade.

Em *Verdade e Método II*, percebemos uma cultura da alteridade frente à valorização da linguagem e da tradição como instâncias que permitem as possibilidades interpretativas face à emergência do diferente e do novo. Para Gadamer, a conservação e a não-supressão da alteridade do outro no ato

⁴⁴ Os efeitos da Modernidade sobre o ser humano e o processo educacional são discutidos ao longo deste estudo, especialmente no capítulo *As bases da Modernidade*.

compreensivo (1997) é o compromisso da hermenêutica. É o outro, sendo diferente, diferenciado ou deficiente, que causa estranhamento, levando à necessidade de compreender. Para isso, Gadamer propõe o diálogo como elemento indispensável para a produção da alteridade no campo do conhecimento. A hermenêutica gadameriana identifica-se com a alteridade presente na linguagem e nas tradições, pois reconhece e considera o outro no ato compreensivo. Entende-se que a abertura ao outro é elemento fundamental do reconhecimento da necessidade de um processo de humanização.

5.3 A EXPERIÊNCIA

O ser humano, marcado pela tradição, desde sempre se experimenta no âmago de um mundo de sentido. Para Gadamer, a historicidade é uma condição inerente à experiência humana, o que pressupõe uma postura de abertura para o experimentar, na alteridade com o mundo, com o outro e com a tradição. Fundamentalmente, a experiência é assim, a experiência da própria historicidade (GADAMER, 2007). A experiência hermenêutica se efetiva entre sujeitos, mediados pela tradição e pela linguagem. No âmbito deste estudo, as narrativas das professoras são compreendidas como uma experiência individualmente narrada, porém, socialmente partilhada; são narrativas autointerpretativas, ou seja, as professoras são consideradas intérpretes do seu próprio percurso biográfico.

Compreender a experiência docente com alunos (deficientes) requer o professor como intérprete de seu contexto, ao mesmo tempo em que é sujeito interpretado. Significa, em uma perspectiva gadameriana, que o sujeito e o sentido do mundo se organizam na dialética da compreensão e da interpretação. O sujeito está diante de um mundo-texto, inserido na aventura polissêmica de produção de sentidos, a partir do seu horizonte histórico.

A vida, em suas diferentes dimensões, é fonte de aprendizado constante. As experiências vividas no cotidiano da sala de aula são permeadas de valores, sentidos e saberes historicamente constituídos. São processos de interação em que aprendemos a nos inserir no mundo, diferenciando-nos dos outros.

O cotidiano escolar é, sobretudo, um espaço-tempo de organização da docência, experiência esta que somente pode ser entendida junto ao conjunto de circunstâncias que a torna possível, considerando as histórias de vida das professoras em interação com a realidade. Portanto, pensar a formação docente como uma experiência de relação, implica uma escuta atenta e sensível às histórias de vida das professoras envolvidas neste estudo e a busca da compreensão dos múltiplos movimentos que fazem da docência uma experiência, no sentido gadameriano, considerando que a nossa experiência de mundo é fundamentalmente interpretativa (HERMANN, 2002).

Para Josso (2004), uma vivência torna-se experiência quando conseguimos articular o processo de formação e o processo de conhecimento, quando prestamos atenção no que se passa em nós ou na situação na qual estamos desde já implicados pela nossa presença. A reflexão sobre a vida é centrada nas experiências que consideramos significativas para compreendermos o que nos tornamos, de que forma chegamos a pensar o que pensamos de nós mesmos, dos outros e do nosso mundo humano e natural.

5.4 A CONSTRUÇÃO DE SI MESMO

No processo de conhecimento de si mesmo, importa não apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências ao longo da vida, mas tomar consciência de que o reconhecimento de si mesmo permite ao sujeito,

[...] encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais (JOSSO, 2004, p. 58)

Este processo apresenta-se como um projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural (JOSSO, 2004). Este

conhecimento de si procura apreender as complexas imbricações da existência, bem como os diferentes modos de estarmos no mundo e de nos colocarmos nele.

O processo de conhecimento de si exige uma responsabilização do sujeito frente a sua existência e a existência de outros. No processo de autoconhecimento entra em cena um sujeito que se torna autor ao pensar a sua existencialidade, um sujeito que orienta a continuação de sua história com consciência de seus recursos e fragilidades, das suas representações e valorizações, suas expectativas e desejos.

O processo autorreflexivo, que obriga a um olhar retrospectivo e prospectivo, tem de ser compreendido como uma atividade de autointerpretação crítica e de tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural dos referenciais interiorizados pelo sujeito e, por isso mesmo, constitutivos da dimensão cognitiva da subjetividade (JOSSO, 2004, p. 60).

Este trabalho interpretativo de si mesmo desenvolve-se no confronto com o olhar do outro, com todos os efeitos de contraste que esta confrontação gera. Este movimento traz a impossibilidade da existência independentemente de outrem bem como o desejo da existência, apesar de outrem. Isto permite reconhecer o lugar do outro como revelador de mim mesmo; este outro que acolhe a minha diferença e que, também, a ameaça.

A singularidade existencial se dá num movimento dialético entre a interioridade (o que se vive e se pensa no interior de si) e a exterioridade (o que é sócio-histórico e cultural), na maneira de viver e de atribuir sentido ou de se projetar nos marcadores socioculturais e as sucessivas imagens ao longo da vida. Neste movimento, entre um acontecimento interior e/ou exterior, ocorre uma atribuição de sentido que pode estabelecer a experiência propriamente dita.

