



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDUC**

**MARCOS RANDALL OLIVEIRA DE FREITAS**

**SUJEITOS EM (AUTO)FORMAÇÃO: EXPERIÊNCIA  
PEDAGÓGICA DE DOCENTE NA INCLUSÃO DE DISCENTE  
COM BAIXA VISÃO NO ENSINO SUPERIOR**

**MOSSORÓ/RN  
ABRIL-2018**

**MARCOS RANDALL OLIVEIRA DE FREITAS**

**SUJEITOS EM (AUTO)FORMAÇÃO: EXPERIÊNCIA  
PEDAGÓGICA DE DOCENTE NA INCLUSÃO DE DISCENTE  
COM BAIXA VISÃO NO ENSINO SUPERIOR**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, na Linha de Pesquisa Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Orientadora:**

**Prof<sup>a</sup>. Ana Lúcia Oliveira Aguiar, PhD em Educação.**

**MOSSORÓ/RN  
ABRIL-2018**

**Catálogo da Publicação na Fonte.**  
**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

F866s Freitas, Marcos Randall Oliveira de  
Sujeitos em (auto)formação: experiência pedagógica de docente na inclusão de discente com baixa visão no ensino superior. / Marcos Randall Oliveira de Freitas. - Mossoró/Rio Grande do Norte, 2018.  
172p.

Orientador(a): Profa. Dra. Ana Lúcia Oliveira Aguiar.  
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

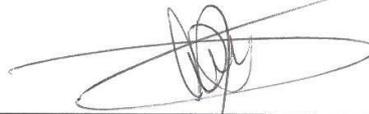
1. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2. (Auto)formação. 3. Ensino Superior. 4. Inclusão. 5. Baixa visão. I. Aguiar, Ana Lúcia Oliveira. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

MARCOS RANDALL OLIVEIRA DE FREITAS

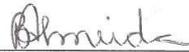
SUJEITOS EM (AUTO)FORMAÇÃO: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DE  
DOCENTE NA INCLUSÃO DE DISCENTE COM BAIXA VISÃO NO ENSINO  
SUPERIOR

DATA DE APROVAÇÃO: 09 / 04 / 2018

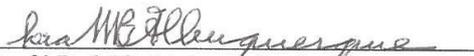
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Ana Lúcia Oliveira Aguiar  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



Prof.ª Dr.ª Francileide Batista de Almeida Vieira  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte



Prof.ª Dr.ª Lia Matos Brito de Albuquerque  
Universidade Estadual do Ceará



Prof.ª Dr.ª Giovana Carla Cardoso Amorim  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Aos guerreiros e guerreiras que não desistem de  
lutar por um mundo mais justo, inclusivo e solidário.  
Com gratidão e afeto!

## AGRADECIMENTOS

“Para não dizer que não falei das flores...”

Ao meu poderoso Deus pela força e coragem dadas durante toda a minha trajetória pessoal e acadêmica. Nos sorrisos e nas lágrimas: “Deus no comando sempre”! “Andar com fé eu vou que a fé não costuma faia!”

À minha amada e grandiosa Mãe, Naila, pela sua companhia, seus afetos e sua coragem. Tudo que faço e o que busco é por/para você, Mãe. Seu apoio incondicional em todos os momentos trouxe-me paz e força para continuar minha caminhada. Minha eterna gratidão!

Às minhas irmãs, Andréa, Rafaela e Raquel, pelas palavras de apoio, as ausências compreendidas e os afetos e inspirações compartilhados.

Aos meus sobrinhos, Israel e Yasmim, por me mostrarem a leveza da infância e os mais sinceros abraços.

À minha inesquecível orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Ana Lúcia Oliveira Aguiar, por, incansavelmente, guiar meu percurso em busca da alteridade, do diálogo e da amorosidade. Sua trajetória é fonte inspiradora para minha vida!

Aos meus amigos da vida cotidiana, Hellen e Djacir. Nossos sorrisos, encontros, desencontros e conversas são luzes para a minha alma. Para vocês, meus melhores áudios sempre.

À amiga mais louca, Mikaelly, a famosa Suzana Vieira, que mesmo morando no Rio de Janeiro trouxe alegria, afetos e sorrisos aos meus dias. Nossas histórias ainda estarão em um livro. Lembra do apê no Leblon?! Obrigado por fazer da distância a presença constante!

À grande amiga Clemilda pelas contribuições dadas principalmente no primeiro ano de mestrado. O que você fez por mim não há preço que pague. Seu companheirismo é a prova de que o mundo tem e sempre terá jeito. Obrigado, amiga!

A todos os meus amigos de trabalho, em especial João, Niedja, Keila, Jezarela, Sharley, Denir, Mário, Jacó e Karol. As conversas leves, os sorrisos fáceis e as angústias compartilhadas deram-me força para continuar.

Aos amigos da distância, da presença e da saudade, Alayana, Geana, Angelyna, Jamille, Adonias, Carlindo, Klaus, D. Jesus, Robéria, minha eterna gratidão. Cada um sabe a dor e a delícia de conviver comigo! Vocês fazem parte de tudo isso!

Às amigas do mestrado, em especial Glaedes, Rita, Magnólia e Rosângela. Felicidade é encontrar rosas diante de tantos espinhos. Sigamos sempre no caminho do amor e da luz. Amo vocês!

Aos companheiros e companheiras do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Memória, (Auto)Biografia e Inclusão (GEPEMABI). Nossas reuniões, viagens e café foram sempre momentos de muita aprendizagem.

Aos professores e professoras do POSEDUC por todos os momentos de (auto)formação. Vocês me enchem de orgulho por construírem uma UERN de luta e de inclusão!

Às professoras da banca, Profa. Dra. Francileide Batista de Almeida Vieira, Profa. Dra. Giovana Carla Cardoso Amorim, Profa. Dra. Lia Matos Brito de Albuquerque e Profa. Dra. Normandia de Farias Mesquita Medeiros, que de forma grandiosa aceitaram participar da banca e contribuíram com aprendizagens, afetos e sorrisos em diversos momentos dessa caminhada.

À Adiza por toda a gentileza e compromisso com as demandas burocráticas durante o período do mestrado.

A todos e todas que chegaram e partiram. Graças a vocês sinto-me mais forte e feliz para continuar a caminhada da vida! Amores e sorrisos para todos nós.

Quero desejar, antes do fim,  
pra mim e os meus amigos,  
muito amor e tudo mais;  
que fiquem sempre jovens e tenham as mãos limpas  
e aprendam o delírio com coisas reais  
(...) Não tome cuidado comigo,  
que eu não sou perigoso:  
- Viver é que é o grande perigo  
(Belchior)

Todo mundo que aprendeu a ler e escrever tem uma certa vontade de escrever. É legítimo: todo o ser tem algo a dizer. Mas é preciso mais do que a vontade para escrever. Ângela diz, como milhares de pessoas dizem (e com razão): minha vida é um verdadeiro romance, se eu escrevesse contando ninguém acreditaria. E é verdade. A vida de cada pessoa é passível de um aprofundamento doloroso e a vida de cada pessoa é "inacreditável". O que devem fazer essas pessoas? O que Ângela faz: escrever sem nenhum compromisso. Às vezes uma só linha basta para salvar o próprio coração.

Um Sopro de Vida, Clarice Lispector

## RESUMO

Com respeito ao próximo e compromisso com o outro, é possível descolonizarmos metodologias, sentimentos e atitudes e assim, transformamos as escolas e universidades para atender aos diferentes tipos de alunos, em particular os alunos com baixa visão. Baseamo-nos no seguinte questionamento: Como docentes reconstroem suas práticas para a inclusão de discentes com baixa visão no ensino superior? Utilizamos o método (auto)biográfico como mecanismo de enaltecimento das vozes dos sujeitos que, no caso desta pesquisa, estão envolvidos na práxis pedagógica. Vozes, muitas vezes, esquecidas ou silenciadas por diversos contextos ou situações do cotidiano. Para a realização da pesquisa, selecionamos um docente do curso de Direito da UERN e um discente do curso de Direito. Realizamos sessões (auto) biográficas com os sujeitos narradores e relatores de sua história de vida, anotações, gravações. A fundamentação teórica está ancorada em Brasil (2004), Nóvoa (1995, 2010), Freire (1996, 2000, 2008), Josso (2010), Mantoan (2006), Nóvoa e Finger (2010), Sasaki (1997). A relação entre as narrativas (auto)biográficas do docente e do discente e o arcabouço teórico base para a construção desta pesquisa desencadeou reflexões sobre a importância da história de vida de cada indivíduo no processo de (re)construção dos sujeitos. O intuito não foi o de esgotar essa temática, mas tornar a prática possível, apontar mudanças e coibir as práticas excludentes das pessoas com deficiência, contribuir para cada vez mais alcançar o maior número de respostas às várias perguntas que ainda surgirão, abrir caminhos de fomento para outras investigações. As tessituras do enraizamento e do florescimento ampliam os nossos olhares em relação aos sujeitos e ao cotidiano, sendo assim, efetivar a inclusão de alunos com baixa visão na academia implica na ampliação de políticas públicas relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão. Dessa forma, é preciso ir além, debater, refletir, relacionar-se. Enxergar no outro a possibilidade de transformação e de aprendizagem. É preciso resistir, pois viver exige coragem.

**Palavras-Chave:** (Auto)formação. Ensino superior. Experiência Pedagógica. Inclusão. Baixa Visão.

## **ABSTRACT**

Having respect towards our fellow man and committed to the other, it is possible for us to decolonize methodologies, feelings and attitudes and therefore, transforming the schools and universities to attempt the most different types of students, particularly the students with low sight. It had as basis the following question: How do teachers reconstruct they practices to the inclusion of students with low sight in the higher education? We utilized the (self)biographical method as mechanism of enhancement of the voices of the individuals that, in the case of this study, are engaged in the pedagogical praxis. Voices, many times, forgotten or silenced by different contexts or situations of the daily life. To perform the current study, a teacher and a student of the law course at the UERN were selected. (Self)biographical Sessions were held with the narrator and teller individuals of their own history life, annotations, recordings. The theoretical basis is anchored in Brasil (2004), Nóvoa (1995, 2010), Freire (1996, 2000, 2008), Josso (2010), Mantoan (2006), Nóvoa and Finger (2010), Sassiki (1997). The relation between the (self)biographical narratives of the teacher and the student and also the theoretical framework, basis to the construction of that research has trigged reflections about the importance of the history life of each person in the process of (self)formation of the individuals. The intent of such research was not to exhaust this thematic, but became the practice something possible, pointing changes and preventing the exclusionary practices with people with disability, contributing to achieve, increasingly, a bigger number of answers to the many questions that still arise, opening ways of fostering to other investigations. The tessitures of rooting and flowering broaden our eyes regarding the subjects and the daily life. Therefore, the inclusion of students with low vision in the academy implies the expansion of public policies related to teaching, research and extension. This way, it is necessary to go further, debating, reflecting, acquainting. To perceive in the other the possibility of transformation and learning. It is needed to resist, because living demands courage.

**Keywords:** (Self)formation. Higher education. Pedagogical experience. Inclusion. Low sight.

## LISTA DE FOTOS

FOTO 1: Mar, Lua e Sorriso na infância.....	27
FOTO 2: Aula de Português com música e poesia na escola pública.....	36
FOTO 3: Desfile cívico do Instituto Pedagógico Sonho Feliz.....	44
FOTO 4: Guerreira e Sorriso cumprindo promessa em Canindé.....	45
FOTO 5: Guerreira na sessão de fotos da formatura.....	48
FOTO 6: Primeira manifestação de professores e alunos da rede estadual em Beberibe.....	62
FOTO 7: Indicação de estações do metrô mexicano.....	104
FOTO 8: Lançamento do livro.....	106
FOTO 9: Fachada de uma escola pública na Cidade do México.....	106
FOTO 10: Fachada da UERN/Campus Central.....	110
FOTO 11: Curso de Formação Continuada .....	115
FOTO 12: XI Encontro dos Acadêmicos com Necessidades Educacionais Especiais (EANE).....	116
FOTO 13: Participação na mesa redonda no III Seminário de Narrativas (Auto)Biográficas.....	117
FOTO 14: Cartaz no corredor da UECE.....	127
FOTO 15: Vaga de estacionamento para cadeirantes na UERN.....	127

## **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1 - Entendimento de Guerreiro sobre os conceitos.....	155
TABELA 2 - Narrativas de Guerreiro e nossa análise.....	156

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CF</b>	Constituição Federal do Brasil
<b>CONSEPE</b>	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
<b>CONSUNI</b>	Conselho Superior Universitário
<b>DAIN</b>	Departamento de Apoio à Inclusão
<b>DAIN</b>	Diretoria de Apoio à Inclusão
<b>EANE</b>	Encontro dos Acadêmicos com Necessidades Educacionais Especiais
<b>FE</b>	Faculdade de Educação
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>POSEDUC</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>PROEG</b>	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
<b>PROPEG</b>	Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação
<b>PSV</b>	Processo Seletivo Vocacionado
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>UERN</b>	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>“E VAMOS À LUTA”: SOMOS TEXTOS E CONTEXTOS DE NOSSA PRÓPRIA HISTÓRIA.....</b>	<b>15</b>
<b>1º CAPÍTULO - NAS TRILHAS DO AMOR E DA LUTA RUMO À (AUTO)FORMAÇÃO.....</b>	<b>24</b>
1.1 Entre descobertas e sonhos: sujeitos, memórias, afetos e sorrisos.....	24
1.2 “Filho de peixe, peixinho é”: a relação de uma mãe-professora e seu filho-professor.....	40
1.3 “Amar e mudar as coisas”: resistir é preciso!.....	51
1.4 A pesquisa (auto)biográfica e a (trans)formação de mim.....	65
<b>2º CAPÍTULO - CHEGADAS E PARTIDAS: PERCURSOS PELA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>77</b>
2.1 Pelos caminhos da Educação Inclusiva: avanços e perspectivas.....	77
2.2 Ter baixa visão/cegueira na universidade: inclusão, experiências e conquistas.....	87
2.3 Formação docente no ensino superior: o falar de si no processo de (auto)formação.....	97
2.4 A Política de Inclusão de discentes com deficiência na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).....	110
<b>3º CAPÍTULO - A ARTE DE TECER HISTÓRIAS: ARTESANATO DE SABORES E SABERES DAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS.....</b>	<b>119</b>
3.1 “Uma andorinha só não faz verão”: a universidade e seus sujeitos.....	119
3.2 Ensino, pesquisa e extensão: práticas inclusivas dentro e fora dos muros da academia.....	128
3.3 Discursos e práticas em mudança: o entrelaçar das narrativas dos sujeitos.....	136
3.4 Ressignificação das práticas: idas e vindas no processo de aprendizagem de discentes com baixa visão.....	148

**“PRO DIA NASCER FELIZ”: MEMÓRIAS E SUJEITOS ENTRE O ENRAIZAMENTO E O FLORESCER.....158**

**REFERÊNCIAS.....165**

## **“E VAMOS À LUTA”: SOMOS TEXTOS E CONTEXTOS DE NOSSA PRÓPRIA HISTÓRIA**

Ir à luta é construir possibilidades para a ressignificação das experiências e da nossa própria existência. Somos<sup>1</sup> sujeitos sociais, históricos e culturais, por conseguinte, estamos nas tessituras dos textos e contextos de cada vivência. Aprendemos na coletividade através da cultura de paz.

