

## O IMPLICAMENTO DE SENTIDO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Iara Maria Campelo Lima\*

Universidade Federal de Sergipe

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

**RESUMO:** O artigo entrelaçando os fundamentos fenomenológicos e da educação inclusiva discute a relação teórico-prática do movimento das histórias de formação e experiência no processo inclusivo em formação de professores. O caminhar metodológico se processou na perspectiva da pesquisa-formação em três teceduras: a narração e compreensão de si, a dialogicidade na multiplicidade de vozes e a escrita narrativa do sentido existencial de ser, trabalhando com 8 professoras da rede pública, estadual e municipal, do município de Aracaju. No seu resultado ficou realçado que a inclusão de si, no processo em formação configurava-se a significação do implicamento e comprometimento na formação.

**PALAVRAS CHAVES:** Formação de professor. Implicamento. Memórias e Narrativas.

**Resume:** The article interlacing the phenomenological fundamentals of the inclusive education discusses theoretical practice relation between narrative stories of training and the experience in the inclusive process for teachers training. The methodology was based on the perspective of three points in the research: the narration and self-understanding, the dialogical through the multiplicity of voices, and the narrative writing of existential sense of being, it was worked with eight teachers from public schools, state and municipal, from Aracaju city. The result showed that to include themselves in the process of training it was indispensable to have the significance of implying and the commitment of training.

**key words:** teachers formation, implying, memories and narrative.

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

Dando eco á sonoridade dessa nascente, o presente trabalho emerge de minha tese de doutoramento e apresenta uma discussão sobre a relação, teórica-prática desvelada no estudo “O implicamento de sentido em formação de professores da educação inclusiva” cujo objetivo é analisar o papel do implicamento do sentido do professor no processo em formação contínua. O caminhar metodológico se processou na perspectiva da pesquisa-formação e definiu-se em três diferentes teceduras: a narração na escuta e compreensão de si; a dialogicidade na multiplicidade de vozes e a escrita narrativa do sentido existencial de ser.

A essência dessa discussão neste trabalho, está em fazer realçar no processo inclusivo em formação de professores, a inclusão de si, no desvelar dos sentidos e significados que cada professora tirou para si, do vivido na história de formação e experiência ao participarem do espaço experiencial “A formação contínua de professores na perspectiva da educação inclusiva: a narrativa, a escuta e a dialogicidade”<sup>1</sup>. Nessa perspectiva, assumindo na pesquisa-formação o papel do investigador que investiga seu próprio conhecimento, as professoras foram desconstruindo a exclusão gerada pelo silêncio de si, e compreendendo o quanto a diferenciação de si, retratada na sua história, implica na compreensão da identidade pela diferenciação de ser, entrelaçada nos significados construídos ao longo da história vivida no movimento existencial.

---

<sup>1</sup> Curso de extensão realizado como espaço experiencial da pesquisa-formação. Certificado pela Pró-reitoria de Extensão da UFS com carga horária de 120 horas, efetivado em 30 encontros de 4 horas, de forma co-participativa com 08 (oito) professoras da rede pública de ensino, municipal e estadual que trabalham com educação especial.

O fio da meada puxado nessas teceduras advém do silenciamento de si, nutrido na formação de professores tecida na impessoalidade implicada em silenciar a compreensão do quanto os nutrientes do conhecimento, objetividade e disjunção, sujeito e objeto, germinaram na formação e na pesquisa o mito da neutralidade científica. O caráter autobiográfico da narrativa, aqui utilizado, além de se ser uma fonte de coleta de dados possibilitou ao professor entrelaçar fios e meadas da história de formação e experiência e, nessa perspectiva, desvelou sentidos e significados do que ficou em si do processo de formação. Nessa perspectiva participaram do processo oito professoras da rede estadual e municipal de Ensino de Aracaju. O sentido de co-participação foi tão assumido que elas me autorizaram a registrar as suas histórias de formação e experiência com os seus verdadeiros nomes. Nesse movimento as professoras investigaram a complexidade do seu próprio conhecimento e experiência, buscando a compreensão dos processos que constituíram as formas de relações, de pensar, de fazer, de ser, e do lugar que as experiências ocuparam na sua formação, como alerta André (1995, p. 17) levando “em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”, sendo e se fazendo no compreender da pesquisa qualitativa.