Foi possível perceber, durante este estudo, que as narrativas expressam, de forma explícita, uma busca de sabedoria; no entanto, a reflexão sobre as narrativas que permitiu compreender que a procura do saber-viver perpassa a produção da vida. As trajetórias de vida contam itinerários ao longo dos quais as professoras qualificam suas experiências de vida, definindo-as em períodos felizes ou em períodos mais dolorosos. É próprio da vida humana a dialética do bem estar e do sofrimento, e neste incessante movimento emerge uma posição existencial ativa para buscar uma nova /outra maneira de governar a própria existência.

Na pluralidade de sentimentos que representam e atravessam a existência humana, há um que exige especial atenção, tendo em conta o lugar soberano que ocupa nas nossas vidas e o papel que desempenha quando a construção de si reúne a busca de sentido e o próprio desejo de ser feliz. Refiro-me ao amor, dado e recebido sob suas diferentes formas de manifestação: sentimento amoroso, amor filial, paixão, amizade, camaradagem, solicitude, enfim, todas as formas de ligação ou de relação que uma pessoa considera afetivamente significativa. Sabemos que um dos desafios da construção de si é atravessado pela nossa capacidade de amarmos a nós mesmos, não no sentido narcisista do termo, mas na perspectiva da nossa capacidade para manter uma relação mediada de confiança em nós mesmos que permite, em um só tempo, nos aceitarmos como somos e participarmos de processos de mudança e de crescimento.

A busca do *si* e do *nós* dá-se pelas diferentes escolhas no transcurso da vida, seja nas amizades da infância, no grupo de afinidades, na busca de uma companheira ou companheiro, na formação de uma família, na busca de uma outra nacionalidade, enfim, itinerâncias que expressam diferentes interesses, na perspectiva dos diversos sentidos que vamos atribuindo ao nosso viver.

A busca do sentido apresenta-se como um princípio central na arte de viver; é uma busca que exige um comprometimento reflexivo nas práticas individuais e coletivas que exploram as atitudes e os comportamentos. A busca da existencialidade (JOSSO, 2004) plena passa pela alteridade solidária e pela lucidez de perceber e compreender as turbulências da condição humana bem como as fragilidades de ser no mundo.

Considerando o percurso trilhado, compreendo que o trabalho biográfico sobre si, além de dar sentido, nos ajuda a descobrir e a compreender a origem daquilo que somos; constitui-se numa experiência formadora, nas palavras de Josso, pois fazemos uso de fragmentos mais ou menos elaborados e complexos da herança socioantropológica que trazemos.

6 PALAVRAS FINAIS

A função da arte/1

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas da areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

- Me ajuda a olhar!

Eduardo Galeano
O Livro dos Abraços

Ao iniciar este momento de interpretações conclusivas, penso ser relevante apresentar um breve panorama das questões e dos objetivos que conduziram à realização desse estudo, salientando a minha implicação na temática **A constituição da Subjetividade e o processo de formação do professor de alunos com deficiências.**

No início do trabalho, afirmo que esse estudo encontra-se intimamente ligado à minha história de vida e de formação. As diferentes experiências vividas como professora de alunos com deficiências, professora formadora, gestora e coordenadora de um curso de Pedagogia, foram sendo significadas à medida que avançava a compreensão sobre essas andanças e os sentidos que eu atribuía a essas experiências. Fui compreendendo, reflexivamente, a dimensão destas na constituição de minha subjetividade. É desse lugar e com as marcas/sentidos dessas vivências que venho me constituindo pessoal e profissionalmente.

Recordo-me que, no início do Doutorado, em uma das primeiras reuniões de orientação, o professor Claudio Roberto Baptista, meu orientador, desafiou-me a investir meus estudos nesta temática – a formação de professores –, considerando a minha experiência profissional de professora formadora e de gestora. Lembro-me de que, no primeiro momento, recusei a ideia, pois percebia que a formação docente

perseguia uma perspectiva técnica e metodológica, e eu me sentia muito incomodada frente aos discursos e práticas que simplificam e reduzem o complexo processo da Educação Inclusiva aos métodos, às técnicas e aos recursos pedagógicos. Sentia-me motivada a buscar outras perspectivas teóricas, não só do ponto de vista pedagógico, mas, principalmente, uma compreensão mais alargada de tudo aquilo que constitui um sujeito professor na experiência docente com alunos que apresentam deficiências e de como este professor significa e vive essa experiência. Como professora formadora, oriunda de um curso de Pedagogia, percebia que faltava algo na base da formação inicial, bem como na formação continuada. Com meu orientador, fui aprendendo que é possível compreender a complexidade da vida com as contradições postas em vez de se perseguir apenas as coerências que podem explicar-se sobre si mesmas (SARAMAGO, 2000). E assim, iniciei minha busca e, com ela, novos encontros.

A compreensão relativa à educação não deveria ser reduzida à identificação de um processo homogêneo e homogeneizador, podendo a mesma ser pensada como uma trajetória que institui novos encontros [...] (BAPTISTA, 2009,p. 08).

O encontro com a professora Dra. Nadja Hermann, foi fundamental para que esse estudo tomasse forma. Assim, lancei-me a uma densa busca teórico-reflexiva e fui percebendo que, na ausência da reflexão, a formação docente acaba solidificando-se em bases técnicas e procedimentais. Então, essa tese foi se constituindo, delineando-se, considerando que uma perspectiva hermenêutica de Educação não pode deixar de reconhecer “a fecundidade da experiência do estranhamento, pela constante necessidade de ruptura com a situação habitual, como exigência para penetrar no processo compreensivo” (HERMANN, 2002, p. 87).