Enxergar o outro como agente de aprendizagem e de transformação social perpassa por entendimentos subjetivos e simbólicos entrelaçados na perspectiva da alteridade. Cada sujeito carrega consigo seus textos e seus contextos, constrói memórias sociais e cria vínculos de emancipação.

Esta pesquisa se baseou no seguinte questionamento: Como docentes reconstroem suas práticas para a inclusão de discentes com baixa visão no ensino superior? Para tecermos os fios do conhecimento, definimos o objetivo geral: analisar as práticas docentes para a inclusão de alunos com baixa visão no ensino superior, entrelaçado com os objetivos específicos: narrar de mim na esteira das marcas que trago no percurso de vida e formação; apresentar as bases legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; identificar as práticas docentes para a inclusão de discentes com baixa visão no ensino superior.

As aprendizagens construídas ao longo desta dissertação de mestrado deram-se também a partir das minhas experiências inclusivas anteriores. Para isso, foi necessário resgatar vivências e memórias coletivas e individuais. Ingressar no ensino superior foi para mim a “ressignificação do olhar e dos afetos”, pois, a partir desse momento, desconstruí estigmas e preconceitos.

Ser aprovado no curso de Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC) foi a concretização de uma longa jornada de coragem e determinação. Minha mãe dizia que era o resultado de todo o investimento feito em meus estudos. Tudo era muito diferente. Os espaços da universidade, as aulas, a ausência de um coordenador pedagógico para

---

<sup>1</sup> O texto foi escrito em duas pessoas verbais, pois consideramos que o trabalho traz momentos de narrativas de experiências pessoais do autor da dissertação e, em outros momentos, construções coletivas realizadas junto com a orientadora e os sujeitos da pesquisa. Desse modo, justifica-se o uso da primeira pessoa do singular para marcar o posicionamento do autor e a primeira pessoa do plural para representar as ideias construídas junto com a orientadora e os sujeitos da pesquisa.

controlar as notas das avaliações, as filas na xerox, o restaurante universitário. Era uma nova etapa.

Em meados de 2009, a UFC vivenciava a construção de uma realidade comprometida na inclusão das pessoas com deficiência. Nesse período, o debate sobre a acessibilidade era algo muito comum nos diversos ambientes universitários. Rampas foram construídas, elevadores instalados, as aulas de LIBRAS foram ampliadas, seminários sobre inclusão eram mais frequentes. O silêncio que percebi durante a educação básica, pois não estudei com nenhum aluno com deficiência, foi substituído por protagonismo, respeito e inclusão no ensino superior, embasados no debate amplo e democrático.

No meu percurso como professor-pesquisador de Língua Portuguesa da educação básica, deparei-me com diversas situações formativas no chão de escolas públicas e particulares e com diferentes sujeitos em formação, através de cursos de formação continuada e ressignificações pedagógicas para o desenvolvimento das práticas inclusivas. O trabalho de inclusão de alunos com deficiência fomentou em mim uma relação paradoxal entre a preocupação de uma formação contínua em construção e o desafio de inclusão a ser superado em cada espaço de aprendizagem.

Ao trabalhar com uma aluna com deficiência visual, no terceiro ano do Ensino Médio, durante o ano letivo de 2015, identificada como Curiosidade<sup>2</sup>, construí, juntamente com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), propostas pedagógicas de aprendizagem pautadas na inclusão escolar da referida aluna, por meio da realização de palestras sobre a temática da inclusão para a comunidade escolar e o desenvolvimento de atividades interdisciplinares na sala de aula e em outros espaços da escola, que envolvessem todos os alunos da turma. A aproximação com essa discente trazia-me sempre o resgate de lembranças dos momentos da graduação, nos quais eu era o aluno-aprendiz e que contribuíram para a construção do professor-aprendiz.

O contato com Curiosidade possibilitou-me um olhar mais aprofundado sobre a importância da consolidação da educação inclusiva. Além do âmbito pedagógico, preocupavam-me as questões sociais e democráticas, pois garantir a permanência e a

---

<sup>2</sup> Escolhi intitular a aluna de Curiosidade porque ela me despertou o olhar atento para a pesquisa, e me propiciou o aumento da minha curiosidade sobre diversidade, educação inclusiva e compreensão do outro.

aprendizagem dos alunos com deficiência é, também, um exercício de respeito e dignidade ao ser humano.

Durante o ano letivo referido, foram surgindo diversas inquietações, por exemplo: “Como posso incluir alguém que no contexto de uma cidade interiorana já sofre diversas exclusões?”. Além disso, outra angústia referia-se ao processo de aprendizagem que Curiosidade teria durante os anos vindouros no Ensino Superior, caso fosse aprovada no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Apesar da referida aluna não ter obtido a aprovação no ENEM, a ideia de abordar esse assunto com o fito de não somente ajudá-la em sua realização plena no ambiente acadêmico e, também, a outros alunos com deficiência visual, não saiu do meu percurso como professor-pesquisador.

A docência na educação básica permitiu-me ampliar as possibilidades em relação aos diferentes modos de fazer pesquisa fora da Universidade, através da sensibilidade e do refinamento do olhar crítico, o que contribuiu para a ressignificação da minha práxis. Decidir tentar uma seleção de mestrado foi um ato de coragem e de busca pelo “ser mais”, solidário, libertário e socialmente engajado.

Escolhi o Mestrado em Educação na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) por dois motivos: o primeiro, ter como área de concentração os Processos Formativos em Contextos Locais, pois me possibilita refletir e discutir sobre as múltiplas possibilidades de formação dos sujeitos. O segundo, devido ao trabalho comprometido e zeloso da Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas (DAIN), ligada à Administração Superior, que realiza dentro e fora da universidade atividades de ensino, pesquisa e extensão com ações efetivas de inclusão de discentes com deficiência nos diferentes espaços sociais.

Há, atualmente, 175 discentes com deficiência, desses, três são cegos, a saber: nos Cursos de História, Filosofia e Direito. Além dos três discentes cegos, a UERN acompanha três discentes com deficiência visual monoculares e trinta discentes com deficiência visual. A DAIN tem como objetivo, de acordo com seu regimento, atender, acompanhar e apoiar os discentes com deficiência, docentes e técnicos administrativos, tendo como base a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Brasileira de Inclusão, Lei Nº 13. 146/2015, com vistas à garantia dos direitos do espaço de ensino, pesquisa e extensão, que consolidem ações e práticas voltadas às diferenças, à inclusão educacional, social e inserção no mercado de trabalho.

No primeiro ano de mestrado, eu, em parceria de com minha orientadora, nas orientações individuais e coletivas, nas palestras, nas reuniões do grupo de estudo e nos diversos momentos de (auto)formação, construímos o projeto desta dissertação. Inicialmente optamos em trabalhar com cegueira, mas, após as leituras e discussões sobre a pesquisa, decidimos trabalhar com baixa visão, em decorrência das possibilidades de transição que um sujeito com baixa visão vivencia, com a perspectiva de chegar à cegueira.

A temática dessa pesquisa tem merecido a atenção de muitos pesquisadores das mais variadas áreas do conhecimento, um espectro de sociólogos a educadores. Realizei o estado da arte no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

A relevância desses trabalhos decorre da apresentação e análise das experiências de professores com alunos com deficiência visual/cegos. As pesquisas encontradas no processo de construção do estado da arte, com exceção da pesquisa de Melo (2011), não se voltaram para a questão específica que nossa pesquisa propõe investigar: os processos formativos que colaboram para a inclusão de alunos com baixa visão no Ensino Superior.

O método (auto)biográfico é um mecanismo de enaltecimento das vozes dos sujeitos que, no caso desta pesquisa, estão envolvidos na práxis pedagógica. Vozes, muitas vezes, esquecidas ou silenciadas por diversos contextos ou situações do cotidiano. Bueno (1998, p. 29) afirma: “[...] o prazer de narrar-se favorece a construção da memória pessoal e coletiva, inserindo o indivíduo nas histórias e permitindo-lhe, a partir destas tentativas, compreender e atuar”.

Trabalhar com a abordagem (auto)biográfica implica refletir e discutir a (auto)formação dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico, conforme Nóvoa; Finger (2010, p. 26): “[...] por um lado ela permite identificar as características seguidas pelos formadores na sua própria dinâmica de formação e na aquisição de competências técnicas específicas à função que desempenham [...]”.

A relação entre as narrativas (auto)biográficas do docente e do discente e o arcabouço teórico base para a construção desta pesquisa desencadearam reflexões sobre a importância da história de vida de cada indivíduo no processo de (re)construção dos sujeitos.

O objetivo específico “Narrar de mim na esteira das marcas que trago no percurso de vida e formação” inspirou-se no arcabouço teórico utilizado para refletir sobre a prática pedagógica e fundamenta-se nas reflexões de Freire (1996), Tardif (2002), Josso (2010) e Nóvoa (1992).

Utilizar os conhecimentos teóricos/científicos aliados à sensibilidade, às experiências e à subjetividade na relação pedagógica entre docentes-discentes torna o processo de aprendizagem dinâmico e interativo. A prática pedagógica envolve-se de saberes relacionados aos aspectos acadêmicos, mas também afetivos e culturais. Os docentes precisam legitimar os conhecimentos que os discentes carregam em si e compreender as especificidades de cada um, o que contribui para a troca de aprendizagens e saberes. Tais ações perpassam pelas trilhas da formação continuada, pois é através da relação constante entre professor e aluno e do reconhecimento da formação continuada, o processo de aprendizagem percorre caminhos inclusivos.

Além das ações coletivas, urge que o professor compreenda e respeite as especificidades do alunado, principalmente dos alunos com deficiência, seja visual, física, auditiva ou múltipla. O trabalho dialogado e democrático em sala de aula propicia ao alunado a ideia de que a deficiência não pode ser vista como uma limitação, mas como um caminho para a (re)construção. Assim, a construção do conhecimento moldada por bases coletivas torna-se um percurso de inclusão e de mudança da realidade. Para ampliar as discussões sobre formação docente, utilizamos as ideias de Freire (1996) e Josso (2010), relativas à formação docente. Esse arcabouço teórico contribuirá para o alcance do terceiro objetivo específico desta pesquisa: “Identificar as práticas docentes para a inclusão de discentes com baixa visão no ensino superior”

O processo de aprendizagem dos discentes perpassa pela realização de uma prática metodológica que promova emancipação, criticidade e desenvolvimento de diversas habilidades, como a cognição, a criatividade e a afetividade, pois como ratifica Freire (1996, p. 12): “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. A educação das pessoas com deficiência, em particular a baixa visão, não é e nem deve ser diferente, pois, além dessas ações, torna-se essencial a compreensão aprofundada sobre as especificidades de cada aluno através do respeito às dificuldades e da visibilidade de cada indivíduo.

A democratização do ensino contribui na garantia do direito dos cidadãos ao acesso ao processo de escolarização. A atenção não pode ser voltada exclusivamente à

educação básica, pois, por meio do ensino superior, muitas das demandas pessoais e populares são atendidas, por exemplo, o aumento da oferta de vagas, através da Lei Nº 9.696, que reserva de 5% das vagas para pessoas com deficiência nos cursos de graduação oferecidos pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) em todas as suas unidades de ensino e, também, propõe a melhoria na acessibilidade dos ambientes acadêmicos e a profissionalização dos profissionais do magistério são essenciais para a efetivação da dinamização e da inclusão na educação.

Apesar das mudanças ocorridas nos espaços formais de educação e nas pesquisas relacionadas à educação e à produção de conhecimento, o processo de aprendizagem “no chão das escolas” ainda é construído frequentemente de maneira mecanicista, classificatória e arbitrária. A produção de conhecimento exige ensino, pesquisa e extensão, ou seja, professores e alunos, quando envolvidos em processos de aprendizagem, estão em busca de construir, de maneira coletiva, saber e fazer intervenções nos diversos meios sociais.

Nas reflexões freireanas, é possível perceber que o ato de ensinar é um encontro constante com a pesquisa. Pesquisar relaciona-se com indagações, curiosidades e mecanismos formais e não formais de construção do conhecimento. Professores, alunos e toda a comunidade escolar interagem de forma contínua e diária dentro e fora da escola. O contexto teórico e acadêmico entrecruza-se com as experiências cotidianas.

No contexto atual, a profissionalização docente exige modificações relevantes para os profissionais da educação na valorização do plano de cargos e carreira, no salário e na formação inicial e a continuada.

Discutir formação docente é relevante para a melhoria da qualidade educacional e também para a construção da identidade dos professores, pois para Nóvoa (1992, p. 16), essa se mostra como “[...] um lugar de lutas e de conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão [...]”, ou seja, é por meio da dinamicidade entre os sujeitos que ocorre a formação e a (auto)formação.

Ser um sujeito em (auto)formação, permite aos docentes a possibilidade de, ao narrar suas histórias de vida, fazer uma análise de fatos e experiências do passado e do presente como forma de (re)criar possibilidades futuras no desenvolvimento pessoal e no profissional.

As experiências de vida de cada professor contribuem de maneira significativa no processo de formação docente, pois ao relatar as vivências e as aprendizagens, é possível romper paradigmas e dinamizar o processo de empoderamento de cada sujeito.

A inclusão de discentes com baixa visão no ensino superior relacionada à ressignificação das práticas de docentes amplia as possibilidades de discussão sobre a educação inclusiva na contemporaneidade, pois o processo de aprendizagem de discentes com baixa visão perpassa por caminhos férteis e frutíferos. Fazer ecoar as vozes silenciadas de sujeitos com baixa visão é enaltecer a diversidade e o respeito aos direitos humanos.

Para a realização da pesquisa, selecionamos uma docente do curso de Direito da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e um discente do curso de Direito. Delimitamos alguns critérios para a escolha dos sujeitos. O primeiro critério de escolha do docente: ser docente efetivo da UERN, que leciona para aluno com baixa visão e esteja envolvido em alguma circunstância de formação continuada. O segundo critério de escolha: o tempo de serviço, portanto, priorizamos o docente com maior atuação no Ensino Superior. Para o discente com baixa visão, o critério dá-se a partir da disponibilidade em participar da pesquisa e as experiências no ensino, na pesquisa e na extensão.