### **A tecedura dos sentidos e significados em formação.**

A perspectiva inclusiva da Educação implica-se no tecer complexo da diversidade onde uma multiplicidade de vozes, de pensar, de viver, de aprender, de ser, dialogam e nele se implicam e se revelam num novo jeito de significar na formação de professor, o germinar de um processo singular e plural de interatividade, de polifonia e dialogicidade. Nessa perspectiva, o sentido inclusivo em formação de professor visualiza o ser humano nas suas possibilidades, nos seus desejos, nas suas buscas, percebendo a deficiência como uma condição humana, que não define o ser na deficiência, mas define a especificidade da mediação fundante para eliminar barreiras. A “diferença”, requer ser compreendida como o movimento próprio que vai ao longo da história se fazendo, e cada um vai se revelando no seu jeito diferente de ser, tenha a pessoa, deficiência ou não.

O fundante do desvelamento da implicação de sentido na formação de professores está na significação do silêncio de si, que fora nutrido sob o caráter de uma “especialização que se fecha em si mesmo, sem permitir sua integração em uma problemática global ou em uma concepção de conjunto do objeto do qual ela considera apenas um aspecto ou uma parte” (Morin, 2003, p. 13), caráter este, que impregnou a formação de professores de uma

generalização, fechada na percepção do ser deficiente, ignorando o que se mostrava no aluno como capacidade, habilidade, inteligência. É fundante perceber que o sentido “especial” traz marcas da marginalização convencionada com base no absolutismo que se tomava como verdade, e nos critérios de produtividade, rendimento, utilitarismo, que legitimavam esta evidência. Como deixa claro Cartolano (1998, p 31), “a história da educação dos deficientes tem nos mostrado que sua marginalização é historicamente determinada por um conjunto de forças sociais, econômicas, políticas, culturais, ideológicas”.

Marcas dessa marginalização estão refletidas na fala da Prof<sup>a</sup> Josivilma quando na narração de sua história de formação e experiência desvela o preconceito e resistência sofrida lá na infância.

Infelizmente, ou felizmente, eu nasci com cegueira congênita devido a uma catarata. Até os 5 anos de idade eu fiquei sem enxergar. Foi por meio de uma cirurgia que pude começar a ver o mundo de outra forma que não fosse pelo olhar de meus pais. Infelizmente, a “discriminação” já começou a ocorrer dentro de casa. Meu pai não aceitava que eu fosse operada, pois acreditava que Deus tinha feito isso comigo então, poderia deixar como estava. Até ameaçou seu casamento com minha mãe se ela viesse aqui para Aracaju fazer essa cirurgia.

Essas marcas ficam também refletidas na escola e na concepção dos professores, inclusive mascarando o processo inclusivo, evidenciadas no movimento da dialogicidade quando a prof<sup>a</sup> Irma se referindo a inclusão de alunos cegos na escola observa que “a escola consentia deixava sem reclamar que os alunos com deficiência visual que tivessem o professor, que, se responsabilizasse pelo seu ensino, ficassem na escola. Mas será que eles estavam ali, na escola, interagindo como aluno da e na escola, de fato e de direito?”. Em seguida a prof<sup>a</sup> Irma Ofegante! Com os olhos abertos, revelando o surpreendente da sua reflexão! Se perguntava, *“ISTO É INCLUSÃO?”* Ao seu lado, a professora Custódia sem conter o ressoar do barulho do seu silêncio, ampliando a discussão levantada pela prof<sup>a</sup> Irma, acrescenta: “os meus, por serem deficientes mentais, ou apresentarem distúrbios de comportamento, a escola deixa claro o incômodo, portanto o desejo é que eles todos saiam da escola” revelando assim a negação da escola que por conveniência fica mascarada. Ainda nesse diálogo a prof<sup>a</sup> Irma conclui “que a escola não está se propondo só ta cedendo o espaço”;