O verbo recordar vem do latim *re-cordis*, e significa voltar a passar pelo coração (GALEANO, 2007). Com esse sentimento, fui compondo e recompondo a minha história, construindo sentidos, compreendendo percursos. É desse modo que inicio esse trabalho, apresento o tema, defino as questões norteadoras e os objetivos da pesquisa.

Construo um horizonte teórico capaz de sustentar estas questões, buscando um lastro compreensivo que contempla as bases da Modernidade, as contribuições da Hermenêutica Filosófica de Hans-Georg Gadamer, a construção do Sujeito e da

Subjetividade, A Educação Especial e a Educação Inclusiva e, por fim, a Formação Docente. Depois, estabeleço o horizonte metodológico, no qual as Histórias de Vida das professoras são compreendidas a partir de eixos interpretativos: o diálogo, a experiência, a alteridade e a construção de si. E, por fim, encontro-me em um tempo-espaço para concluir esse estudo.

A formação de professores é uma questão central para a área da Educação quando se compreende que o cerne do processo educacional encontra-se nas interações que se estabelecem nos movimentos e processos de ensinar e de aprender e que trazem, em sua essência, uma relação entre seres humanos; portanto, uma relação de eticidade. Assim, é também, por exigência ética que a formação do professor deve se conceber e se realizar; o investimento na formação e na atuação profissional não pode se reduzir a uma qualificação técnica e metodológica. Neste sentido, entendo ser possível pensar filosoficamente a formação do professor a partir das reflexões propostas por Gadamer, pois a intenção é conferir um outro olhar/sentido ao conceito de formação. A questão que se coloca não é que sujeitos formar, mas como o sujeito-professor está construindo sua compreensão do mundo e configurando sua existência como professor de alunos com deficiências.

Para Gadamer, a característica fundamental da formação é “manter-se aberto ao diferente, para outros pontos de vista universais” (2007, p. 57). Os pontos de vista não são um padrão fixo, mas se fazem presentes apenas como pontos de vista de possíveis outros.

A formação docente, em uma perspectiva de Educação Inclusiva, seja ela inicial ou continuada, necessita de um profundo estudo e reflexão sobre as bases que a justificam; necessita de eixos que integrem os campos pedagógico, filosófico, antropológico e histórico. Significa que o sujeito-professor necessita da compreensão da significação da sua existência e de sua profissão, em função do seu pertencimento à espécie humana, de sua inserção em uma determinada sociedade, com seus vínculos e peculiaridades, bem como dos recursos do conhecimento humano na construção de todas estas referências.

A relação pedagógica é de grande abrangência, pois envolve a totalidade da condição humana, uma vez que implica todos os aspectos existenciais dos sujeitos. Entendo que a Filosofia deve esclarecer a concepção de homem que orienta o agir pedagógico, bem como os valores que definem os meios e os fins de tal agir. Trata-

se de uma dimensão antropológica no processo educativo, e a formação do professor deve estar voltada para a fundamentação filosófica de sua função. Do ponto de vista axiológico, a reflexão filosófica se faz pela dimensão valorativa da consciência e a expressão do agir humano relacionado com os valores. Ainda, do ponto de vista epistemológico, a Filosofia pode contribuir na discussão sobre as questões que envolvem os processos de produção, sistematização e transmissão de conhecimentos presentes no processo educativo.

A maneira como cada professor se sente, diz-se professor, apropria-se das experiências e dos diferentes sentidos de sua história pessoal e profissional é um processo que se faz na continuidade e no cotidiano das histórias de vida. No cotidiano da docência, certamente, ocorrem identificações inconscientes que influenciam o fazer; as experiências iniciais que são vividas como alunos no contexto da sala de aula são atualizadas na relação pedagógica. Muitas vezes, a aprendizagem de ser professor inicia-se muito antes da formação inicial, pela identificação com suas professoras, pelo desejo de ser, de um querer, de um espelhamento com um outro.

A busca da formação inicial, neste sentido, é atravessada por inúmeros aspectos que cercam o *ser* professor e seu agir pedagógico, o que demanda um importante investimento objetivo e subjetivo, à medida que se compreende a complexidade da docência. Esta complexidade requer uma formação continuada, um espaço-tempo necessário para refletir e compreender seu próprio percurso formativo, incluindo-se aí os diferentes papéis que o sujeito assume durante a vida.

A troca de experiências, o apoio mútuo, a cooperação, a partilha de saberes e conhecimentos consolidam-se em espaços de formação promovidos pelo autêntico diálogo vivido (no sentido gadameriano) entre os professores e com os seus alunos. Afirmei em momento anterior⁴⁵ que o agir pedagógico exige uma interação voltada à formação dialógica dos sujeitos, pois junto ao diálogo autêntico, reside a capacidade de buscar o encontro com o outro, de querer escutá-lo e, com isso, compreendê-lo. Gadamer entende o diálogo como um elemento indispensável para a produção da alteridade, uma vez que a abertura ao outro é fundamental no reconhecimento da necessidade de um processo de humanização. Compreender a docência como uma experiência de relação pode permitir a procura do saber-viver consigo e com o outro.

⁴⁵ Capítulo 5 - Eixos Interpretativos.

A busca do *si* e do *nós* se dá nas diferentes escolhas no transcurso e na produção da vida.

Há necessidade de legitimar espaços para a construção de projetos comuns e sentimentos de compromisso profissional mais estreito e responsável frente ao outro, o aluno. Além disso, penso ser necessário reinventar estes espaços e tempos – individuais e coletivos – de convivência, de estudo e reflexão, apostando no resgate de sua condição de sujeito, de profissional e de autor de si mesmo. Há necessidade de buscar elementos para as demandas de convívio na diversidade e na diferença.