Optamos em discutir a educação inclusiva na UERN devido à grande quantidade de alunos com alguma deficiência, são 175 discentes hoje. A escolha pela baixa visão foi intencional, pois o sujeito com baixa visão e os sujeitos ao seu redor necessitam desenvolver de maneira mais efetiva as percepções sinestésicas, táteis, olfativas e auditivas, pois, geralmente, a perda de visão é gradual.

O encontro com os participantes da pesquisa contou com o apoio da Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas (DAIN), que forneceu informações relevantes para o estudo em questão. O procedimento foi realizado na sala do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Memória, (Auto)Biografia e Inclusão (GEPemABI) nas instalações da UERN e de acordo com a disponibilidade do docente e do discente.

Desenvolvemos a pesquisa em três etapas. Na primeira, para a construção desse estudo, serão utilizados procedimentos metodológicos de base qualitativa: revisão bibliográfica e documental. Essa fase abrangeu a leitura, análise e interpretação das ideias de Nóvoa (1988), Pimenta (2000), Freire (1987) e Mantoan (2003), periódicos nacionais e internacionais, marcos legais, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Política de Inclusão da UERN e seu Plano Estratégico de Ação.

A segunda fase da pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa com abordagem (auto)biográfica. Nesse momento, realizamos a construção, gravação e escrita das narrativas orais do docente e do discente, a partir de cinco sessões de narrativas com o participante. As entrevistas de profundidade permitirão, com a leitura, identificar elementos de inclusão, práticas pedagógicas e aprendizagem. Abordou aspectos das experiências de vida, atuação dentro da sala de aula e da universidade, elementos formativos da profissão e a prática pedagógica com discentes com baixa visão. Os principais teóricos serão: Nóvoa (1995, 2010), Tardif (2002) e Freire (1979).

A última etapa constituiu-se da discussão das narrativas a partir das reflexões sobre as práticas pedagógicas inclusivas do docente. Contamos, nesse momento, com o arcabouço teórico proposto por Halbwachs (1968) e Freire (1996), com o fito de obtermos subsídios para a reflexão sobre as modificações no processo de aprendizagem dos discentes com baixa visão na UERN, pois a análise das narrativas possibilita o entrelaçamento entre as experiências coletivas e individuais dos docentes na universidade.

A partir das reflexões debatidas neste estudo, os diferentes sujeitos sociais poderão compreender e dialogar no sentido de aproximar as esferas científica e social, entre o ideal e o real. O intuito não é o de esgotar tal temática, mas tornar a prática possível, apontar mudanças e coibir as práticas excludentes das pessoas com deficiência, contribuir para cada vez mais alcançar o maior número de respostas às várias perguntas que ainda surgirão, abrir caminhos de fomento para outras investigações.

Com vistas em atender ao objetivo geral desta pesquisa, analisar as práticas docentes para a inclusão de alunos com baixa visão no ensino superior, organizamos a presente dissertação em três capítulos, e cada um está relacionado a um objetivo específico por nós definido.

Esta dissertação é uma tessitura de experiências e reflexões sobre as ressignificações docentes, sob o viés da educação inclusiva e será composta por três capítulos. O primeiro capítulo, **Nas trilhas do amor e da luta rumo à (auto)formação**, reflete sobre as múltiplas possibilidades de (auto)formação percorridos através do amor

e da luta nas experiências sociais, para responder o objetivo específico “narrar de mim na esteira das marcas que trago no percurso de vida e formação”.

O segundo capítulo, **“Chegadas e partidas”**: **percursos pela educação inclusiva e formação docente**, percorre uma caminhada pelas bases legais e a formação docente, aproximando-se do objetivo “apresentar as bases legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva”.

O terceiro capítulo intitulado, **A arte de tecer histórias: artesanato de sabores e saberes das narrativas (auto) biográficas**, discute a reconstrução das práticas de docentes de alunos com baixa visão no ensino superior, atendendo o objetivo “identificar as práticas docentes para a inclusão de discentes com baixa visão no ensino superior”.

Esses capítulos formam a tessitura deste texto dissertativo e dialogam entre si na perspectiva do inacabado e do inconcluso na busca pela (auto)formação e pelo empoderamento dos sujeitos.

## **1º CAPÍTULO - NAS TRILHAS DO AMOR E DA LUTA RUMO À (AUTO)FORMAÇÃO**

Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.

(Manoel de Barros)

Muitas experiências e fatos contribuíram para permear minha trajetória com (trans)formações, sabores e (re)começos. Entre chegadas e partidas, a relação entre eu-eu e eu-outros favoreceu para a construção da minha consciência crítica. Compreender-me como sujeito crítico e modificador da realidade fez parte de um processo gradual e moroso, pois foi preciso aprender com as derrotas e saborear as vitórias.

Os conflitos e as adversidades foram essenciais para a (des)construção das ideias e dos caminhos que corroboravam com as práticas de preconceito e alienação. Por ser um sujeito histórico-cultural, estou em constante construção e ressignificação com o mundo e seus sujeitos. As relações sociais libertadoras motivam-me a ser um sujeito problematizador e crítico.

O objetivo deste capítulo é fazer um percurso (auto)biográfico do meu processo de empoderamento e sua proximidade com a construção da pesquisa. As intencionalidades das situações e dos sujeitos próximos a mim contribuíram para o meu processo (auto)formativo. Ressignificações são necessárias para o amadurecimento pessoal, profissional e acadêmico.

A problematização e a criticidade são caminhos para uma contínua (trans)formação das ações nos diferentes espaços de aprendizagem. Transformar-se é não ter medo do novo e do inusitado, é ter coragem para desprender-se dos comportamentos considerados ultrapassados e caminhar em busca do respeito ao próximo e da solidariedade.

### **1.1 Entre descobertas e sonhos: sujeitos, memórias, afetos e sorrisos**

Nossos dias não eram fáceis, mas éramos e ainda somos muito felizes. Digo “nossos”, pois nada foi construído de forma solitária e egoísta. Sozinho não fui e não sou ninguém, e isso me encoraja a continuar a lutar pelos sonhos e por dias melhores.

Trilhar caminhos de amor e luta é compreender como os sujeitos ao meu redor influenciam e continuam a influenciar, de maneira significativa, minha formação. Ensinar e aprender são práticas constantes de liberdade, cidadania, respeito e amor ao próximo. Conforme Freire (2005, p. 77):

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicista compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. [...] Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente. (grifos do autor)

São sujeitos, memórias, afetos e sorrisos. Cruzamentos de lugares, experiências e aprendizagens, de poesias e aromas. Envolvimento de corpo e alma nas lutas cotidianas e compreensão da força do trabalho coletivo e engajado em prol das minorias e do desenvolvimento social. Sou um apanhado de inquietações e uma infinidade de desejos. Passegi (2008, p. 98) afirma:

Falar de si, socializar seus dilemas, no grupo, é condição necessária mas não suficiente para a tomada de consciência de si e da alteridade. A transformação das representações sociais exigiu mudanças nas práticas sociais, uma nova forma de (inter)agir no mundo. Para isso, foi preciso ir além do discurso oral, foi preciso narrar por escrito, sua história de vida, rever a trajetória estudantil, analisar a experiência profissional no memorial de formação.

Formamos uma família pequena: minha mãe, a quem vou chamar de Guerreira, minhas duas irmãs - Mar, a mais velha, e Lua, a irmã do meio - e eu, Sorriso<sup>3</sup>, o filho mais novo. Muitos sujeitos chegaram e ficaram e outros chegaram e partiram, deixaram suas marcas, experiências e afetos. Nossa família nutre-se do amor, da simplicidade e da união para a construção da identidade de cada sujeito. O sentimento de pertença é suave

---

<sup>3</sup>A escolha dos nomes fictícios deu-se pela minha afinidade com elementos da natureza e do corpo, como Mar e Lua. Guerreira e Sorriso devido à aproximação dessas características com os sujeitos narrados. A natureza, assim como a literatura, refina minha subjetividade, torna-me um sujeito mais analítico e sensível.

e prazeroso, o que contribui para o fortalecimento da instituição família. Para Diogo (1998, p. 37):

A família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se criam e educam as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria. Lugar em que as pessoas se encontram e convivem, a família é também o espaço histórico e simbólico do qual se desenvolve a divisão do trabalho, dos espaços, das competências, dos valores, dos destinos pessoais de homens e mulheres. A família revela-se, portanto, um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado.

Várias vezes pensei em apagar da minha (auto)biografia a ausência do meu pai, a quem vou chamar de Ausência<sup>4</sup>, mas é delicado apagar alguém da nossa história. Ausência foi e sempre será aquela pessoa, da qual não guardo mágoas, pois Guerreira foi além de mãe, o meu pai. Em nenhum momento ela deixou a ausência dele me machucar ou me fazer sofrer.

Além de enfrentar a discriminação de ser mãe solteira, Guerreira ainda enfrentava uma luta contra o preconceito em relação à sua deficiência física. Muitas pessoas com discurso ou com olhar tentavam rotulá-la de “anormal” e “diferente”, porém sua coragem e garra foram mais fortes. Fomos ensinados a respeitar e a compreender as diferenças dentro e fora de casa. “[...] todo e qualquer ato discriminatório é imoral e deve-se lutar contra ele, independentemente daquilo que se tenha que enfrentar” (FREIRE, 1996, p. 47).

Durante a infância, Guerreira sempre foi vista como “a criança diferente”. Apesar de sua deficiência física não ser muito acentuada, as outras crianças e alguns vizinhos faziam questão de delimitar espaços ou até utilizar apelidos e brincadeiras preconceituosas durante o dia a dia. Algumas vezes a solução encontrada era a resposta na fala ou nas ações como forma de resistência, outras vezes as lágrimas e o isolamento eram a maneira encontrada para diminuir as angústias.

---

<sup>4</sup> A ausência pode ser uma escolha. Meu pai, diante de várias possibilidades, preferiu ser ausência, esquecimento. O tempo, de fato, é o melhor caminho para aliviar as dores e males da alma e do coração.

Mar e Lua além de irmãs assumiam também o papel de mãe, pois Guerreira trabalhava os três expedientes durante seis ou até sete dias na semana. O amadurecimento e as responsabilidades foram antecipadas, e todas as nossas ações eram fiscalizadas pelas constantes ligações e pela ajuda solidária e amigável dos vizinhos.

Mar e Lua foram sujeitos importantes na minha formação, pois com elas também aprendi a amar e ser feliz. Romanelli (2003, p. 253) destaca, nesta direção, que: “[...] o vínculo entre irmãos não é tão-somente uma modalidade de relação direta entre eles, que é entretanto mediada pelos laços que mantêm com os pais e pela maneira como estes manifestam o amor pelos filhos [...]”.

Minha avó contava que um dia Mar e Lua brincavam comigo de bicicleta e por um descuido deixaram-me cair. As duas ficaram desesperadas, com medo da possibilidade de terem me perdido. A brincadeira de criança rendeu-me algumas fraturas e elas levaram uns carões pela brincadeira arriscada que me colocaram.

Vivíamos entre tapas e beijos. Brigávamos bastante, mas nunca ficamos com raiva um do outro ou deixamos de nos falar. O amor de irmão era mais forte. Sabíamos a importância da preservação dos laços afetivos. Os sorrisos eram presença cativa em nossos dias.

Foto 1 - Mar, Lua e Sorriso na infância.



Fonte: Arquivo pessoal (Fortaleza-Ceará, outubro de 1990)

Moramos durante longos anos na famosa rua 102, situada no bairro Novo Mondubim, na cidade de Fortaleza-Ceará. Que saudades! Estudava pela manhã, dormia e, em seguida, fazia as atividades da escola. Esperava com ansiedade o pôr-do-sol, pois indicava que era hora de meninos e meninas usarem a rua como espaço de ludicidade e aprendizagem.

Nossas noites eram repletas de brincadeiras: pega-pega, esconde-esconde, garrafão, amarelinha, caça ao tesouro, futebol, carimba e muitas outras. Gritos, suor e

sorrisos eram elementos fundamentais na diversão. Dividíamos a rua com os carros, porém, tínhamos a sensação que a rua era nossa!

De todas as brincadeiras, brincar de escolinha era a minha preferida. Juntava todas as crianças lá em casa ou em alguma calçada e organizávamos os espaços de uma escola do nosso jeito. Diretor, coordenadores, professores e alunos eram os personagens mais frequentes na nossa escola. O meu amor pela docência já foi iniciado durante a infância.

Além das brincadeiras, fazíamos eleição para escolher o prefeito-mirim da rua. Realizávamos debate, campanha, escrevíamos panfletos, construíamos propostas para a rua, pois tudo era pensado e organizado como se estivéssemos na “política de verdade”. Isso era nosso jeito de fazer política, era a nossa cidadania. No período das festas carnavalescas, nosso bloco todo ano tinha presença marcada nas animações da rua, com mestre-sala e porta-bandeira. Para alguns, nós éramos apenas crianças e estávamos brincando, para nós, estávamos a brincar, mas também em busca da construção da nossa identidade.

Apesar de todas as dificuldades, sempre estudei em escola particular. O orçamento era apertado, mas a esperança de um futuro melhor foi fator determinante para a decisão. Ser aprovado por média em todas as matérias e não receber nenhuma reclamação da coordenação eram as maiores cobranças feitas por minha mãe.

Minha vida escolar foi muito tranquila, pois era aquele tipo de aluno que sentava na frente e que buscava fazer amizades com aqueles alunos que as pessoas diziam “ser os melhores”. Lembrava-me todos os dias que a minha presença naquela sala de aula era fruto de muito esforço e sacrifício da minha mãe.

Durante minha vida escolar, não estudei com nenhum aluno com deficiência. Até parecia que eles eram seres invisíveis. Parecia até que a inclusão não existia ou era renegada por todos. O silenciamento era ratificado através dos discursos de exclusão ou preconceito. Nesse sentido, Foucault (2005, p. 95) afirma:

Os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder, reforça-o mas também o mina, expõe, delimita e permite barrá-lo. [...] Não existe um discurso do poder de um lado e, em face dele, um outro contraposto.