Será que o contributo da ciência à educação, entrelaçada à psicologia, foi resgatar a sua condição de homem, com a denominação “especial”? E o contributo à sociedade seria ficar garantida às pessoas com deficiência, a negação do seu movimento próprio, dentro das suas condições, dos direitos humanos, dos seus direitos de cidadão? Aqui se torna fundante às

reflexões de Skliar especificamente sobre o sentido da forma, de se entender e produzir, o especial, da educação, afirmando que,

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

A história precisa ser narrada com o que dela foi sentido, percebido, vivido, e a história de formação de professores principalmente, porque nela se implica a formação do pensar, do ser, do fazer, do ensinar, do aprender e do aprender a ser. De forma que, viajar na narração de si, puxando fios e meadas da história de formação e experiência, foi experienciar a conquista maravilhosa da capacidade de pensar, sentir e transcender o que, inclusive, me permitiu poder compreender e concordar que “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”, como afirma Bosi (1994, p. 55). Só lembrando e reconstruindo o pensar com as imagens do tempo de agora, para então compreender o quanto as diferentes perspectivas que epistemologicamente fundamentavam as propostas de formação seja médica, médica-psicológica ou prescritiva circulavam em torno da deficiência seja com a intencionalidade da rotulação ou não.

Vejamos os especialistas se instrumentalizando do modelo médico-psicológico partiam do pressuposto de que qualquer dificuldade de aprendizagem da criança e/ou adolescente estaria nele próprio. Neste sentido, Machado (1980, p.24), lembrava que “os testes padronizados utilizados para identificação dos problemas nas crianças, por si sós, pouco oferecem aos professores que lhes facilite o planejamento de atividades de ensino”. A perspectiva behaviorista, que substanciava o modelo educacional ou prescritivo, apesar de não priorizar a rotulação, a classificação continuava reduzindo o aluno, a um ser a-histórico, e num processo mascarado de dominação ia incutindo no pensar e no fazer na formação de professores, a modelagem de aprendizagem, a análise de tarefa, afirmando assim, uma maior eficiência no processo de dessubjetivação do professor.

Decerto, a memória não é sonho, ela exige muita tecedura no retorno a si, para então, com a significação do olhar nutrido pelo sentido “inclusivo”, tomar consciência do quanto as

marcas do processo a-histórico que excluiu, silenciou, aprisionou quem ensina e quem aprende a pensar, na e pela deficiência, são marcas da cientificidade implicada na visão racionalista e determinista do conhecimento que, na modernidade historicamente garantiu os encaminhamentos da educação e da educação especial à eficácia quantitativa e objetiva da realidade, silenciando, pois, o sentido do caráter subjetivo nesse processo. Faz sentido o que Marcondes (2004, p. 267) traz da fala de Heidegger “A ciência não pensa. A ciência e sua aplicação técnica seriam incapazes de pensar o ser, de pensá-lo fora da problemática do conhecimento e da consideração instrumental e operacional da realidade típicos do mundo técnico”. Pois é, só a ciência querendo esquecer o ser, na diversidade humana de ser, silencia a significação de si, que dá vida à vida e à educação.

O poder do especial que transversalizou todo o processo de formação vem cada vez mais sendo questionado e desvelado pela pesquisa, no estudo “Deficiência mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado” autoria de Nunes e Ferreira (1993) deixam claro, ainda, não só a crescente disseminação dos modelos médico psicológico, e também como eles eram insuficientes para “garantir um melhor atendimento do portador de deficiência e a sua integração”. Os estudos desenvolvidos por Glat, Nunes, Ferreira e Mendes (1998) a respeito das dissertações defendidas nos programas de pós-graduação da UFSCar e da UERJ, no período de 1981 a 1995, reafirmaram a presença ainda muito forte do modelo médico-psicológico na formação de professores assim como deixam, deixam claro “a falta de contextualização do conhecimento acadêmico dentro da realidade vivida” e a “dissociação que pode ser verificada tanto nos currículos e estágios quanto na avaliação dos profissionais.” (p. 62). Evidenciando inclusive que, “de fato, a pesquisa sobre formação de profissionais em seus diferentes níveis tem primado pelo pouco interesse e porque não dizer pouco respeito ao conhecimento prático produzido pelos bons professores”. (p. 70)