Catani (2008) defende a instauração de oportunidades de reconstrução de percursos biográficos de modo a encontrar nos mesmos os ancoradouros de escolhas que guiam nossas ações. E complementa

Talvez seria necessário que os aprendizados para a docência fossem parte de um projeto de formação humanística mais energético quanto aos seus elos com as racionalidades cognitiva, ética e estética e menos ambicioso quanto aos seus anseios didático-pedagógicos (CATANI, 2008, p. 85).

Certamente, o trabalho sobre o nosso próprio processo de formação e de conhecimento torna possível gerir com mais sensibilidade as dinâmicas de funcionamento do outro. Refletir sobre o próprio percurso biográfico aponta a possibilidade de transformar o nosso processo e viver a busca da diversidade e do respeito à pluralidade no nosso cotidiano docente, na forma como nos relacionamos com os nossos alunos, na forma como pensamos as nossas aulas, na forma como avaliamos, como lidamos com os preconceitos e paradigmas, enfim, na nossa capacidade de construir as pontes e os espaços necessários para aprender com o outro, compreendendo que o conceito de diferença está fora do alcance de uma razão absoluta.

Neste momento histórico, em que a principal ameaça é a homogeneização, talvez seja possível criar as condições para a pluralidade de sentidos, no campo da formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva. Refiro-me à necessária reflexão sobre as bases que fundamentam a Educação e a formação do professorado, pois a pluralidade social **exige uma formação docente orientada pelo viés do diálogo, da alteridade, do valor da experiência humana e da construção de si mesmo**. Educar é impregnar a vida de sentido, é tornar o estar no

mundo um processo permanente de humanização que somente é possível na convivência com os outros. Não é somente uma questão de *estar* junto com o outro, mas *ser* junto e, neste sentido, precisamos criar em nós mesmos com o material disponível para esta criação. Este material é dado pelo outro, e esta criação depende do outro, enquanto experiência de alteridade.

Considerando os percursos biográficos aqui interpretados, gostaria de salientar a relevância da compreensão acerca da constituição da subjetividade no campo da formação docente. Por fim, esse estudo não representa, pois, conclusões finais, mas palavras que finalizam um percurso trilhado, uma compreensão construída. São palavras que podem provocar outras perguntas e a construção de outros horizontes compreensivos acerca da subjetividade e do processo de formação do professor na perspectiva da Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna B. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

AGUIAR, Márcia; SCHEIBE, Leda. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação e sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 221-238, dez. 1999.

ALARCÃO, Isabel. Prefácio. In: ABRAHÃO, M. H. **Identidade e vida de educadores rio-grandenses**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ANDRADE, Abrahão Costa. **Ricouer e a formação do sujeito**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990 – 1998. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DPA, 2001. p. 83-100.

ANDRÉ, Marli et al. Estado da Arte da Formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

ANDREOZZI, Maria L. Educação inclusiva: fracasso escolar da educação na modernidade. **Educação e Subjetividade**, Faculdade de Educação da PUCSP, ano 1, n. 02, p. 43- 75, 2006.

_____. Educação e subjetividade. **Educação e Subjetividade**, Faculdade de Educação da PUCSP, ano 1, n. 01, p. 79-102, 2005.

ANFOPE. Considerações das entidades Nacionais de Educação – ANPED, CEDES, ANFOPE E FORUMDIR – sobre a proposta de Resolução do CNE que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, abr. 2005.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1981.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAPTISTA, Claudio R. **Conhecimento e margens**: ação pedagógica e pesquisa em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BAPTISTA, Claudio R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BEREOHFF, Ana Maria. Autismo: uma história de conquistas. In: BRASIL/MEC/SEESP. **Tendências e desafios da educação especial**. Brasília: SEESP, 1994. p. 15-34.

BOTO, C. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, M.; KUHLMANN JR. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRAGANÇA, I. F. de Souza. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA, E. C. de.; MIGNOT, A. C. V. (Orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2008. p. 65-88.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução do CNE/CES nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução do CNE/CEB nº 02/2001**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC: 2001.

BRASIL. **Lei nº 4024/1961**. Institui o currículo mínimo para o bacharelado e a licenciatura do curso de Pedagogia. Brasília: MEC, 1961.

BRZEZINSKI, Iria. Memória, cultura, identidades e desafios do curso de pedagogia. In: BONIN, Iara et al. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 205-226.

_____. Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 69, p. 80-108, dez. 1999.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas: Papirus, 1996.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, S. Os trabalhos do GT de Formação de Professores da ANPED (1994-1998): o que revelam os trabalhos do GT de Formação de Professores. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. MEC/INEP/COMPED, 2002.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BUENO, Belmira et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006.

BUENO, Belmira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, 2002.

BUENO, José Geraldo Silveira. A educação do deficiente auditivo no Brasil. In: BRASIL/MEC/SEESP. **Tendências e desafios da educação especial**. Brasília: SEESP, 1994. p. 35-49.

BURNS, Edward. **História da civilização ocidental**. v. 2. São Paulo: Globo, 1993.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARVALHO, M. M. C. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, M.C.; KUHLMANN JR, M. (Orgs.). **Os intelectuais da história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

CARVALHO, Rosita E. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CARVALHO, Janete M.; SIMÕES, Regina H. **O que dizem os periódicos brasileiros sobre a formação e a práxis dos professores: 1990-1997**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 1999.

CATANI, Denise B. A autobiografia como saber e a educação como invenção de si. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 77-87.