Na adolescência, precisava ajudar na renda familiar. A solução encontrada foi abrir uma turma de reforço. Tinha em média dez alunos de diferentes séries. Alguns meses depois, recebi uma aluna com Síndrome de Down. Vou chamá-la de Felicidade<sup>5</sup>. Era tudo muito diferente para mim, pois o meu entendimento sobre processo de aprendizagem de alunos com deficiência ainda era muito frágil, mas aceitei. Felicidade era só sorrisos e timidez. Aos poucos, foi se soltando, fazia as atividades e ainda escrevia bilhetinhos carinhosos para mim. Foi uma experiência incrível, pois o desenvolvimento da Felicidade era notório por todos. Encontrei através da amorosidade e do diálogo a solução para a aprendizagem de Felicidade, pois, naquele período, a minha maior formação era a do mundo. Freire (2005, p. 91) considera que:

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Tornar-se adolescente foi uma fase delicada. Havia dentro de mim uma ansiedade e um nervosismo descomunal. Precisava ser mais humano, com falhas, defeitos e acertos, porém me cobrava demais. Apresentar um seminário na escola ou falar em público era um martírio sem fim. Decidi buscar ajuda médica, fiz algumas sessões com a psicóloga, que me indicou fazer teatro. Comecei o Curso de Princípios Básicos no Theatro José de Alencar.

As aulas de teatro eram meu escapismo, minha terapia. Sentia-me renovado e feliz com todas as mudanças que o teatro estava me proporcionando, tais como: já estava mais falante; o medo de falar em público foi sendo domesticado; a improvisação foi aprendida; a expressão corporal, aos poucos, foi melhorada. Deixei o teatro por causa dos muitos afazeres, mas tenho certeza que o teatro nunca me deixou. As artes funcionam como um tranquilizante para as almas dos sujeitos aflitos e apressados.

Ao chegar no temido 3º ano do Ensino Médio, sabia que os desafios iriam ser maiores, pois o vestibular estava muito próximo. Escolher o curso superior foi um

---

<sup>5</sup> Felicidade em todos os encontros e reencontros esbanjava sorrisos e muita felicidade. A escolha por este nome ocorreu devido à energia contagiante que ela sempre transmitia. Por meio da Felicidade, conheci os sabores de uma docência ainda em construção.

verdadeiro drama, pois gostava de diversas áreas e atividades. Não sabia com precisão qual seria a minha escolha. Parecia que estava na genética, pois todos os caminhos levavam-me a escolher uma licenciatura. Como gostava muito de português, escolhi o curso de Letras.

Para os meus amigos de sala, escolher cursar uma licenciatura era algo muito estranho ou “querer ficar pobre para sempre”, como eles diziam, pois todos queriam Medicina, Direito, Odontologia ou Engenharia. Várias vezes ouvi: “Mas você é tão inteligente, por que não tenta um curso que possa lhe dar mais dinheiro e status?”. A resposta estava na “ponta da língua”: “Quero ser professor!”. Ser professor já era o bastante para ser “alguém na vida”.

Ser aprovado no curso de Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC), em meados de 2008, foi a concretização de uma longa jornada de coragem e de determinação. Minha mãe ressaltava a aprovação como o resultado de todo o investimento feito em mim. Tudo era muito diferente. Os ambientes da universidade, as aulas, a ausência de uma pessoa para controlar o rendimento, as filas na xerox, o restaurante universitário, os encontros de estudantes e os eventos acadêmicos. Era uma nova etapa.

Pesquisa, ensino e extensão foram sempre muito presentes durante minha trajetória acadêmica. Tornei-me bolsista de iniciação à docência, de pesquisa e também atuei no projeto de extensão ligado ao Programa Mais Educação<sup>6</sup>. Vivenciar os três pilares da universidade possibilitou para a minha formação individual e coletiva um despertar para o amadurecimento acadêmico, pois iniciei a refinar leituras, reflexões e relação entre teoria-prática.

Ao participar de diferentes projetos e bolsas dentro da universidade, percebi a importância do fortalecimento dos diferentes espaços de (auto)formação na carreira docente. Ser professor é muito mais que ministrar aulas, é acreditar no ser humano em sua essência e lutar por dias melhores. Masetto (1994, p. 96) apresenta algumas características para a formação do professor:

---

<sup>6</sup> O Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial N° 17/2007, é um programa que amplia o tempo e o espaço educativo dos alunos da rede de ensino público do Brasil, contribuindo para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens. O objetivo é aumentar a permanência dos estudantes na escola para melhorar o desempenho escolar. Coordenado pelo Ministério da Educação, o programa faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e articula projetos e programas do governo federal para oferecer atividades no contra-turno das aulas regulares.

[...] inquietação, curiosidade e pesquisa. O conhecimento não está acabado; exploração de seu saber provindo da experiência através da pesquisa e reflexão sobre a mesma; domínio de área específica e percepção do lugar desse conhecimento específico num ambiente mais geral; superação da fragmentação do conhecimento em direção ao holismo, ao inter-relacionamento dos saberes, a interdisciplinaridade; identificação, exploração e respeito aos novos espaços de conhecimento (telemática); domínio, valorização e uso dos novos recursos de acesso ao conhecimento (informática); abertura para uma formação continuada.

A experiência como bolsista de extensão foi muito significativa, pois atuava em um projeto interdisciplinar, que contemplava diversas áreas, tais como: Letras, Medicina, Psicologia, Música, Pedagogia e Educação Física. Atuávamos em um curso de formação com professores da Rede de Ensino Estadual do Ceará.

Ao concluir o segundo semestre, apaixonei-me pela disciplina de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos, chamada carinhosamente de LPTA. No semestre seguinte, surgiu a seleção para monitor da supracitada disciplina. Fiz a seleção e obtive êxito. As atividades como monitor fizeram-me enxergar a docência com muito mais amor, devido à metodologia utilizada pelo professor da disciplina, pois trabalhávamos com momentos presenciais e virtuais por meio do fórum de discussão.

O docente de LPTA, aqui nomeado de Gratidão<sup>7</sup>, era também o meu orientador. Muito mais que um professor, Gratidão era um amigo e o pai que nunca tive. Ensinou-me a trilhar os primeiros passos da longa caminhada que é fazer pesquisa. As pessoas diziam que nós nos parecíamos muito, talvez devido à pele morena ou o sorriso. Gratidão ensinou-me a amar as pessoas sem restrições ou preconceito, além de mostrar, na *práxis*, o valor do sentimento gratidão.

A bolsa de pesquisa permitiu-me aprofundar a leitura, produzir textos acadêmicos e participar de pesquisas científicas. Eram muitas leituras e noites de sono acumuladas, porém o resultado era gratificante. Pesquisar exige esforço, dedicação e muito amor. O trabalho com a pesquisa possibilitou-me um olhar mais analítico do mundo. Pela pesquisa, redimensiono minha prática pedagógica. Demo (2003, p. 02) afirma:

---

<sup>7</sup> Escolhi Gratidão, pois com ele aprendi os primeiros caminhos da pesquisa. Ele, através do amor e do respeito à diversidade, ensinou-me a ser uma pessoa melhor. Para ele, toda a minha gratidão.

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana [...]. Não se busca um profissional de pesquisa, mas um profissional da educação pela pesquisa.

Muitos foram os professores que me inspiraram, cada um com seu jeito. Citar um ou outro é até uma injustiça, pois todos contribuíram com o sujeito em que me tornei. Uns eram mais alma, outros mais razão, mas todos me influenciaram e deixaram suas vivências e marcaram minha vida.

O curso de Letras proporcionou-me conhecer diversas cidades brasileiras em decorrência dos eventos acadêmicos e dos encontros de estudantes. Além de conhecer novas culturas e sujeitos, as viagens contribuíam com a minha formação, incentivavam-me a construir pesquisas e a apresentá-las em público, a debater e a ouvir. Cada novo encontro de estudantes ou congresso de pesquisadores representava uma nova possibilidade de descoberta e de aprendizado.

A vida é feita de escolhas. Precisava trabalhar e o dinheiro da bolsa não era mais suficiente. Resolvi começar a trabalhar, sem mesmo terminar o curso. Consegui muitas horas-aula, o que deixava minha semana lotada de atividades profissionais e acadêmicas. Como já dava muitas aulas, as professoras das disciplinas de estágio dispensavam-me da observação e da regência em sala de aula. A minha sala de aula era meu laboratório.

Ao concluir o curso, a visão de compromisso com a sociedade ampliou-se. Os conhecimentos teóricos, os debates e a militância serviram para levar para o chão da escola o respeito aos diferentes sujeitos, o empoderamento das vozes silenciadas e a responsabilidade com a aprendizagem em diferentes contextos. Sasaki (2003, p. 15) ressalta:

[...] o valor do empoderamento (uso do poder pessoal para fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle da situação de cada um) e o da responsabilidade de contribuir com seus talentos para mudar a sociedade rumo à inclusão de todas as pessoas com ou sem deficiência.

Começar a docência em escolas particulares foi uma aprendizagem para a minha formação, pois tive a oportunidade de trabalhar em escolas que usavam diversos

recursos digitais e diferentes metodologias de ensino, que me ensinaram a buscar sempre, aprender com o novo e a não ter medo das mudanças e das incertezas.

Aprender com o novo é conciliar vida pessoal e profissional, vivências individuais e coletivas. É acreditar que a minha transformação contribui com a transformação do mundo e dos sujeitos que me rodeiam. Sou um eterno caçador da liberdade e da felicidade.

Minhas irmãs casaram e a casa que antes era pequena, tornou-se enorme para apenas duas pessoas. Agora mais do que nunca era somente eu e minha mãe. O companheirismo, a cumplicidade e o amor só aumentavam. Mais do que uma mãe, Guerreira era e, ainda, é uma amiga, presente em todas as situações sempre disposta a confortar-me ou abraçar-me.

Durante muito tempo moramos em Fortaleza, mas a Terra do Sol com todas as suas particularidades e belezas já não era mais a mesma, trânsito caótico, violência desenfreada, correria incansável, poluição visual, sonora e ambiental. Sentimos a necessidade de respirar novos ares, conhecer outros sujeitos, viver novas experiências.

Decidimos morar no interior. Escolhemos uma localidade de Beberibe, chamada Paripueira, para ser a nossa nova moradia. Muitos são os pontos positivos da escolha: tranquilidade, praia, perto da região metropolitana de Fortaleza, o preço dos terrenos era barato. Nossos amigos não acreditavam na decisão e sempre davam palpites: “Vocês estão ficando loucos”, “Não vai ser fácil se acostumar”, “Não precisa desse exagero”. Não ouvimos e decidimos partir.

Aos poucos construímos a nossa casa, tudo no seu tempo, com simplicidade e bem do nosso jeito. Consegui minha lotação<sup>8</sup> em uma localidade próxima de casa. Cavamos um poço e plantamos muitas mudas de plantas. Tudo muito diferente da vida na cidade. Viver no interior tem um gosto de terra molhada e som de pássaros a cantar. O céu é uma imensidão com muitas estrelas. À noite, o silêncio é interrompido pelo som dos grilos. Era o começo de uma nova vida.

Nossa rotina era quase a mesma: minha mãe, agora aposentada, cuida da casa, das plantas, do cachorro e dos gatos. Divido meu tempo entre casa, leituras, trabalho e conversas na cozinha ou no quintal. Nossos amigos sempre vão nos visitar. Nossa casa virou um ponto de reencontro, de troca de afetos e de saudosismo.

---

<sup>8</sup> Ao assumir o concurso da Rede Estadual de Ensino, cada servidor escolhe, de acordo com a quantidade de vagas, o seu local de trabalho, intitulado de lotação.

Morar no interior é para mim uma experiência incrível. Um local de aprendizagem. Local de sujeitos simples e acolhedores, com pouco sinal de celular, tranquilidade ao extremo. É a vida que sempre pedi(mos) a Deus. A nova morada permitiu-me ser nova pessoa, mais família, afetuoso, sereno e espiritualizado.

Mudar-se é resistência, é busca pelo novo. Estava em um novo endereço residencial e profissional. Retornava à escola pública, não mais como visitante ou ouvinte, mas como professor efetivo. No início, não fui muito bem recebido pela gestão, talvez por vir da capital, ser muito novo e ser professor efetivo, mas encarei o desafio como algo fantástico e sempre com o sorriso no rosto.

A realidade era diferente do que havia visto nas escolas particulares, que havia ensinado. O primeiro grande problema que encontrei foi em relação ao calor das salas de aula, nós apelidávamos de “saunas de aula”. Entre uma troca de sala e outra, sempre me questionava: “Como esses alunos aprendem em um calor desse?” e “Como eu consigo ser professor diante de tanto descaso?”. Era preciso encarar a nova realidade. Freire (2003, p. 14) considera que:

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. [...] É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor.

Aos poucos, conversava com os professores, aproximando-me, conhecendo a verdadeira realidade. Assumi o concurso no meio do ano letivo, ou seja, desafio maior, pois estava ocupando de forma definitiva a vaga de um professor temporário. Conquistei os alunos, mostrei-lhes que estava ali para somar e participar dos processos formativos.

A primeira semana de aula foi a pior de todas. Chorava todos os dias no colo de minha mãe. Não conseguia compreender como pudesse existir uma escola tão barulhenta e alunos tão indisciplinados. Mamãe sempre dizia: “os tempos são outros e você precisa desse emprego”.

Estava frente a frente com uma realidade de negligenciamento com o ensino público e baixa autoestima de professores e alunos. O dia a dia dos alunos era, muitas

vezes, difícil e desgastante. Isso me dava a certeza que era urgente uma mudança no meu modo de ensinar, afinal, era necessário (re)encantar meu alunado. Para Mantoan (2005, p. 27):

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa de seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e da social – alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos.

Além da indisciplina e da baixa motivação dos alunos em relação aos estudos, enfrentávamos outro problema: o sucateamento do ambiente pedagógico. As cópias era reduzidas, o espaço da escola era insuficiente para o grande número de alunos que ali estudavam e as ausências dos professores por doenças eram frequentes.

Muitos foram os problemas enfrentados, mas o tempo contribuiu para que eu me acostumassem com a situação. *Acostumar-se não significa acomodar-se*. Não consigo aceitar as injustiças e as desigualdades, nas quais professores e alunos de escolas públicas somos submetidos. Minha voz dentro e fora da sala de aula não se calará e continuará a ecoar o sentimento de transformação, igualdade e dignidade humana.

Depois que entrei na escola pública, senti o peso de não ter feito um estágio em uma escola pública, pois não conhecia a realidade de maneira concreta. Baseava-me no “disse-me-disse” e no que achava que sabia. Se pudesse voltar no tempo, com certeza, resolveria essa fragilidade de minha formação. Estagiar, observar e deixar-me ser observado faz parte do processo de aprendizagem da profissão docente. É preciso tempo, dedicação e curiosidade para formar-se professor. Freire (2001, p. 53) afirma:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos.

Resolvi trabalhar com o pouco material disponibilizado e com a minha cabeça criativa. O livro didático não era o dos melhores. Levava material complementar,

xerocava do meu próprio bolso. Fazia debates, saraus, incentivava os alunos a mostrarem o lado artístico. Leituras, músicas e poesias embalavam as aulas de língua portuguesa. Era preciso “transformar o tédio em melodia”.