Na pesquisa desenvolvida por Michels (2005, p. 270)/ Universidade Federal de Santa Catarina, no período de 1998-2001 na habilitação Educação Especial no curso de Pedagogia-regular e emergencial tendo como base a análise das disciplinas e suas ementas a autora constatou que os cursos ainda tomam como referência para a compreensão da educação o modelo médico-psicológico, enfatizando que “a manutenção de tais bases de conhecimento para a área retira da Educação a compreensão da deficiência e da própria ação pedagógica como fato social”. Argumentando sobre o resultado da pesquisa a qual deixou evidente a permanência do modelo médico-psicológico como eixo organizador das disciplinas nos cursos de formação, a autora levanta um questionamento extremamente procedente considerando a

bandeira de luta da inclusão: “Será possível pensar em “inclusão” mantendo a marca da deficiência quase que exclusivamente nesse aluno, com base em suas características biológicas ou psicológicas?” (p. 271).

Os resultados das pesquisas evidenciam a importância da ressignificação da formação de professor encaminhada na perspectiva do professor pesquisador, no entanto, apesar do desafio assumido a partir da Declaração de Salamanca, Espanha (1994, p.9), juntamente com a UNESCO, cabe ressaltar que a formação de professores para a educação inclusiva, tanto na LDB/96, no seu art. 59, inciso III, quanto na Resolução CNE/CEB Nº2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, é regulamentada, deixando claro que o processo de ensino e a flexibilidade da ação pedagógica deverão ser adequados às necessidades especiais, reafirmando a política da Secretaria de Educação Especial/MEC/1994, que colocava as necessidades educacionais especiais direcionando o ensino.

A busca do movimento de ressignificação da formação dos professores para educação inclusiva não pode deixar de dar ressonância à fala de Bueno (1993, p.15): “a educação especial praticamente centrada nessas peculiaridades da população por ela absorvida, reduziu sua ação de tal forma que o fundamental se restringiu à adaptação de procedimentos pedagógicos às dificuldades geradas pela deficiência” para então poder compreender o quanto a perspectiva da educação inclusiva, apesar de pretender avançar nas suas ações, manteve o confinamento histórico da educação especial, metamorfoseando a deficiência nas necessidades educacionais especiais e retoma, inclusive, a tese de “inclusão de conteúdos da educação especial”, desconsiderando que este caráter segregativo reafirma a dicotomização da educação “regular e especial”.

No visualizar desta perspectiva é essencial a compreensão de que a formação de professor se organiza na constituição da teia retratada na significação do modo de existir, de ser e se fazer, em formação e na vida em formação. A abordagem autobiográfica ao fazer brotar da história de formação e experiência, o já vivido, o aprendido, o silenciado, o dito e o não dito, mobiliza e projeta a compreensão de si e do conhecimento em formação. É importante considerar, portanto, que os professores enquanto fios dessa teia tecem e são tecidos na constituição das inquietações, dos silêncios, das mudanças, do aprisionamento, dos preconceitos, dos compassos e descompassos da legislação; estão implicados na tecedura histórica dos diferentes momentos da educação especial, que deram significação à formação de professores, entrelaçada nas diferentes concepções que se definiam no olhar segregativo.

O implicamento no processo inclusivo em formação de professores é desafiador e precisa ser compreendido na teia desta constituição e do que ficou em cada professor e professora, sintetizados nos sentidos e significados, ditos e/ou não ditos, velados e/ou a desvelar. Argumentando nessa perspectiva afirma Santos (2002, p. 53-54): “hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento”. Realçando a importância do caráter autobiográfico no conhecimento, na aprendizagem e na experiência, o autor acrescenta: “para isso é necessário uma outra forma de conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos”.