CATANI, D. et al. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

CHAPMAN, O. Narrative and teacher-student relationships. In: CONFERENCE ON TEACHERS' STORIES OF LIFE AND WORK: THE PLACE OF NARRATIVE IN PERSONAL PROFESSIONAL DEVELOPMENT, 1992, Liverpool. **Paper...** Liverpool: University of Liverpool, 1992.

COIMBRA, Camila Lima. O curso de pedagogia: histórias e debates pós PCNs. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 4., 2008, Uberlândia, MG, **Anais...** Uberlândia, MG: UFU, 2008.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995.

DALBOSCO, C. Racionalidade e formação. In: FÁVERO, A. A.; DALBOSCO, C.; MARCON, T. (Orgs.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância**. Passo Fundo: Ed. UPF, 2006. p. 251-266.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: acesso e qualidade. Brasília: CORDE, 1994.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2004.

DIAS, Sandra. Educação e inclusão: projeto moral ou ético. **Educação e Subjetividade**, Faculdade de Educação da PUCSP, ano 1, n. 02, p. 17- 42, 2006.

DOMINICÉ, Pierre. **L'histoire de vie como processus de formation**. Paris: L'Harmattan, 1990.

_____. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, Centro de Formação e aperfeiçoamento Profissional, 1988.

EVANGELISTA, Olinda. Conhecimento e Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 551-570, jul./dez. 2008.

FERRAROTTI, Franco. **Histories et histories de vie**: la méthode biographique dans les sciences sociales. Paris: Méridiens Klincksieck, 1990.

_____. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M.(Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Centro de formação e aperfeiçoamento profissional, 1988. p. 17-34.

FIGUEIREDO, L. C. **Matrizes do pensamento psicológico**. Petrópolis: Vozes, 1991.

FILHO, Lourenço. **Introdução ao estudo da escola nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

FONSECA, Vitor da. **Educação especial**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRANCO, M. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papyrus, 2003

_____. Dinâmica compreensiva: integrando identidade e formação docente. X ENDIPE. 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FRIGOTTO, G. **Novos desafios para a formação de professores**. Boletim Informativo do Núcleo de Desenvolvimento e Promoção Humana, Niterói, ano II, n. 2, 2000.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Verdade e método II**. Complementos e Índice. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 2. ed. Porto Alegre: LPM, 2007.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência e educação**, Bauru, Faculdade de Ciências/UNESP, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GATTI, Bernardete A. Pós-modernidade, educação e pesquisa: confrontos e dilemas no início de um novo século. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 20, p. 139-151, 2005.

GONÇALVES, Maria da Graça M. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: BOCK, Ana M. et al (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

HERMANN, Nadja. *Phronesis: a especificidade da compreensão moral*. **EDUCAÇÃO**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 2 (62), p. 365-376, maio/ago. 2007.

_____. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DPA, 2002.

_____. **Validade em educação: intuições e problemas na recepção em Habermas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999a.

_____. Nietzsche: uma provocação para a Filosofia da Educação. In: GHIRARDELLI JR, Paulo (Org.). **O que é filosofia da educação?** Rio de Janeiro: DPA, 1999b.

JAPIASSÚ, H. **Introdução à epistemologia da psicologia**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

JESUS, Denise M. de. Inclusão escola, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, Claudio R (Org.). **Inclusão e escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2006a.

_____. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS, Denise M. de; BAPTISTA, Claudio R.; VICTOR, Sonia L. (Orgs.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: Editora EDUFES, 2006b.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004

_____. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, 1999.

_____. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, Centro de Formação e aperfeiçoamento Profissional, 1988.

KULESZA, Wojciech. **Comenius**: a persistência da utopia em educação. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

LIBÂNEO, José C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional dos educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O debate sobre o estudo científico da educação: ciência pedagógica ou ciências da educação? **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 10, n. 2, jul./dez. 2003.

_____. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José C.; PIMENTA, Selma G. Formação dos profissionais da educação. In: PIMENTA, Selma G. (Coord.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1989.

MARKERT, Werner (Org.). **Teorias de educação do Iluminismo, conceitos de trabalho e do sujeito**: contribuições para uma teoria crítica da formação do homem. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

MARQUES, Carlos A.; MARQUES, Luciana P. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, V.; SOUSA, L. (Orgs.). **Práticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DPA, 2003.

MARQUES, Luciana P. **Professores de alunos com deficiência mental**: formação e concepções. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/T155072567596.doc>> Acesso em: 12 maio 2006.

MARQUES, Mario O. **Formação do profissional da educação**. 4. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2003

_____. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1993.

MAZZOTTA, Marcos. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MEIRIEU, Philippe. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2002. p. 111-140.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia e sabedoria**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NEIVA, D.; CALDEIRA, S. **O sujeito de experiência**: o docente (re)inventando suas subjetividades no convívio com o aprendiz da arte do ofício de educar. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/cadernotextos/artigos/artigoIII.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2006.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2002.

_____. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Instituto de Inovação educacional, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1995.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, Centro de Formação e aperfeiçoamento profissional, Lisboa, 1988.

PATTO, M. H. S. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa** (USP), São Paulo, v. 30, p. 52-72, 2004.

PÉREZ GOMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PIMENTA, Selma G. (Coord.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma G. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Para uma re-significação da didática: ciências da educação, pedagogia e didática. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997. p. 19-76.

PIMENTA, Selma G. (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PRESTES, Nadja H. Metafísica da subjetividade na educação: as dificuldades do desvencilhamento. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 81-94, jan./jun.1997.

_____. **Educação e racionalidade**: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

_____. Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 3, n.1, p. 9-20, jan./dez.1995.

REY, F. G. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson, 2005.