Foto 2 - Aula de Português com música e poesia na escola pública



Fonte: Arquivo pessoal (Beberibe-Ceará, setembro de 2014)

Durante minha caminhada como professor-pesquisador de Língua Portuguesa da educação básica, deparei-me com diversas situações formativas no chão de escolas públicas e particulares e com diferentes sujeitos em formação. O trabalho com a inclusão de alunos com deficiência fomentou em mim uma relação paradoxal entre a preocupação de uma contínua formação em construção e o desafio de inclusão a ser superado em cada espaço de aprendizagem.

Ser um sujeito em formação é mergulhar pelas experiências passadas e construir caminhos para que as ações pedagógicas do presente e do futuro sejam traçadas com vistas ao desenvolvimento pessoal e profissional. Segundo Freitas e Galvão (2007, p. 2):

Olhar para o passado pode ajudar-nos a encontrar explicação para significados nas ações que temos hoje como pessoas que foram construindo um percurso pessoal e profissional rico de cruzamentos

com os outros e a dar sentido ao nosso posicionamento como professoras e formadoras de professores.

Ao trabalhar com uma aluna com deficiência visual no terceiro ano do Ensino Médio, durante o ano letivo de 2015, construí, juntamente com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), propostas pedagógicas de aprendizagem pautadas na inclusão escolar da referida aluna. A aproximação com essa discente reagatou lembranças dos momentos de aluno-aprendiz na graduação, que contribuíram na formação do professor-aprendiz, um sujeito em constante movimento. Para Pimenta, Lima (2004, p. 85):

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer ‘algo’ ou ‘ação’. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da re-elaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco, observando-nos, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram. (grifo das autoras)

Durante o ano letivo referido, foram surgindo diversas inquietações, por exemplo: “como posso incluir alguém que no contexto de uma cidade interiorana já sofre diversas exclusões?”. Outra angústia referia-se ao processo de aprendizagem que essa aluna teria durante os anos vindouros no Ensino Superior, caso fosse aprovada no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>9</sup>.

Apesar da referida aluna não ter obtido a aprovação no ENEM, a ideia de abordar esse assunto cientificamente com o fito de não somente ajudá-la em sua realização plena no ambiente acadêmico e com outros alunos com deficiência visual, não saiu do meu percurso como professor-pesquisador em processo de (auto)formação.

---

<sup>9</sup> O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma prova realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia vinculada ao Ministério da Educação do Brasil, e foi criada em 1998. Ela é utilizada para avaliar a qualidade do ensino médio no país. Seu resultado serve para acesso ao ensino superior em universidades públicas brasileiras, através do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), assim como em algumas universidades no exterior.

As angústias e dúvidas contribuíram de forma significativa para que escolhesse traçar novos percursos, em relação a busca pela pesquisa acadêmica através do mestrado e pelo meu compromisso com a formação docente. Ir à busca do novo e de desafios exige coragem e ousadia. Preciso assumir todos os dias e em todos os espaços o meu compromisso com a justiça e a igualdade. Assim afirma Freire (1979, p. 19):

O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se fazem neutros. A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. (grifos do autor)

Caminhar entre sorrisos, afetos e sujeitos remete à força que compreendo sobre o estar no e com o mundo. É preciso não ter medo de ousar e amar, pois através do amor ao próximo realizaremos as transformações sociais. A música intitulada “Dia especial”, do cantor Tiago Iorc (1985), retrata de maneira bem explícita a relevância da bondade e do amor para encarar as complexidades e as desigualdades ao nosso redor:

Dia Especial - Tiago Iorc

Se alguém já lhe deu a mão  
E não pediu mais nada em troca  
Pense bem, pois é um dia especial  
Eu sei não é sempre que a gente encontra  
Alguém que faça bem que nos leve deste temporal

O amor é maior que tudo  
Do que todos, até a dor se vai  
Quando o olhar é natural

Sonhei que as pessoas eram boas  
Em um mundo de amor  
E acordei nesse mundo marginal

Mas te vejo e sinto  
O brilho desse olhar  
Que me acalma  
E me traz força pra encarar tudo  
Mas te vejo e sinto

O brilho desse olhar  
 Que me acalma  
 E me traz força pra encarar tudo

O amor é maior que tudo  
 Do que todos, até a dor se vai  
 Quando o olhar é natural

Sonhei que as pessoas eram boas  
 Em um mundo de amor  
 E acordei nesse mundo marginal

Mas te vejo e sinto  
 O brilho desse olhar  
 Que me acalma  
 E me traz força pra encarar tudo  
 Mas te vejo e sinto  
 O brilho desse olhar  
 Que me acalma  
 E me traz força pra encarar tudo

Conheci essa canção durante o intervalo de uma aula do mestrado. Foi amor à primeira escuta. Costumo afirmar: *o mundo está complicado para os sonhadores*, pois muitas pessoas querem sempre obter benefícios com as relações interpessoais. Não consigo agir dessa maneira e, por isso, busco resistir contra os moldes egoístas e individualistas.

Sonhar, na conjuntura atual, é um exercício de cidadania e coragem. A partir das incertezas, refaço-me e reconstruo laços de afeto e de carinho com familiares, amigos e desconhecidos. Minha família, aos poucos, vai ganhando novos membros.

Depois de alguns anos casada, Mar decidiu que era hora de engravidar. A família toda aguardava com muita ansiedade esse novo sujeito, porém ela acabou sofrendo um aborto espontâneo. Momento de perda e de luto para todos nós, mas sabíamos que os planos divinos eram maiores.

Meses depois, ela descobriu não poder engravidar devido a problemas ginecológicos. Sentiu-se bastante triste, pois era o sonho dela ser mãe. Mesmo assim, Mar continuou tentando sem nenhum resultado positivo. Tentávamos desviar o foco dos assuntos sobre filhos e maternidade.

Estávamos na casa de uma amiga, em meados do ano de 2012, quando soubemos de uma mulher desejosa em doar seu filho que ainda estava na barriga, pois ela não teria condições financeiras e emocionais para criar aquela criança.

Não tivemos nenhuma dúvida: esse menino seria nosso e faríamos o necessário para cuidar, amar e zelar pela sua formação. Vou chamá-lo de Olavo<sup>10</sup>. Mar, acompanhada de Guerreira, realizou todo o procedimento judicial para adotar aquela criança que ainda iria nascer. Tudo transcorreu de maneira satisfatória.

Olavo surgiu em nossa vida como um presente divino. É incrível a proximidade de amor e de companheirismo entre ele e minha mãe. No brilho dos olhos dos dois, vejo um amor que ultrapassa amor de avó e neto, é um amor maternal.

Adotar é um ato nobre de amor e de respeito ao outro. É a concretização do exercício da cidadania de maneira efetiva. É dar a oportunidade a quem, por algum motivo, está sem grandes expectativas na vida. É estender ao outro uma ponte de afeto, respeito e sonhos.

Nossa família, hoje, é muito mais completa com a presença de Olavo. Sinto-me realizado em poder ser tio e poder desfrutar de um amor puro e verdadeiro. Nossas energias se renovaram, as forças se multiplicaram e aumentou a vontade de fazer um mundo diferente para essa e para outras gerações.

Guerreira, Mar, Lua, Olavo e tantos outros são sujeitos que brindam comigo a dor e a delícia de viver. Somos sujeitos, memórias, afetos e sorrisos. Somos autores e atores de nossas próprias histórias. Carregamos no peito a esperança e na cabeça a vontade de lutar por dias melhores e mais fraternos.

## **1.2 “Filho de peixe, peixinho é”: a relação de uma mãe-professora e seu filho-professor**

Nasci, praticamente, dentro de uma escola, pois minha mãe é professora e sempre trabalhou muito para criar os seus três filhos. Naquela época, ser mãe separada era uma tarefa muito mais difícil, pois a sociedade condenava as mulheres que trabalhavam e criavam seus filhos sozinhas. Por esse motivo, minha mãe sempre acreditou ser a educação o meio de transformação social e por isso construía

---

<sup>10</sup> Olavo é um menino bastante inteligente e curioso. Trouxe a alegria e a esperança para nossos dias. Adora assistir desenhos animados e seu personagem preferido chama-se Olavo.

possibilidades para seus filhos aprenderem em todos os espaços. Brandão (1985, p. 7) afirma:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações.

Não escapar da educação é também não fugir da luta e da rotina com seus momentos bons e ruins. Guerreira sempre foi uma mulher, mãe, amiga e lutadora. Segundo o dicionário Aurélio, guerreira significa: “[...] pessoa forte e capaz, que vence os desafios, aquela que não desiste”. Ela tinha todos os motivos para desistir, mas preferiu enfrentar e vencer todos os obstáculos.

Filha mais velha de um casal com seis filhos, Guerreira trabalhou desde criança para complementar a renda familiar. A comida era pouca e os presentes e brinquedos eram sempre os dos vizinhos. Foi uma infância no interior do Ceará com muitas dificuldades.

O trajeto à escola era a pé, ela e os irmãos percorriam quase 10 quilômetros até chegar a “escolinha da região”. O espaço era bem pequeno e o número de alunos era bastante considerável. Estudar para a Guerreira era uma forma de esquecer os problemas da vida. A merenda, apesar de não ser muito saborosa, era esperada com muita ansiedade, pois saciava a fome de quem não tinha condições suficientes para se alimentar da maneira adequada. A escola era precária e prejudicava a aprendizagem dos discentes. Segundo Gatti (2011, p. 53):

Não temos dado muita importância às condições de infraestrutura de trabalho nas escolas, suas condições físicas. Essas condições, quase nunca lembradas também impactam na qualidade do trabalho e, claro, em seus resultados. Precariedade dos prédios, calor demais, luz de menos, carteiras inadequadas, paredes sujas, falta de conservação, etc., etc. A maioria das nossas escolas públicas não tem sala para os professores trabalharem, prepararem as suas aulas, trocarem ideias, receberem os alunos, os pais. Quando há, são pequenas, mal arrumadas, com condições de guarda de materiais de ensino precárias. A própria construção das escolas é precária, ela é feia, ela é feita com materiais baratos. Quer dizer, muito poucos Estados, muito poucos municípios podem ter o orgulho de apresentar os seus prédios

escolares com uma estrutura benfeita, decente, com espaços bem-distribuídos.

Apesar de todos os problemas estruturais na escola, na qual Guerreira e seus irmãos estudavam, como o calor intenso da sala de aula e a desvalorização dos professores, havia um intenso desejo de mudança e de transformação. Professores e alunos tentavam dentro das possibilidades deixar fluir o processo de aprendizagem.

Logo na infância, Guerreira decidiu ser professora, porém sabia que o caminho seria longo e com muitos obstáculos. Seus avós, a quem sempre lembra com muito carinho e saudade, ajudavam-na bastante. Faziam esforço para tentar comprar algum material escolar para que ela não deixasse de estudar. As meias com furos, os livros usados, o lápis dividido entre os irmãos, a responsabilidade de cuidar dos mais novos, tudo isso contribuiu para que ela se transformasse em uma fortaleza de sonhos e emoções.

A vida no interior já não comportava mais os anseios da família em melhorar de vida. A partir daí, decidiram mudar de cidade e tentar algo novo na capital. Fortaleza trazia a esperança do recomeço carregado de saudades, pois os corações de cada membro da família, pois a vida no interior era tranquila e familiar.

A mãe de Guerreira era costureira e o pai agricultor. O tradicionalismo e a dureza no coração dificultavam sorrisos fáceis, trocas de afetos e até companheirismo. Seu pai sofria com o alcoolismo e isso atrapalhava bastante as relações familiares. Os vínculos rompidos naquela época até hoje trazem efeitos negativos para a convivência familiar.

Havia chegado o momento da adolescência, e Guerreira buscava outros meios de sobrevivência e resistência. Aprendeu a pintar unhas com uma vizinha e daí encontrou a possibilidade de conseguir alguma renda. Cuidava das unhas da vizinhança e logo conseguiu um emprego em um salão de beleza para pessoas com condições financeiras mais favoráveis. Entre uma unha e outra, conversava, fazia amigos, conhecia pessoas, melhorava sua prática e buscava crescer.

Muitas senhoras passavam pelas suas mãos, histórias iam e viam. Guerreira conheceu uma senhora que, além de cliente fiel, virou também amiga. Essa amiga percebeu em Guerreira o brilho para a educação e decidiu ajudá-la no curso do magistério.

Os pais de Guerreira não apoiavam de maneira alguma a decisão da filha, pois diziam que ela nunca iria conseguir e que essa profissão era muito difícil, mas Guerreira não prestava atenção. Só tinha a certeza que ela iria ser professora e que iria enfrentar todas as dificuldades.

Durante esse processo de escolha, muitos desencontros e adversidades surgiram. Guerreira sabia que o trabalho seria mais árduo, pois era necessário fazer os outros acreditarem em sua escolha. Conforme Arroio (2000, p. 29):

Teríamos que conseguir que os outros acreditem no que somos. Um processo social complicado, lento, de desencontros entre o que somos para nós e o que somos para fora [...] Somos a imagem social que foi construída sobre o ofício de mestre, sobre as formas diversas de exercer este ofício. Sabemos pouco sobre a nossa história.

Os momentos de estudos não foram fáceis, mas Guerreira estava lá todos os dias, depois de um longo dia de trabalho como manicure. Todo o esforço em algum momento da vida valeria à pena. Sentiu necessidade de sair de casa, porém não sabia como seria essa transformação em sua vida. A única solução encontrada foi o casamento. Para ela, casar-se naquela época seria uma libertação. Começou a namorar, porém seus pais não aceitavam o namoro. Passados alguns meses, decidiu fugir com seu namorado para casar.

Mais uma transformação em sua vida: casou, formou-se como professora e tornou-se mãe. A vida novamente trouxe à Guerreira momentos difíceis que eram revezados entre lágrimas e sorrisos. Agora era esposa, mãe, dona de casa e professora. Conseguir o primeiro emprego como professora era também mostrar ao mundo e aos outros sujeitos que ela tinha vencido uma batalha, afinal, a “guerra da vida” é extensa e cotidiana. Recebeu uma indicação de uma amiga para uma escola em outro bairro, porém o diretor dessa escola não contratava mulheres com filhos. Guerreira resolveu encarar o desafio de convencer o dono da escola para contratá-la.

Apesar de morar longe do trabalho, ela sempre buscava ser a primeira a chegar ao local de trabalho. A pontualidade é uma das características marcantes do cotidiano dela. Isso foi ensinado diariamente a nós três. Lembro-me do momento de acordar para ir à escola. A regra era clara: ela só chamava uma vez. Dessa maneira, aprendemos a lidar com os compromissos e horários. Guerreira mostrava-me por meio de exemplos

práticos a necessidade do compromisso e da responsabilidade na construção da minha identidade pessoal e profissional.