Portanto, a essência do implicamento de sentido no processo em formação está na possibilidade do desafiar-se a um movimento epistemológico que vá esgarçando os credos da imparcialidade, fecundado no paradigma simplificador, centrado no inesgotável poder disciplinar da especificidade de cada especialista, de cada profissional, e tecer um pensar flexível, reflexivo, no sentido da compreensão humana, conscientizando-se, ao ver e sentir o ser em todas as suas dimensões e relações. Destarte, o processo inclusivo em formação, implica-se numa epistemologia que se referencie na perspectiva da ciência que se exerceite como construção humana e seu caminhar em busca desta compreensão mobiliza a subjetivação na narrativa do professor numa dinâmica referendada pela “epistemologia do educar como campo interdisciplinar de nossas práticas pedagógicas” (Galeffi, 2003, p. 77) e, nesse sentido, fecunda no processo inclusivo em formação uma atitude fenomenológica, sendo e se fazendo no reverso da imparcialidade do paradigma simplificado

Trazer a narração autobiográfica para o espaço experiencial da pesquisa-formação significa tecer a formação no discurso existencial, e a essência nesta perspectiva está em que o professor enquanto co-participante ao investigar seu próprio conhecimento, o faz no movimento da compreensão, como explica Moita (2000, p. 117): “o saber que se procura é de tipo compreensivo, hermenêutico, profundamente enraizado nos discursos dos narradores. O conhecimento dos processos de formação pertence antes de mais àqueles que se formam”. Desse modo, a busca da compreensão dos novos processos de formação foi se apropriando da significação fenomenológica na essência do discurso existencial, e estabelecendo rupturas com o silêncio das vozes das professoras.

Portanto, o desvelar desse processo inclusivo em formação de professor, em sua essência vai se definindo no caminhar transdisciplinar no sentido argumentado por Nicolescu (1999, p. 153), “a transdisciplinaridade não é o caminho, mas um *caminho* de testemunho de

nossa presença no mundo e de nossa experiência vivida através dos fabulosos saberes de nossa época. Uma voz onde ressoam as potencialidades do ser”. Nessa evidência traz na inclusão da voz o sentido da inclusão de si, no desvelar da narrativa das histórias de formação e experiência. Dessa forma, o espaço experiencial vai desmoronando as bases da lógica as quais deram força à racionalização que transformou o sujeito em objeto, excluindo a subjetividade, a narração, e negando outras formas de conhecimento que não se pautassem pelos seus princípios epistemológicos. Num processo inverso, a transdisciplinaridade, legitima a lógica inclusiva e, nesse sentido, abre alas ao “terceiro incluído” simbolizado, pode-se crer, na pessoa com deficiência, no negro, no índio, na mulher, e na narração que revela, na subjetivação, sua presença, a especificidade humana de ser que o diferencia, a partir da própria complexidade existencial de ser humano.

De fato, o caráter existencial passa a ser a tônica no caminhar epistemológico do processo inclusivo em formação. Nesta perspectiva a transdisciplinaridade se transforma “na chave de compreensão para a construção da interdisciplinaridade” como afirma Galeffi (2003, p. 88) e a razão para esta compreensão está no sentido articulador da interdisciplinaridade que, assim concebida, ultrapassa os limites do conhecimento e passa a se processar articulando o conhecimento com a multiplicidade de vozes. O fundante no entrelaçamento dessa teia, no processo em formação, está na possibilidade em mobilizar a relação de subjetividade e intersubjetividade, no entrelaçar das diferentes formas de pensar, de conhecer e de ser, desenvolvendo, como afirma Souza (2005, p. 23) “um conhecimento de si, das relações que se estabelecem com o processo formativo e com as aprendizagens que constituiu ao longo da vida. Através da abordagem biográfica, o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano”.