_____. La categoria de sentido subjetivo y su significación en la construcción del pensamiento psicológico. **Contrapontos**, Universidade do Vale do Itajaí, ano I, n. 2, out. 2001, p. 13-28.

_____. **La investigación cualitativa en psicología**: rumbos y desafios. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: EDUC, 1997.

RIBEIRO, Jorge Alberto R. Momentos históricos da escolarização. In: BAPTISTA, Claudio (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 53 -71.

RICOUER, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo 2. SP: Papyrus, 1995.

_____. **Tempo e narrativa**. Tomo 1. SP: Papyrus, 1994.

_____. **O si mesmo como um outro**. Campinas/SP: Papyrus, 1991.

ROMANOWSKI, Joana; ENS, Romilda. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em Educação. **Diálogo Educ**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

RORTY, Richard. **El giro lingüístico**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1990.

ROZEK, Marlene. Percursos de vida e formação. In: V SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FOCO, Ago. 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Editora ABPEE. ISSN 2175-3822, 2009. CD ROM.

_____. As Histórias de Vida e a Formação de Professores. In: IV SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONHECIMENTO E MARGENS, 24 a 26 de set. 2008, Gramado. **Anais...** Gramado: Ed. ABPEE. ISBN 978-85-99643-13-6. CD-ROM.

_____. Educação Especial e Educação Inclusiva: reflexões. In: VII SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 22 a 25 de jun. 2008. Itajaí. **Anais...** Itajaí: UNIVALI, ISBN 978-85-7696-040-9. CD ROM.

ROZEK, Marlene et al. A prática educativa: uma pesquisa viva. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano XXVII, n. 3(54), set./dez. 2004, p. 569-595.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral**. Lisboa: Editora Estampa, 1972.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 13-34.

SANTI, P. L. R. **A construção do eu na modernidade**. Ribeirão Preto/SP: Holos Editora, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SARAMAGO, J. **A caverna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SAVIANI, D.. O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil. Perspectiva histórica. Revista Paidéia: **Cadernos de Psicologia e Educação**, Ribeirão Preto, São Paulo, v. 14, n. 28, p. 113-124, 2004.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SCHIROMA, E. O. et all. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DPA, 2000.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e pesquisa**, v. 33, n. 3, São Paulo, set./dez. 2007.

_____. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 525-545, jul./dez. 2004

_____. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DPA, 2003. p. 81-98.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.77-91.

SOUZA, E. C. de. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, E. C. de.; MIGNOT, A. C. V. (Orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2008. p. 89-98.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história Oral. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

TREVISAN, A. Hermenêutica da alteridade educativa. In: TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI, E. M. (Orgs.). **Cultura e alteridade**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006. p. 127-142.

VATTIMO, G. **A sociedade transparente**. Lisboa: Relógio d'água, 1992.

VAZ, A.; MENDES, R.; MAUÉS, E. Episódios e narrativas de professores. Experiências e perspectivas docentes. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DA PÓS – GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24, 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2001. T0731755403999.

VEIGA, Ilma Passos A. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: SILVA, Maria et al. (Orgs.). **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: ENDIPE, 2006.

VILLA, Mariano Moreno. **Dicionário de pensamento contemporâneo**. São Paulo: Paulis, 2000.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WANDERLEY, Mariângela. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

XAVIER, Maria Luisa M. **Os incluídos na escola**: o disciplinamento nos processos emancipatórios. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.115-138.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da educação**, ASPHE/FAE/UFPEL, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

ARICÓ, Carlos. **Arqueologia da ética**. São Paulo: Ícone, 2001.

ARISTÓTELES. **Ética a nicômaco**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

BAPTISTA, Claudio R.; JESUS, Denise M de. **Avanços em políticas de inclusão**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BAPTISTA, Claudio R. Sobre as diferenças e as desvantagens: fala-se de qual educação especial? In: MARASCHIN, C.; FREITAS, L.; CARVALHO, D. (Orgs.). **Psicologia e educação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

BAPTISTA, Claudio R.; SKLIAR, Carlos. Inclusão ou Exclusão. In: SCHMIDT, S. (Org.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DPA Editora, 2001.

BAPTISTA, Claudio R. et al. Diferenças na escola: identidades e individualização. In: III SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 29 nov. a 01 dez. 2000, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: ANPED, 2000.

BARBOSA, Raquel L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

BOLZAN, José. Aproximações sobre Hermenêutica e Educação. Aprender. **Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, ano III, n. 3, p. 19-32, 2004.

BOMBASSARO, Luiz C. Entre dogma e crítica: notas prévias para discutir a questão do fundamentalismo e do relativismo em educação. In: FÁVERO, A.; DALBOSCO, C.; MARCON, T. (Orgs.). **Sobre filosofia e educação**: racionalidade e tolerância. Passo Fundo: Ed. UPF, 2006. p. 282-301.

BONIN, I.; TRAVERSINI, C.; EGGERT, E.; PERES, E. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: políticas e tecnologias. Livro 4. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

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

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 05/2005**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9393/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRESCIANI, S.; NAXARA, M. **Memória e (res)sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

BROD, Bertilo. **Educação e Filosofia**: diálogos formativos na família e na escola. Passo Fundo: IFIBE, 2002.

CAIADO, Kátia Regina M. Histórias de vida e deficiência: reflexões sobre essa abordagem de pesquisa. In: JESUS, Denise M. de; BAPTISTA, Claudio R.; VICTOR, Sonia L. (Org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: Editora EDUFES, 2006.

CANDAU, Vera M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1990.

CARVALHO, M. M. C. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2005.