O tempo foi passando, Guerreira ficando mais conhecida, ganhou espaço na área docente e começou a juntar dinheiro. Depois de um tempo, resolveu abrir sua própria escola. Foi a realização de mais um sonho. Toda a comunidade ajudou e incentivou a criação. Nesse tempo, já era mãe de duas filhas.

Escolher o nome da instituição foi uma tarefa que envolveu muitos vizinhos. A escolha do nome daria a identidade ao espaço escolar. Muitas foram as sugestões e ideias. Certo dia, uma amiga muito próxima, a quem chamarei de Céu<sup>11</sup>, deu a ideia da escola ser chamada de Sonho Feliz, afinal, era a realização de um sonho muito feliz. Guerreira gostou muito da sugestão e resolveu nomear a escola de Instituto Pedagógico Sonho Feliz.

A escola cresceu e ganhou espaço na comunidade. Minhas irmãs, na época adolescentes, já realizavam trabalhos pedagógicos. Todas elas se envolviam nas diversas atividades: semana cultural, desfile cívico, festa junina, dias dos pais e das mães, festa da páscoa. Guerreira compreendia o ato de ensinar-aprender como algo além da sala de aula. O sucesso das atividades do “Sonho Feliz” deu-se devido ao engajamento entre escola e comunidade e a construção do sentimento de pertença.

Foto 3 - Desfile cívico do Instituto Pedagógico Sonho Feliz



Fonte: Arquivo pessoal (Fortaleza-Ceará, setembro de 1994)

---

<sup>11</sup> Céu sempre foi uma pessoa muito religiosa. Sua relação com o céu sempre era harmoniosa, pois sabia que lá em cima há “alguém” olhando por nós. Em todos os encontros, Céu sempre diz-nos: “Que Deus abençoe vocês!”

Nesse período, Guerreira também foi indicada a assumir o cargo de professora do estado. Na época, não havia concurso para tal função, por isso, aceitou mais esse desafio. Uma nova experiência, mais uma aprendizagem. Ser professora de uma escola pública era a realização de um sonho, pois Guerreira sempre acreditou na transformação das pessoas por meio da educação.

Mais uma surpresa aconteceu: Guerreira descobriu estar grávida. Seu terceiro filho era um menino. Muitas pessoas pediam para que ela interrompesse a gravidez, alegavam que aquele menino (eu) poderia trazer problemas no futuro. Ela novamente não ouviu os comentários de ninguém. Já imaginava aquela gravidez como um momento de muitas alegrias.

Durante minha infância, fiquei internado por conta de uma pneumonia. Aquele foi o momento no qual Guerreira parou todas as suas atividades para se dedicar a mim. Guerreira resolveu fazer uma promessa a São Francisco das Chagas: se eu fosse curado, levaria-me vestido de São Francisco e fretaria um ônibus para levar toda a comunidade à cidade de Canindé<sup>12</sup>. Fui curado e a promessa cumprida (Imagem 4). A religiosidade sempre se fez presente em nossa vida. É um alívio das dores e uma forma de praticar o amor ao próximo.

Foto 4- Guerreira e Sorriso cumprindo promessa em Canindé



Fonte: Arquivo pessoal (Canindé-Ceará, junho de 1994)

---

<sup>12</sup> Canindé é um município brasileiro do Estado do Ceará. A religiosidade e o cotidiano da população estão intimamente ligados devido aos romeiros vindos dos mais diversos lugares do Brasil que vão à Canindé depositar sua fé e devoção nos vários locais de peregrinação considerados sagrados pelos visitantes, como a Basílica de São Francisco das Chagas.

Marcas do passado são guardadas até hoje por Guerreira. Não é ódio e nem raiva, mas uma lembrança que para ela não pode ser esquecida. Guerreira lembra com muito carinho e amor dos seus avós, pois, por muitas vezes, foram os que a olharam como ser humano, alguém necessitado de amor e de compreensão.

A relação entre Guerreira e seus pais e irmãos não é das mais amigáveis. Guerreira tem personalidade forte, mulher nordestina, que precisou criar seus filhos sozinha. Buscou não depender de ninguém para alimentar suas crias.

Várias vezes via a indiferença no olhar dos parentes e até de sua mãe. Ela enxerga isso até como ingratidão, pois quando começou a trabalhar gastava todo o salário com os irmãos. Entretanto, não esperava uma reação diferente, pois não fazia isso pensando no futuro, mas fazia por amor.

Guerreira foi a pioneira em tudo. Foi a primeira a casar e a se separar, conquistou sua independência. Para as pessoas daquela época, ela uma mulher diferente, considerada como uma “mulher da vida<sup>13</sup>”. Mal sabiam essas pessoas que Guerreira queria era ser feliz, livre de qualquer julgamento ou preconceito.

Ao ouvir suas narrativas, duas citações de Simone de Beauvoir surgiram em minhas reflexões. A primeira é: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. Guerreira compreendia que sua essência dependia de sua luta e de sua relação com a humanidade. Não havia nada dado, tudo teria que ser construído. A segunda citação afirma: “É pelo trabalho que a mulher vem diminuindo a distância que a separava do homem, somente o trabalho poderá garantir-lhe uma independência concreta”. Trabalhar era para minha mãe muito mais do que ganhar dinheiro, mas uma forma de manter-se livre de amarras sociais, independente, livre.

Para Guerreira, o conceito de família vai muito além do aspecto sanguíneo. Costuma a afirmar, que se dependesse somente de sangue, sua família era seus três filhos. Mas sua consciência crítica permite também afirmar: “Família é quem a gente escolhe para ser da nossa família”. Por onde passa, ela faz questão de deixar suas marcas e seu legado. A história e as aprendizagens de Guerreira influenciam-me a ser um sujeito e um profissional em constante (re)construção.

Fazer amigos é uma atividade que Guerreira domina com maestria. Utiliza-se da sua sinceridade, das suas histórias e da sua maturidade para solidificar laços. Cada

---

<sup>13</sup> Naquela época, as mulheres separadas e com filhos carregavam o estigma de serem mulheres inferiores. Elas eram consideradas “da vida”.

escola por onde passou, cada sala de aula e cada espaço social traz para ela um significado e um sentimento de pertença. A família de Guerreira é enorme, pois suas sementes foram deixadas em cada coração. É bonito ver o otimismo nas palavras e no olhar de Guerreira. Ela não me deixa desmoronar em nenhum momento. É minha fortaleza e eu tento inspirar-me para seguir seus passos.

Somos mais do que mãe e filho, às vezes sou pai e ela filha. Somos amigos, irmãos. Somos sorrisos soltos e coração aberto. A vida é bonita quando existe verdade, cumplicidade e desejo de ver o outro crescer. É um amor puro, genuíno e grandioso.

A rotina era cada vez mais agitada. Ela dividia seu tempo com os três filhos, a sua escola e a escola estadual. Era mãe, professora, diretora, amiga. Assumir diversos papéis era também ensinar a cada um a oportunidade de conviver com Guerreira de aprender que a vida é difícil, mas que deveria ser guiada através do amor ao próximo, da responsabilidade e do profissionalismo.

Guerreira, durante muito tempo, atuou em sala de aula apenas com o curso normal. Nesse período, houve uma política de formação continuada do governo estadual para incentivar os professores a cursarem um curso superior. Ela escolheu Pedagogia, pois compreendia a importância de uma formação de qualidade, que propiciasse nossos olhares sobre a realidade. Segundo Carvalho (2007, p. 06):

Entre o dito e o não dito, a conclusão é óbvia: a formação de professores será sempre importante para qualquer mudança educacional, sobretudo para a melhoria da qualidade do ensino. E pensar a qualidade da educação no contexto da formação de professores significa colocar-se a disposição da construção de um projeto de educação cidadã que propicia condições para a formação de sujeitos históricos capazes de, conscientemente, produzir e transformar sua existência.

Foram quase quatro anos de graduação. Entre vitórias, derrotas e superações, ela venceu mais esse obstáculo. Muitos foram os momentos, alguns marcaram mais. Numa das idas à aula, Guerreira sofreu, dentro do ônibus, um Acidente Vascular Cerebral (AVC). Eu ainda era criança e, naquele momento, parecia que meu mundo iria acabar. Foram quase duas semanas na Unidade de Tratamento Intensivo (UTI), mas ela conseguiu superar mais essa barreira.

As aulas ocorriam aos sábados. Muitas vezes minha mãe não tinha com quem me deixar, pois minhas irmãs trabalhavam. Eu era a única criança da sala e estava

rodeado por senhoras e um jovem rapaz. Todos da sala chamavam-me de mascote da turma. Acabei cursando como ouvinte o curso de Pedagogia. Gostava muito dos momentos dos seminários, das aulas de campo e das confraternizações de encerramento de disciplinas. Tudo era muito dinâmico, unir teoria e prática tornava as aulas mais interessantes e motivava ainda mais os alunos daquela turma, pois a grande maioria já ultrapassava os 40 anos de idade. Barreiro e Gebran (2006, p. 22) afirmam:

A articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas.

Com muito esforço e dedicação, Guerreira conseguiu concluir a graduação em Pedagogia e, logo em seguida, ingressou no curso de especialização. Tentava mostrar aos seus filhos e amigos através do discurso e do exemplo, que estudar trazia bons resultados. A formatura de minha mãe foi bastante comemorada por nós, filhos.

Foto 5 – Guerreira na sessão de fotos da formatura



Fonte: Arquivo pessoal (Fortaleza-Ceará, junho de 2001)

Algumas vezes, minha mãe não encontrava quem cuidasse de mim enquanto trabalhava e por isso eu tinha que acompanhá-la à escola. A minha paixão pela

educação e pela escola pública surgiu nesse período. Corria, sorria, conversava nos corredores e até ajudava os alunos em sala durante as aulas. Meus primeiros contatos com a sala de aula foi no chão da escola. Isso foi determinante para que eu pudesse escolher ser professor. Dominicé (2010, p. 87), afirma: “[...] os pais são objeto de memórias muito vivas. Estabelece-se com cada um deles uma relação particular, que vai, por vezes, mostrar-se determinante na orientação escolar ou profissional”.

Algo sempre me chamou a atenção nesse ínterim: a “sala dos alunos especiais”. Uma sala com as paredes coloridas, a professora sempre muito dinâmica, muitos alunos com diversas deficiências. Lembro-me que ali pulsava amor. Passava horas e horas envolvido com os alunos e as atividades. Tudo era bem diferente das outras salas da escola. Muitas vezes não entendia como funcionava o processo de aprendizagem de cada um, mas sentia que aquela sala era muito especial para todos os presentes. Meu primeiro contato com as pessoas com deficiência foi muito gratificante. Uma vez, voltando para casa, confidenciei: “Mãe, eu quero ter um filho com Síndrome de Down”. Ela sorriu e questionou o motivo. Não hesitei e respondi: acho muito bonito o olhar deles.

Os dias naquela escola eram felizes. Brincava bastante, conversava, lanchava, ficava na internet. Ao final do dia, estava todo sujo e muito cansado. Voltávamos para casa no mesmo horário e no mesmo ônibus. A rotina repetia-se, mas sempre com sujeitos e histórias diferentes.

Depois do Acidente Vascular Cerebral (AVC), por recomendação médica, Guerreira decidiu diminuir a carga de trabalho. O Instituto Pedagógico Sonho Feliz já começava a dar muita preocupação, pois o índice de inadimplência estava elevado. Chegara o momento de encerrar um ciclo. Ela decidiu encerrar as atividades do Sonho Feliz e seguir apenas na rede estadual.

Fechar aquela instituição que era formada de sonhos, da fundação ao nome, foi uma tarefa muito difícil. Muitas histórias foram construídas, muitos sujeitos envolveram-se e deixaram se envolver, sonhos realizados e dificuldades superadas. Algumas pessoas não compreendiam, outras aceitavam e muitas outras lamentavam.

O Instituto Pedagógico Sonho Feliz foi espaço de refúgio e de aprendizagem de muitas crianças e pais. Para alguns, foi o trabalho e a fonte de renda, para outros, foi o caminho encontrado para a educação dos filhos. Muitas crianças aprenderam a ler e escrever com a Tia Guerreira.

O Sonho Feliz fechou suas portas, mas as memórias e lembranças dos sujeitos estão vivas e permanecerão por muito tempo, pois havia amor e dedicação. Guerreira não encarou o fechamento como um término, mas como um recomeço de uma nova fase.

Guerreira trabalhou quase dezenove anos na mesma escola estadual. Criou laços, fez amigos e amigas, aprendeu a valorizar a escola pública, graduou-se, especializou-se. Construiu sua trajetória com muita dificuldade e aprendizagem.

Formada em Pedagogia, era uma professora polivalente, deu aula de diversas disciplinas, como Português, Matemática e até de Língua Inglesa, mesmo sem saber nada sobre a língua. Na época, a rede estadual não contratava professores de áreas específicas, o que obrigava os professores a ministrarem quaisquer disciplinas para fechar a carga-horária. Guerreira estudava, lia, pesquisava, buscava sempre trazer algo diferente para suas aulas, pois o alunado não tinha culpa dos problemas da gestão pública. Ela compreendia o processo de aprendizagem como uma parceria com o alunado através do diálogo e do respeito. Freire (1996, p. 42) afirma:

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há intelegibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico.

Produzir conhecimento, para Guerreira, era ouvir os alunos e fazê-los protagonistas do processo. Essas ideias e princípios foram construindo-se em mim. Aprendi com ela a necessidade de dinamizar as aulas, apesar do currículo tão frágil e fragmentando e do sistema de ensino engessado pelo tele-ensino. Na nova proposta do governo estadual, ela não era mais professora, mas uma coordenadora de ensino, mas isso não era suficiente. Ela havia sido formada como educadora, e não somente responsável por tirar dúvidas depois de uma tele-aula que passava na televisão. Isso não era suficiente, pois acredita no diálogo e na parceria entre professores-alunos.

O sistema de tele-ensino acabou e a rotina de sala de aula “voltou ao normal”. Guerreira não deixara perder sua identidade de professora. As amarras e burocracias do sistema não foram suficientes para destruir sua identidade docente. Sua personalidade

forte e sua voz sempre muito alta ecoava pelos espaços nos quais passava. Eu, como seu companheiro de tantas batalhas, fui fazendo-me forte pelo seu exemplo e dedicação.

Durante os anos como professora da Rede Estadual de Ensino, Guerreira caminhou por diversas mudanças, várias vezes o sistema de avaliação mudou. Chegou a usar como conceito de avaliação o AS (avaliação satisfatória) e o ANS (avaliação não-satisfatória), passou por diversos conselhos escolares, presidiu o Conselho Escolar, atuou na secretaria e até na cozinha ajudava. Para Guerreira, o chão da escola deveria ser vivenciado de diversas maneiras, com sentimento de pertença, de partilha e de coletividade.