Pesquisando a respeito das relações teoria e prática na formação de professores, trabalhando com as histórias de vida, Catani (2003) nos deixa claro que os fios das concepções que os professores têm de suas práticas docentes são germinados nos seus contextos e histórias de vida, e transversalizam todo seu percurso de vida escolar e profissional, ou seja, suas concepções não são apenas resultantes da teoria pedagógica contida na formação, mas a marca do seu sentido vivido na vida. Nesse sentido, ela defende a importância da educação continuada abrir-se à escuta das experiências trazidas pelos professores. A fala da Prof<sup>a</sup> Daniela revela que na busca de sua autonomia gerava possibilidades a Everaldo<sup>2</sup>, mas o movimento da autonomia em si própria parecia ainda

---

<sup>2</sup> Everaldo é irmão da prof<sup>a</sup> Daniela, ele tem paralisia e usa os pés na função das mãos e Daniela é sua constante mediadora.

aprisionada pelo vivido e ainda não compreendido. Revela a professora ilustrando a questão colocada pela autora:

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

Na verdade, nesta perspectiva o sentido existencial é a tônica que dá sentido à realização do retorno a si, a caminhar na busca da compreensão do ser professor, na sua história, na diferenciação de ser-sendo e se fazendo ator e autor no processo de formação em que se autorize à escrita narrativa do sentido existencial de ser; uma escrita que alimente a vida do narrador, um narrador com vida na vida. Portanto, na complexidade dessa práxis pedagógica o autorizar-se a pensar, a aprender, a produzir conhecimento no experienciar do processo inclusivo em formação contínua, requisita o mobilizar-se no fazer aprender, na significação do aprender com a vida, aprender aprendendo, sem deixar de compreender que a busca da compreensão do sentido da presença retratada no modo existencial de ser, como o testemunho de nossa presença no mundo e de nossa experiência vivida, resgate no conhecimento de si, a articulação do sentido do ser-professor no revelar-se do seu ser-sendo no mundo-com; portanto, uma compreensão implica na significação defendida por Heidegger (2005, p. 209):

No compreender, a presença projeta seu ser para possibilidades. Esse ser para *possibilidades* em compreendendo é um poder-ser que repercute sobre a presença as possibilidades enquanto aberturas.[...]A interpretação funda-se existencialmente no compreender e vice versa. Interpretar não é tomar conhecimento do que se compreendeu, mas elaborar as possibilidades projetadas no compreender.

O cerne da questão do implicamento de si, no processo inclusivo em formação está em como o caminhar inter e transdisciplinar desvela o sentido da complexidade do que se faz presente na presença de si, e como esse sentido significa um abrir-se à possibilidade de um experienciar a pensar, e refletir na coletividade, ou seja, na multiplicidade da “complexidade do ser humano” que nesta coletividade se faz presente. Assim, nesse processo, esse caminhar requer o movimento do sentido, colocado por Morin (1996, p.188) “[...] complexus é o que está junto, é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Isto é,

tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade”. Nesse movimento a relação ser-no-mundo com, toma sentido e implica a dialogicidade, a escuta, de si e do outro, num caminhar caminhando, num ser sendo e se fazendo professor.

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

### **Em conclusão: o entrelaçar da teia em significação.**

O movimento em busca de novas formas de conhecimento que fundamentassem o implicamento de sentido no processo inclusivo em formação contínua de professor nasceu da compreensão de que no conhecimento, na vida e no conhecimento da vida, não há partes em absoluto, a teia da vida entrelaça todos os fios e meadas, e isso, implica em processos de formação aberto às possibilidades do acontecer, na perspectiva do olhar desafiante, na escuta de si e do outro, e que a incompletude, a incerteza do conhecimento e da vida, mobilize os professores a fazerem o verbo delirar e florescer o desejo de mergulhar em si e de lá puxar o sentido que lhe revela e lhe autoriza rompendo com a uniformidade do pensar e do fazer padronizado.

Sendo e me fazendo professora, implicada na tecedura dessa perspectiva, vivenciar minha narrativa, interligando, sentidos e significados vividos em diferentes temporalidades, lugares, interconectando passado, presente e futuro, fui desvelando na presença, o que vivi na formação e do que dela ficou em mim, mobilizando assim o movimento de uma nova compreensão da formação. O mais surpreendente foi perceber que neste movimento, o pensar exercitava-se numa lógica inclusiva, no sentido de que tudo que fora vivido, ia se incluindo. Foi como se o pensar tivesse a capacidade de arrastar tudo, impulsionando a memória como uma rede de pesca, quando o siri está de andada, e, nesse movimento narrativo com vida da

vida, fui significando e ressignificando na escrita os sentidos e significados da complexidade do vivido.