COMENIUS, Amos. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CUNHA, J.; MACHADO, A. Sujeitos que lembram: História oral e Histórias de vida. **História da Educação**, ASPHE/FAE/UFPEL, Pelotas, n. 14, p. 63-77, set. 2003.

DEBERT, Guita G. Problemas relativos à utilização da história de vida e história oral. In: CARDOSO, Ruth (Org.). **A aventura antropológica**: teoria e pesquisa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 141-156.

DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 345-357, maio/ago. 2006.

DUMONT, L. **O individualismo**: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. Os nomes dos outros. **Educação e Realidade**, Porto Alegre. 25(2), p. 163-177, jul./dez. 2000.

ENGERS, Maria Emília A.; DIAS, Cleuza M. Tempos e memórias de professoras alfabetizadoras. **EDUCAÇÃO**, Porto Alegre, n. 3 (57), p. 505-523, set./dez. 2005.

FÁVERO, A.; DALBOSCO, C.; MARCON, T. (Orgs.). **Sobre filosofia e educação**: racionalidade e tolerância. Passo Fundo: Ed. UPF, 2006.

FLICKINGER, Hans-Georg. Racionalidade e tolerância: uma abordagem filosófica de princípios pedagógicos. In: FÁVERO, A.; DALBOSCO, C.; MARCON, T. (Orgs.). **Sobre filosofia e educação**: racionalidade e tolerância. Passo Fundo: Ed. UPF, 2006. p.19-29.

FREITAS, Maria Teresa de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p. 21-40, jul. 2002.

_____. **Memórias de professoras**: história e histórias. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

GADAMER, Hans-Georg. **Quem sou eu, quem és tu?** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2005.

_____. **Experiência, linguagem e interpretação**. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2003.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete A. **Subjetividade e educação**: comentários paralelos ao texto de Fernando Rey. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/24/te12.doc>. Acesso em: 15 ago. 2006.

GAUTA, José Rozo. Sujeto y Educación. **EDUCAÇÃO**, Porto Alegre, n. 2(56), p. 283-296, maio/ago. 2005.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Filosofia da Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DPA, 2002.

_____. Os corpos de Ulisses: geografia e história da subjetividade moderna. **Tempo Social - Revista de Sociologia**, USP, São Paulo, v.8, n.1, p. 195-200, maio 1996.

GLAT, R. & FERREIRA, J. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil**. Disponível em: <<http://www.cnotinfor.pt/inclusiva>> Acesso em: 20 maio 2008.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vygotsky e Pierre Janet. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=s0101-73302000000s&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em: 07 jun. 2006.

_____. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 50, 2000.

_____. **Os modos de participação do outro no funcionamento do sujeito**. **Educação e Sociedade**, n. 42, 1992.

_____. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, 1991.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GONÇALVES, Maria da Graça M. Categoria subjetividade enquanto elemento de compreensão do sujeito histórico. **Encontro da Associação Brasileira de Psicologia Social**, v. 10, n. 2, p. 205-217, São Paulo: USP, 1999.

HERMANN, Nadja. Racionalidade e tolerância no contexto pedagógico. In: FÁVERO, A.; DALBOSCO, C.; MARCON, T. (Orgs.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância**. Passo Fundo: Ed. UPF, 2006. p. 123-142.

_____. Ética, estética e alteridade. In: TREVISAN, A.; TOMAZETTI, E. **Cultura e alteridade: confluências**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006. p. 61-77.

_____. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

_____. **Pluralidade e ética em Educação**. Rio de Janeiro: DPA, 2001.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

JESUS, Denise M. de; BAPTISTA, Claudio R. (Orgs.). **Avanços em políticas de inclusão**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. **Conhecimento e margens**. Ação pedagógica em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2009.

JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

JOUTARD, Philippe. Desafios à história oral do século XXI. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/CPDOC- Fundação Getúlio Vargas, 2000. p. 31-71.

LEBEDEFF, T.B.; PEREIRA, I. L. S. **Educação especial: olhares interdisciplinares**. Passo Fundo: Ed. UPF, 2005.

LOPES, Eliane. Memória e estudos autobiográficos. **História da Educação**, ASPHE/FAE/UFPEL, Pelotas, n.14, p.47-61, set. 2003.

LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Orgs.). **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LOPES, M. C. O lado perverso da inclusão: a exclusão. In: FÁVERO, A.; DALBOSCO, C.; MARCON, T. (Orgs.). **Sobre Filosofia e Educação**: racionalidade e tolerância. Passo Fundo: Ed. UPF, 2006. p. 207-218.

LOPONTE, Luciana. Do Nietzsche trágico ao Foucault ético: sobre estética da existência e uma ética para a docência. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 69-82, jul./dez. 2003.

MARQUES, Mario O. **Pedagogia, a ciência do educador**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1990.

_____. **Conhecimento e educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1988.

MARRE, Jacques Leon. História de vida e método biográfico. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 55-88, jan./jul.1991.

MARTINS, L.; PIRES, J.; PIRES, G. (Orgs.). **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

MATOS, Olgária. **Filosofia**: polifonia da razão. São Paulo: Scipione, 1877.

MEC. Secretaria de Educação Superior. Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Brasília: MEC, 2000.

MOLON, Susana. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. São Paulo: EDUC, 1999.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: reformar a reforma/reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NOVAES, Adauto (Org.). **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras/Secretaria Municipal da Cultura, 1992.

NOVAES, Adauto. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org.). **Imagens do professor: significações do trabalho docente**. 2. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

PLAISANCE, E.; VERGNAUD, G. **As ciências da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

RAMOS, M.N. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

REALI, Aline et al. Concepções, histórias e narrativas de professores do ensino fundamental sobre seus alunos: compreendendo práticas pedagógicas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24, 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2001. T0731755403999.