O tempo passou e o cansaço da idade e dos dias de trabalho chegou. Agora era o momento de descansar e aproveitar a aposentadoria. Dedicar-se à família e à sua casa. Guerreira compreendia aquela pausa como momento de (re)construção, de (re)significação.

Guerreira deixou de atuar nas escolas formais, mas não deixou de atuar na escola da vida. Ensinar e aprender é sua missão. Narrar histórias, sorrir e chorar com algumas lembranças. Construiu seu aquário, educou e formou seus filhos. Guerreira com sua força e coragem comprovou o ditado popular: “filho de peixe, peixinho é”.

### **1.3 “Amar e mudar as coisas”: resistir é preciso!**

Desde criança, fui apaixonado por política. Era algo diferente, pois minha mãe e irmãs participavam das eleições através do voto, mas nunca foram tão envolvidas com o processo político. Muitos chamavam-me de doido, mas não me importava, eu queria mesmo era que meu candidato ganhasse. Quando criança, ajudava na associação dos moradores do bairro e promovia na rua em que morava ações cidadãs, como a limpeza da rua e atividades esportivas.

Não foi nada ensinado ou influenciado. Era algo íntimo, particular. Gostava de política e ponto final. Sabia que a cada dois anos iriam ocorrer as eleições e logo procurava ler e compreender as propostas dos candidatos.

Identifiquei-me com os partidos de esquerda, por acreditar que as ideias defendidas por esses partidos fossem mais próximas dos anseios da população. Como sempre gostei de sonhar, depositava todas as expectativas naquele candidato, que considerava ser o mais adequado para o momento.

Era militante de carteirinha. Arranjava um jeito de ir aos comícios, colocava o adesivo na roupa e na mochila, participava das caminhadas, enchia o muro da minha casa de fotos dos candidatos e gostava de estar sempre com a bandeira na mão. Política para mim se faz na rua, ouvindo e debatendo. Durante o período eleitoral, minha brincadeira preferida era assistir ao horário político e aos debates. Achava bonita a forma como aqueles candidatos falavam e debatiam uns com os outros.

Na época, o número de candidatas mulheres ainda era muito pequeno. Isso me deixava muito confuso, afinal, convivia com três mulheres dentro de casa. Elas eram minhas referências, mas, na política, não conseguia encontrar muitas candidatas mulheres.

Na adolescência, lembro-me que, no dia da eleição, descobri onde morava uma determinada candidata à prefeitura de Fortaleza, na época o slogan dela era “Lôra”. Passei o domingo todo da eleição esperando ela sair ou entrar em casa para tirar uma foto com ela. Consegui a minha foto. Para minha felicidade, ela conseguiu ser eleita prefeita de Fortaleza.

Não conseguia compreender como alguém afirmava não gostar de política, afinal, tudo que fazemos no mundo é política. Viver é um ato político. Hoje, incompleto, mas (re)construindo-se em cada experiência. Encontro-me nas palavras de Berthold Brecht (1898-1956), ao escrever o poema “Analfabeto Político”:

#### O pior analfabeto

É o analfabeto político,  
 Ele não ouve, não fala,  
 nem participa dos acontecimentos políticos.  
 Ele não sabe que o custo de vida,  
 o preço do feijão, do peixe, da farinha,  
 do aluguel, do sapato e do remédio  
 dependem das decisões políticas.

O analfabeto político  
 é tão burro que se orgulha  
 e estufa o peito dizendo  
 que odeia a política.

Não sabe o imbecil que,  
 da sua ignorância política  
 nasce a prostituta, o menor abandonado,  
 e o pior de todos os bandidos,

que é o político vigarista,  
pilantra, corrupto e o lacaio  
das empresas nacionais e multinacionais.

Alfabetizar-se politicamente é um processo que envolve experiências de mundo e letramentos críticos. É reconhecer, por meio da política, a possibilidade de transformação de sujeitos e espaços. Odiar a política é permitir que outras pessoas tomem por nós decisões importantes em diferentes áreas, como educação e saúde. Nossos sonhos não cabem nas urnas, pois a rua é o espaço legítimo e democrático para realizarmos nossa revolução.

Ainda era adolescente, quando participei da primeira manifestação de rua, estudava no ensino médio. Conversei com a minha mãe sobre os objetivos da manifestação, na época era pela implementação do Passe Livre Estudantil, e ela permitiu minha participação, apesar de não concordar. Foi uma manifestação muito grande. A polícia agiu de forma muito truculenta. Bombas de gás lacrimogêneo eram lançadas de um helicóptero com o objetivo de dispersar a multidão. Lembro-me de uma palavra de ordem que era ecoada pela multidão: “Nas ruas, nas praças, da luta não fugiu, aqui está presente o movimento estudantil”. Éramos jovens combativos em prol de um benefício coletivo. As experiências e aprendizagens foram indescritíveis para a construção da minha existência. Segundo Freire (2006a, p. 90):

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

Durante meu percurso na Universidade Federal do Ceará (UFC), fiz vários amigos, aprendi muito com meus professores, fiz questão de vivenciar as experiências e as oportunidades oferecidas pelo ambiente acadêmico. Para Morin (2004, p. 82), a Universidade deve:

[...] adaptar-se às necessidades da sociedade contemporânea e realizar sua missão transecular de conservação, transmissão e enriquecimento de um patrimônio cultural, sem o que não passaríamos de máquina de produção e consumo.

Foram quase cinco anos, na graduação, de muitas experiências e aprendizagens. Presidi o Centro Acadêmico de Letras Patativa do Assaré, militei no movimento estudantil e filie-me ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL)<sup>14</sup>, minha primeira e única filiação na qual estou até hoje. Para Gullar (2004, p. 13), “[...] o movimento estudantil é parte integrante da história brasileira, e teve ao longo dessa história um papel decisivo”.

Envolver-me no movimento estudantil era vivenciar a universidade em sua diversidade. Participei de reuniões, de conselhos universitários, de manifestações, como a do Passe Livre Estudantil e a da greve dos docentes e discentes da UFC. Em alguns momentos, o confronto com a força militarizada do Estado era inevitável. Minha mãe ficava em casa aflita, mas defendia a importância dos movimentos na implementação das mudanças sociais. Não conseguiria defender a neutralidade diante de tantas injustiças.

Nossa chapa era intitulada de “Letras em Movimento”. Nosso objetivo era movimentar um espaço, que já estava há muito tempo acomodado com os problemas da universidade e da sociedade. Os alunos do curso de Letras eram vistos por muitos como apático e, muitas vezes, visto como apolítico. Fizemos história, ganhamos a eleição. Foi uma gestão de muitas dificuldades, pois não é fácil ser aluno, bolsista, pesquisador e militante. São tarefas que exigem dedicação, leitura e debate. Cada membro tinha suas limitações e íamos dividindo as atividades e experiências com compromisso, liberdade e amor. Freire (2006a, p. 92) afirma:

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo [...] é ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens [...]. O ato de amor é comprometer-se com a causa. A causa da libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.

Atuar no movimento estudantil era construir, de forma coletiva, sonhos e possibilidades. Não conseguia manter a neutralidade diante de tantas injustiças e arbitrariedades. As palavras resistência e liberdade eram e, ainda, são para mim motivos

---

<sup>14</sup> O Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) é um partido político brasileiro fundado em julho de 2004. Obteve registro definitivo na Justiça Eleitoral no dia 15 de setembro de 2005. Seu número eleitoral é o 50, suas cores são o vermelho, o amarelo e o laranja e tem como logotipo principal um sol sorridente desenhado por Ziraldo. É descrita como à esquerda no espectro político.

de luta e reflexão. Participei de manifestações, caminhadas, ocupações, greves estudantis e docentes. Freire (2003, p. 73) afirma:

“[...] a educação para a ‘domesticação’ é um ato de transferência de ‘conhecimento’, enquanto a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade.”

Nesse período, a Universidade Federal do Ceará (UFC) atuava de maneira mais comprometida com a inclusão das pessoas com deficiência. Recordo-me que o debate sobre a acessibilidade era algo muito comum nos diversos ambientes universitários. Rampas foram construídas, elevadores instalados, as aulas de Libras foram ampliadas, seminários sobre inclusão e diversidade eram mais frequentes. Percebia-se uma preocupação da Universidade em atender as diferentes demandas existentes no mundo, como afirma Mantoan (2004, p. 52): “[...] o redimensionamento da escola e do papel do professor para atender às necessidades do homem que povoará o planeta dos próximos tempos depende do que estamos construindo hoje, na direção desse futuro.”

O silenciamento dos sujeitos e suas vozes que percebi durante o período em que estudei na educação básica foi substituído por indícios de protagonismo, respeito e inclusão no ensino superior, mas a luta apenas começara. Estar na universidade era também compreender que havia um compromisso social com os que estavam dentro e fora da academia. Para Sousa (2000, p. 119), a Universidade:

[...] sempre esteve comprometida socialmente com alguém. Na medida em que entendemos que a Universidade é uma instituição social, torna-se ilógico tentar tratá-la de forma dicotômica, como se Universidade e Sociedade fossem entidades autônomas. O contexto socioeconômico, político e cultural que circunscreve a academia também a perpassa, portanto, Universidade e Sociedade evoluem, conjuntamente, em relações recíprocas e de maneira dialética.

Nas flores, também, há espinhos e isso não poderia ser diferente dentro da universidade. Um dos espinhos, que enfrentamos como movimento estudantil dentro da UFC, foi reivindicar os direitos de uma aluna cega que havia sido humilhada por uma professora que se recusava a fazer uma prova oral, pois, segundo ele, não era pago para fazer duas provas em uma mesma turma: uma para os alunos sem deficiência e outra

para os alunos com deficiência. Fizemos abaixo-assinado, manifestações, reclamamos junto à Ouvidoria da Universidade.

Nosso objetivo era abrir espaço para debater o respeito às pessoas com deficiência. Resistimos, dialogamos, negamos o silêncio. A aluna não só fez a prova, como todos os professores passaram por uma formação continuada inclusiva para que pudessem trabalhar com os diferentes alunos. O comportamento excludente do professor é resultado de uma formação com fragilidades, que dificulta o reconhecimento e a efetivação do direito à educação para todos. Martins et al (2006, p. 20) afirmam:

Para tanto, requer-se, especialmente, uma efetiva preparação de profissionais de educação, que proporcione um contínuo de desenvolvimento pedagógico e educacional, que resulte numa nova maneira de perceber e atuar com as diferenças de todos os alunos em classe. Preparação que os faça conscientes não apenas das características e potencialidades dos seus alunos, mas de suas próprias condições para ensiná-los em um ambiente inclusivo, assim como da necessidade de refletirem constantemente sobre a sua prática, a fim de modificá-la quando necessário.

Preparar os professores, mas também preparar os alunos. Era dever de toda a universidade está atenta aos debates sobre inclusão, pois o número de alunos com deficiência aumentava a cada ano. Dentro do Diretório Central dos Estudantes (DCE) foi criada a Secretaria de Acessibilidade, que ficaria responsável por promover debates sobre inclusão e acessibilidade e, também, buscar melhorias para atender às diferentes especificidades de cada aluno.

Durante os anos de graduação, o curso permitia-me aprofundar os conhecimentos nas áreas de Linguística, Literatura e Línguas Estrangeiras. Inicialmente gostei de Literatura, porém minha paixão e amor deram-se na Linguística. Estudar, analisar e refletir sobre os mecanismos da língua era também uma forma de fazer política. Encontrei-me na Sociolinguística, ramo da Linguística na qual se reflete sobre as relações entre língua e sociedade. Desde então, decidi usar a língua não como um meio mecânico e excludente, mas legitimá-la como um mecanismo de transformação dos sujeitos. Segundo Bagno (2009, p. 164):

É preciso que cada professor assuma uma posição de cientista, investigador, de produtor de seu próprio conhecimento linguístico

teórico e prático e abandone a velha atitude repetidora e reprodutora de uma doutrina gramatical contraditória e incoerente.

A minha maior angústia durante os anos de graduação era perceber que o curso preparava os alunos para a pesquisa, mas, muitas vezes, esquecia que também era espaço de formação de professores. Esse drama era compartilhado com outras dezenas de alunos. Sentíamos a necessidade de tentar de alguma maneira aliar teoria e prática, mas, quase sempre, só tínhamos a teoria. A prática só era vista mesmo nas disciplinas de estágio.

Concluir o curso foi fechar um ciclo para iniciar uma nova fase. Chegou o momento de retornar à sociedade e à minha família, especialmente à minha mãe, para dar as possíveis respostas e as aprendizagens construídas ao longo dos anos de formação por meio de um ensino pautado na emancipação dos sujeitos e na valorização das particularidades de cada um.

Por motivos profissionais, ausentei-me da política, mas a política nunca saiu de mim. Quando falo de política, falo no âmbito mais formal, pois nunca deixei de ir a manifestações e a movimentos. Porém, o dever do mercado de trabalho estava, naquele momento, mais forte. Consegui meu primeiro emprego de carteira assinada em uma grande e tradicional escola de Fortaleza. O processo de aprendizagem concentrava-se em preparar os alunos para serem aprovados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Apesar de todas as modificações que o ENEM trouxe para o processo de aprendizagem, as aulas de língua portuguesa ainda eram trabalhadas e, às vezes, ainda são, de forma muito mecânica. Há ainda uma presença do tradicionalismo e do excesso da gramática normativa. Para Matêncio (2002, p. 38):

Na escola [...] o trabalho com a leitura remete-se ao uso do texto como pretexto para o estudo da gramática e à concepção redutora de texto que o vê como uma somatória de frases. A esse ponto de vista acresce-se uma visão da leitura como decodificação de conteúdos que deverão ser avaliados pelo professor.

O uso da língua e o discurso funcionam também um ato político. Por isso, não poderia me vender ao sistema, permitindo-me a trabalhar em sala de aula como aprendi durante a minha vida escolar, de forma mecânica e estruturalista. Buscava sempre trazer

para a sala de aula o debate sobre temas presentes na sociedade. Mostrava a língua como uma possível forma de dominação social e que poderíamos usá-la para melhorar a vida das pessoas.

Ouvi várias vezes de colegas de profissão que nós, professores de língua portuguesa, não deveríamos debater assuntos polêmicos ou políticos dentro de sala de aula. Sempre contra-arguntei, pois, independentemente da área do conhecimento, nosso compromisso é com a sociedade e com o alunado.