A compreensão de que “O conhecimento científico é uma construção humana” como argumenta, Almeida (2006, p.288), deu substância a este estudo, e, nesse sentido o movimento da pesquisa-formação ultrapassa os limites da racionalidade científica que na sua linearidade e objetividade, impunha a investigação das ciências humanas ao estado de sombra, motivo pelo qual Bakhtin, Vygotsky e Benjamim, como nos revela Souza (1994, p.95), tomavam a linguagem “como ponto de partida na investigação das questões humanas e sociais, além de ser também um desvio que permite que as ciências humanas transitem para fora dos paradigmas cientificistas, priorizando uma abordagem ético-estética da realidade”. Portanto, não posso deixar de pontuar que o abre alas da ciência à narrativa rompe com esse desvio, dando realce à linguagem que revela as questões humanas na pesquisa. Assim, a narrativa da “história de vida deixa de ser um ‘assunto privado’ quando aparece em um contexto de pesquisa”, esclarece Delory-Momberger (2005, p.15) e vem cada vez mais se confirmando na fala de Ferraroti (1988, p. 12) “ não apenas como um instrumento de investigação, mas também (e, sobretudo) um instrumento de formação.”

No experienciar desse processo as professoras deixaram de ser o objeto a ser analisado, conhecido, e assumiram o seu lugar, enquanto autor de sua narrativa, desvelando seu próprio modo de ser como testemunho da sua presença no mundo e, refletindo sobre o próprio conhecimento entrelaçado nos diferentes lugares, tempos, sentidos e significados, constituídos e constituintes da teia da vida. O fundante nessa significação, revelou-se no movimento inverso da epistemologia implicada na racionalidade. A narração, a dialogicidade e a escrita ontológica de ser foi destituindo a senha da exclusão de si, do silêncio de si no reverso do movimento em formação de professores que se pautava no paradigma simplificador, na relevância desta questão a prof<sup>a</sup> Kátia acrescenta “essa inclusão não é especificamente do aluno com necessidade especial, ela caracteriza a inclusão do ser humano como um todo, enquanto ser, enquanto pessoa, enquanto diferente na sua totalidade porque todos nos somos diferentes”.

A escuta deu o tom e projetou eco no barulho do silêncio que cada professora tinha em si, e que agora ia deixando fluir no movimento da compreensão de si, no sentido do compreender no dizer de Heidegger (2005, p. 200), “Compreender é o ser existencial do próprio poder-ser da presença de tal maneira que, em si mesmo, esse ser abre e mostra a quantas anda seu próprio ser” nesse movimento de compreensão de si a prof<sup>a</sup> Irma trouxe

lembranças da infância que estavam guardadas. “Será que estavam esquecidas ou eu não queria lembrá-las? O curso fez-me esse movimento em que fui entrando em mim mesma”. E no desabrochar dessa autoria a professora puxou da nascente o que lembrava sua significação “Eu sei que no meu ambiente familiar a criança não tinha vez... Meu pai tinha seu saber adquirido na escola da vida, pois estudou somente a 1ª série, mas era autoritário, rígido na educação com os filhos, ou seja com as filhas mulheres.”

A referência materna foi de grande relevância nesta pesquisa de modo que a profª Irma na sua narrativa traz o pensar, pensando na complexidade da divergência, do conflito familiar, de uma luta desigual entre o poder dominador do seu pai e o poder que, no silêncio, sua mãe ia se mantendo. Traz na pessoa de sua mãe a referência existencial enquanto a essência que nutria, mesmo sem saber por que, o sentido ontológico que foi crescendo na significação da busca do seu ser-professora “o valor do ser humano”. Assim, as professoras, sendo o sujeito que reflete em si, objeto pesquisado, foram desvelando o sentido que lhes faziam presente, no seu ser-sendo e se fazendo professora, e a gênese desses sentidos estava lá, na sua história de formação e experiência. Foi de lá da nascente, que a profª Margarida havia puxado sua busca incessante no sentido da “possibilidade” questionando nessa defesa “por que as pessoas acham que a aprendizagem só pode acontecer segundo a sua ótica? Porque não deixar que o outro mostre os seus caminhos?”