REY, F. G. **A pesquisa e o tema da subjetividade em educação**. Disponível em: <www.anped.org.br/reuniões/24/te7.doc>. Acesso em: 15 ago. 2006.

_____. **La investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafios**. São Paulo: EDUC, 1999.

ROUANET, Sérgio P. **Mal-estar na modernidade**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ROZEK, Marlene. Formação docente e Subjetividade. In: ENDIPE: XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. TRAJETÓRIAS E PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER: LUGARES, MEMÓRIAS E CULTURAS,

27 a 30 de abril 2008. Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS. ISBN 978-85-7430-734-3. CD ROM.

ROZEK, Marlene; VASQUES, Carla. Inclusão e pluralidade: articulações entre Nietzsche e a educação especial. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, V. 2007, São Leopoldo, UNISINOS. **Anais...** v. 1. São Leopoldo: Seiva Publicações, 2007. ISBN 978-85-88105-55-3. CD ROM.

ROZEK, Marlene. Educação e Ética: aproximações necessárias. In: III SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: diálogo e pluralidade. 27 a 29 ago. 2007. São Paulo, **Anais...** SP: Editora ABPEE, ISBN 978-85-99643-09-9. CD ROM.

_____. Formação docente e Subjetividade. In: II SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: TRAJETÓRIAS DE PESQUISA, 23 a 26 de maio 2006. Vitória, UFES. **Anais...** Vitória: Ed. ISBN 85-99643-03-7. CD ROM.

ROZEK, Marlene; CHAGAS, Eva; BRAIGHI, Daysi; RODRIGUES, Gilze. Beginning teachers and their pupils' special educational needs in Brazil. In: GASH, Hush. **Beginning teachers and diversity in school: a European study.** Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, 2006.

ROZEK, Marlene. Aprendizagem e Sentimentos. In: LEBEDEFF, T.; PEREIRA, I. (Orgs.). **Educação Especial: olhares interdisciplinares.** Passo Fundo: Ed. UPF, 2005. p. 281-289.

_____. La prise en charge des besoins éducatifs particuliers dans l'Etat du Rio Grande do Sul. In: RAULT, Claudie (Org.). **Diversité des besoins éducatifs: des répons em Europe e ailleurs.** Paris: L' Harmattan, 2004.

_____. L'Education et l'eleve surdové. **La Nouvelle Revue de l'ais,** França, 2003, p. 76-79.

_____. Aprender/ Não Aprender e Gênero. **Revista Psicopedagogia,** São Paulo, v.17, n.45, p. 9-12, 1998.

ROZEK, Marlene; BERNARDES, Nara M. G. Dificuldades de aprendizagem e Gênero. **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.** Florianópolis: Palotti, 1998, p. 235-235.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n.130, ISSN 0100 – 1574, 2007.

SHUARE, M. **Las fuentes filosóficas de la psicología soviética**. Madrid: Visor Libros Infância y Aprendizaje, 1990.

SOUSA, Cynthia Pereira de. Fragmentos de histórias de vida e de formação de professoras paulistas: rupturas e acomodações. In: SOUSA, Cynthia Pereira de (Orgs.). **História da educação**: processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrituras Editora, 1998. p. 27-42.

SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, D. B.; SOUZA, M. C. C. C.; BUENO B. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. **Revista Brasileira de Educação**, n. 2. p. 61-76, maio/jun./jul./ago. 1996.

SOUZA, Meriti de. Fios e furos: a trama da subjetividade e a educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 119–132, maio/jun./jul./ago. 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TREVISAN, A.; TOMAZETTI, E. (Orgs.). **Cultura e alteridade**: confluências. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006.

TUGENDHAT, E. **Lições sobre ética**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

VASQUEZ, Adolfo. **Ética**. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

VEIGA, Ilma Passos A; AMARAL, A. L. (Orgs.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002.

VIEIRA, Ricardo. **Histórias de vida e identidades**. Professores e interculturalidade. Porto: Afrontamento, 1999.

VYGOTSKY, Lev. **Teoría de las emociones**: estudio histórico-psicológico. Madrid: Ediciones Akal, 2004.

ZANELLA, Andréa et al. **Psicologia e práticas sociais**. Porto Alegre: ABRAPSOSUL, 1997.

ANEXO A



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: Histórias de Vida – Subjetividade e Formação de Professores

Pesquisadora responsável: Marlene Rozek

Professor orientador: Dr. Cláudio Roberto Baptista

Você está sendo convidada a participar deste estudo que tem como tema a *Constituição da subjetividade e o processo de formação do professor de alunos com deficiências*.

Os dados das entrevistas serão analisados e discutidos na construção da tese por mim realizada no curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós – Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, sob orientação do Professor Dr. Cláudio Roberto Baptista.

As entrevistas serão anônimas, gravadas com duração de aproximadamente uma hora cada uma. Após a elaboração deste estudo, as fitas serão apagadas.

Sua participação tem um caráter voluntário muito importante para a efetivação do estudo, no entanto esclareço que você tem total liberdade para interromper sua participação, a qualquer momento do estudo, se essa for a sua vontade.

Coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento através dos seguintes telefones:

33171800 (casa); 99610481; 33083433 (NEPIE/UFRGS) e através do e-mail rozek@cpovo.net e marlene.rozek@puers.br.

Ciente:

Nome e assinatura da participante da pesquisa

.....

Marlene Rozek – pesquisadora

Data:.....