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

Como as professoras haviam tecido da nascente os sentidos revelados, parecia que a sintonia do grupo vinha daí, parecia que daí brotava um acordo comum e, nessa sintonia a profª Kátia instigada com o que dela existe na inclusão que ela fazia e faz, definiu seu sentido, revelando: “a implicação de si no fazer é a descoberta de um olhar que implicará na alteridade

do meu ser, uma busca de saber o quanto posso ser e fazer, ou melhor, o quanto faço”. Sem sair desse tom, a profª Sheila fazendo ressoar o sentido que na sua história mais lhe revela e tem sentido: “flexibilidade é um dos valores que considero de suma importância no séc. XXI. O ser humano precisa viver possibilidades, viver o inacabado, conviver com a incompletude do ser. É a flexibilidade que possibilita novos olhares e uma atitude proativa e acolhedora”, e, na incompletude dessa trilogia, a profª Daniela anuncia a “autonomia” como sendo o sentido que mais diz de si, e que foi aprendido na relação com seu irmão, esclarecendo que “autonomia foi algo que estava dormindo dentro de mim, que não foi despertado

A tônica desta questão está na evidência de um novo processo de formação que as professoras vivenciaram, uma vez que ao narrar suas histórias de formação e experiência, elas teceram fios e meadas puxados do seu modo existencial de ser, e, nesse sentido, exercitaram num outro movimento epistemológico fundado no exercício do pensar pensando no movimento da complexidade do existir, exercitando no vivenciar autobiográfico o diálogo entre o passado- presente, singular- plural, e pessoal - universal. O fundante da abertura desse processo é que nesse movimento foi se esgarçando o credo do pensar de forma linear à medida que a compreensão decorria não mais de uma relação de causa e efeito, mas do entrelaçamento dos sentidos e significados das histórias de formação e experiência

## Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier. Narrativas de uma ciência da inteireza. In: SOUZA, Elizeu Clementino.(Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas-São Paulo: Papirus, 1995.
- BARROS, Manuel de. **Livro Sobre Nada**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1997.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BUENO, José Geraldo S. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.
- CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. Formação do educador no curso de pedagogia: A educação especial. In: **Caderno CEDES 46**, Campinas, n. 46, p. 29-40, setembro. 1998.
- CATANI, Denice Bárbara, et al. (Org.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. 4. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE. (1994: Salamanca). **Declaração de Salamanca, e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed, Brasília: CORDE, 1997.
- DELORY-MONBERGER, Christiane. Apresentação. In: HESS, Remi. **Produzir sua obra. O momento de tese**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.
- GALEFFI, Dante A. **Filosofar & Educar**: inquietações pensantes. Salvador: Quarteto, 2003.
- \_\_\_\_\_. Prefácio. In: MACEDO, Roberto Sidnei **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2004.
- GLAT, Rosana, et al. **Pesquisa em Educação Especial na Pós-Graduação**. Rio de Janeiro: Sete Letras, V III, 1998.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Universidade São Francisco/São Paulo: Vozes, 2005.
- MACHADO, Therezinha. Modelo Educacional: uma opção. In PEREIRA, Olívia et al. **Educação Especial: atuais desafios**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980, p23-45.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp) In: Dalva E. Gonçalves Rosa (Org). et al. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MARCONDES, Danilo. **Iniciação à Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- MICHELS, Maria Helena. Paradoxo da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-pedagógico. In: **Revista Brasileira de Educação Especial** Unesp Marília, v.11, n.2, p.255-272, 2005.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Trans-formação In: NOVOA, Antônio. **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: BERTRAND BRASIL, 2003.
- NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Trad. Lucia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: TRIOM, 1999.
- NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula & FERREIRA, Júlio Romero. Deficiência Mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado. Brasília, **Em Aberto**, ano 13, n.60, out./dez. 1993.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. **O Conhecimento de si: estágios e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2005.
- SOUZA Solange Jobim e. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim. São Paulo: Papirus, 1994.