Quando nos referimos ao ensino de língua portuguesa, manter-se neutro diante dos fatos é injusto com os alunos e antiético com a profissionalização docente, pois a língua é também um instrumento de dominação das massas e de exclusão social. Bakhtin (2006, p. 44) afirma:

A linguagem é determinada pelo momento histórico, pelas contradições sociais e pelos conflitos ideológicos – de classe, de gerações, de gênero, de grupos étnicos etc. Ela é produto inconsciente, semiconsciente e consciente dessas contradições. Sua função comunicativa também possui uma importante instância de integração e de ocultação das contradições sociais.

Como professor de língua portuguesa, tinha a opção de ocultar as contradições sociais que o discurso impõe aos interlocutores ou refletir sobre as relações de poder e discurso. Prefiro debater e refletir sobre tais relações como mecanismo de produção de conhecimento.

Oportunidades de emprego e de formação continuada apareceram, caminhos foram surgindo. Entretanto, surgiram também as incertezas de uma profissão tão desvalorizada por muitas pessoas. Sentia a necessidade de ir além, encontrar-me e aprender mais.

Os anos iniciais de profissão foram de muitas alegrias, mas também de muitas dúvidas. Como encarar uma sociedade que a cada dia desacredita mais na educação? Viver ou sobreviver com um salário ainda tão baixo? É possível fazer diferente? Por que as teorias aprendidas durante a faculdade não se encaixavam com a prática da sala de aula no dia a dia? Será que eu sou o problema de todos os problemas? As incertezas sobre minha profissionalização eram muitas, porém a certeza sobre a mudança da minha condição era ainda maior. “Como diminuir a distância entre o contexto acadêmico e a realidade de que vêm os alunos, realidade que devo conhecer cada vez melhor, na

medida em que estou, de certa forma, comprometido com um processo para mudá-la?” (FREIRE, 1992, p. 177).

Sentia-me inquieto, desmotivado, confuso. Conversar com outros professores, desabafar com minha mãe, ouvir histórias que deram certo, ler Paulo Freire (1921-1997) e “O Pequeno Príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry, (1900-1944), faziam-me resgatar energias, suportar dores e (re)acreditar que a educação pode contribuir para transformar uma sociedade. As incertezas e as dúvidas foram essenciais na minha melhoria e na busca do novo.

As escolas particulares por onde passei foram verdadeiros espaços de aprendizagens para mim. Sinto-me muito feliz ao lembrar de todos os momentos vividos em cada uma delas e com as marcas que deixaram em mim.

Entrar numa escola pública como professor era uma atividade de resistência, pois ouvia falar do sucateamento das escolas e da desvalorização dos professores. Fiz questão de participar de algumas reuniões do sindicato para compreender de maneira mais ativa do processo. A direção sindical, ainda, era a mesma com algumas poucas alterações em relação ao tempo, no qual minha mãe reclamava tanto dos constantes golpes e dificuldades de diálogo entre categoria e sindicato.

Decidi não compactuar com a atual gestão e entrei no movimento de oposição sindical à atual gestão. Não poderíamos concorrer às eleições, pois o estatuto havia sido modificado de tal forma que tornava inviável a consolidação de uma nova chapa. Nossa luta tinha, e ainda tem até hoje, como objetivo unificar a categoria. Temos, na atualidade, no estado do Ceará, uma categoria descrente no seu sindicato, situação bem parecida com diversas cidades e estados brasileiros.

Enfrentamos, diariamente, o sucateamento das escolas, leis e decretos que são impostos pelo governo sem nenhum diálogo com a categoria, meses com o reajuste em atraso, plano de saúde extremamente negligenciado, alunos com deficiência sem atendimento adequado e muitos outros problemas. A categoria tentou de diversas maneiras um diálogo através do sindicato com o governo, porém nenhuma melhoria concreta aconteceu.

Naquele momento, a greve foi a última e talvez a principal solução para os enormes e desastrosos problemas. Foram quase três meses de greve. A escola na qual trabalho, em seus 69 anos de funcionamento, nunca havia aderido a uma greve. Aderiu pela primeira vez. Debatemos, realizamos plenárias, decidimos pela paralização das

atividades. Nenhum trabalhador gosta de fazer greve, isso é fato, porém era a nossa última opção de resistência. Realizamos passeatas, ocupamos a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), conscientizamos a comunidade escolar. O governo e a mídia de todas as maneiras tentaram deslegitimar e enfraquecer a luta por melhores condições de trabalho. Como afirma Freire (1987, p. 80):

O que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos. Desde os métodos repressivos da burocracia estatal, à sua disposição, até as formas de ação cultural por meio das quais manejam as massas populares, dando-lhes a impressão de que as ajudam.

Fizemos a maior greve de professores do estado do Ceará. Não saímos totalmente vitoriosos, mas avançamos em alguns pontos: o decreto que impedia os professores de afastar-se para pós-graduação foi revisto, apesar de ainda ser ruim para a categoria: o valor investido nas escolas aumentou, a merenda escolar melhorou sua qualidade e a quantidade de formação continuada foi ampliada. A resistência e a luta da categoria possibilitaram alguns avanços, mas ainda há muita luta pela frente.

Nossa primeira passeata pelas ruas de Beberibe foi marcada pela música “Para não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré. Era visível a emoção nos olhos de professores, alunos e familiares de alunos. Havia uma vontade imensa de mudar a realidade caótica enfrentada todos os dias.

Caminhando e cantando  
E seguindo a canção  
Somos todos iguais  
Braços dados ou não  
Nas escolas, nas ruas  
Campos, construções

Caminhando e cantando  
E seguindo a canção  
Vem, vamos embora  
Que esperar não é saber  
Quem sabe faz a hora  
Não espera acontecer

Vem, vamos embora  
 Que esperar não é saber  
 Quem sabe faz a hora  
 Não espera acontecer

Pelos campos há fome  
 Em grandes plantações  
 Pelas ruas marchando  
 Indecisos cordões  
 Ainda fazem da flor  
 Seu mais forte refrão  
 E acreditam nas flores  
 Vencendo o canhão

Vem, vamos embora  
 Que esperar não é saber  
 Quem sabe faz a hora  
 Não espera acontecer  
 Vem, vamos embora  
 Que esperar não é saber  
 Quem sabe faz a hora  
 Não espera acontecer

Há soldados armados  
 Amados ou não  
 Quase todos perdidos  
 De armas na mão  
 Nos quartéis lhes ensinam  
 Uma antiga lição  
 De morrer pela pátria  
 E viver sem razão

Nossas flores estavam esmagadas, mas os corações estavam cheios de sede de mudança. A música foi inspiradora para os dias de greve e levo-a comigo até hoje. Não poderíamos mais esperar, não deveríamos aceitar os desmontes e as injustiças feitas pelos superiores. Nossas armas eram nossos livros e vozes, a sala de aula era a rua e o tema central da aula era a democracia e a valorização da educação pública. Fizemos história e iniciamos uma jornada de lutas.

Foto 6 – Primeira manifestação de professores e alunos da rede estadual em Beberibe



Fonte: Arquivo pessoal (Beberibe-Ceará, junho de 2015)

A greve acabou, mas o meu desejo de transformar a realidade aumenta a cada aula ministrada. Lutar por melhores condições de trabalho e por uma educação pública de qualidade e democrática é um ato legítimo. Transformar o espaço escolar em um ambiente propício ao debate, ao diálogo franco e ao respeito às diferenças é um dever de todos os envolvidos na docência.

Caminhar e cantar, pois somos todos iguais. É essa a ideia colocada na canção. É esse ideário que não sai da minha cabeça. Negros, homens, mulheres, pessoas com deficiência, brancos, índios, crianças, GLBTQ, idosos. Não importa a condição e a classe social, importa estarmos juntos na luta por melhores condições de existência. Segundo Arroyo (2001, p. 54):

O ofício de mestre, de pedagogo vai encontrando seu lugar social na constatação de que somente aprendemos a ser humanos em uma trama complexa de relacionamentos com outros seres humanos. Esse aprendizado só acontece em uma matriz social, cultural, no convívio com determinações simbólicas, rituais, celebrações, gestos. No aprendizado da cultura. Daí que a escola é um processo programado de ensino-aprendizagem, mas não apenas porque cada mestre esperado na sala de aula chegará para passar a matéria, mas porque é um tempo-espaço programado do encontro de gerações. De um lado, adultos que vêm se fazendo humanos, aprendendo esta difícil arte, de outro lado, as jovens gerações que querem aprender a ser, a imitar os semelhantes. Receber seus aprendizados. Os aprendizados e as ferramentas da cultura.

Optei em não ser apenas um professor que transmite conhecimentos, achando que essa transferência traz resultados significativos para o aluno. Minha opção é política

e social. Escolhi ser um educador engajado na ideia: “Somos todos sujeitos em construção”. Ao trabalhar os conteúdos programáticos, faço questão de trabalhar aspectos que levem aos alunos a busca pelo ir além, pela não aceitação do que é dado, a questionar.

Aprendi a ser um sujeito de luta e por acreditar que a luta muda a vida, encontrei-me, mais uma vez, ao ter em sala de aula alunos com deficiência. Como professor, sinto-me no dever de criar mecanismos de aprendizagem para que todos tenham a possibilidade de construir conhecimento.

Encontro barreiras, desigualdades e preconceitos com os sujeitos com deficiência. Minha voz une-se as outras vozes, que defendem e lutam pelo respeito às leis e pela inclusão efetiva das pessoas com deficiência. “Independentemente do locus das barreiras, elas devem ser identificadas para serem enfrentadas, não como obstáculos intransponíveis e sim como desafios aos quais nos lançamos com firmeza, com brandura e muita determinação” (CARVALHO, 2006, p. 128).

Como docente, preocupo-me com a aprendizagem de todo o meu alunado, mas principalmente com os alunos com deficiência, pois “[...] a inclusão pode ser uma faca de dois gumes. Pode ser algo maravilhoso para o crescimento de todos, mas pode ser motivo de sofrimento de muitos se não estiver bem estruturada” (MINETTO, 2008, p. 98).

Por vezes, sinto-me despreparado ou inexperiente para lida com os diferentes alunos, mas é pelas instabilidades e incertezas que aprendo e possibilito espaços de aprendizagem para todos. Aprendo muito mais que ensino, principalmente através da convivência com às diferenças. Segundo Minetto (2008, p. 103) “o manejo adequado da turma também é uma capacidade que precisa ser aprendida pelo professor”.

No município em que atuo, participo de debates, do fórum de inclusão e das oficinas de educação inclusiva. Conversar com outros professores e conhecer diferentes metodologias e mecanismos de aprendizagem são de grande valia para a minha (auto)formação na perspectiva inclusiva. Mantoan (2000, p. 7) reflete sobre as escolas abertas à diversidade:

[...] em que todos os alunos se sentem respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, ou melhor, são escolas que não são indiferentes às diferenças. Ao nos referirmos a essas escolas, estamos tratando de ambientes educacionais que se caracterizam por um ensino de qualidade, que não exclui, não categoriza os alunos em grupos

arbitrariamente definidos por perfis de aproveitamento escolar e por avaliações padronizadas e que não admitem a dicotomia entre educação regular e especial. As escolas para todos são escolas inclusivas, em que todos os alunos estudam juntos, em salas de aula de ensino regular. Esses ambientes educativos desafiam as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e as estratégias de trabalho pedagógico são adequadas às habilidades e necessidades de todos.

Refletir sobre uma escola inclusiva é debater uma escola democrática e justa para todos, reconhecer cada aluno com suas diferenças e sem discriminação de sexo, orientação sexual, idade, deficiência, religião, origem étnica e raça. É possível criarmos um novo modelo de educação/escola e de sociedade onde todas as pessoas possam conviver em harmonia, cooperação e liberdade.

As lutas e os sonhos não podem parar. Eu e outros professores decidimos criar um coletivo de professores com o objetivo de discutir políticas públicas para a educação nacional, estadual e local. Nossa preocupação é defender a escola pública, gratuita, inclusiva e de qualidade.

Nossas escolas não podem mais funcionar como um depósito de pessoas e sonhos. Precisamos unir corações, debater propostas e colocá-las em prática. A educação pública é um patrimônio e nós não podemos deixá-la enfraquecer. Para Nagel (1989, p. 10):

A escola não pode esperar por Reformas Legais para enfrentar a realidade que lhe afoga. Além do mais, a atitude de esperar “por decretos” [...] reflete o descompromisso de muitos e a responsabilização de poucos com aquilo que deveria ser transformado. A escola tem uma vida interior que, sem ser alterada por códigos legislativos, pode trabalhar com o homem em nova dimensão, bastando para isso que seus membros se disponham a estabelecer um novo projeto de reflexão e ação. (grifos da autora)

A escola deve atuar de maneira autônoma e seus sujeitos podem partir para o enfrentamento dos diversos motivos influenciadores do fracasso escolar. O engajamento coletivo e a efetivação do diálogo são fatores primordiais para a libertação coletiva dos homens de sua condição de oprimidos.

Reconhecer que a sala de aula não precisa ser somente aquele espaço formal escolhido para ser a sala de aula. Podemos ensinar-aprender na quadra, na biblioteca, na

praça, no teatro, no museu e na feira. Democratizar os espaços é também contribuir para a democratização da cultura e do conhecimento.

#### **1.4 A pesquisa (auto)biográfica e a (trans)formação de mim**

Apesar das mudanças ocorridas nos espaços formais de educação e nas pesquisas relacionadas à educação e à produção de conhecimento, o processo de aprendizagem “no chão das escolas” ainda é construído, muitas vezes, de maneira mecanicista e arbitrária.

A produção de conhecimento envolve ensino, pesquisa e extensão, ou seja, professores e alunos, quando envolvidos em processos de aprendizagem, estão em busca de construir de maneira coletiva a produção e as intervenções nos diversos meios sociais. Ao refletir sobre essa questão, Freire (1996, p. 29) afirma:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Nas reflexões freireanas, o ato de ensinar é um encontro constante com a pesquisa. Pesquisar relaciona-se com indagações, curiosidades e mecanismos formais e não-formais de construção do conhecimento. Professores, alunos e toda a comunidade escolar interagem de forma contínua e diária dentro e fora da escola.

O contexto teórico e acadêmico entrecruza-se com as experiências cotidianas e também com a construção das múltiplas identidades dos sujeitos. Para Hall (2006, p. 13):

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possível, com cada uma das quais poderíamos nos identificar ao menos temporariamente.

Sentir-se um ser em constante movimento e (re)construção é compreender que todas as ações e sujeitos que aparecem em minha vida trazem alguma contribuição para o meu processo de “ser mais” e o de “estar no mundo”. São identidades heterogêneas, caminhos entrecruzados, idas e vindas, todos constituem de maneira tênue as esferas do individual (eu) e do coletivo (profissional).

O eu-pessoa e o eu-profissional são “lados de uma mesma moeda”. Um lado não silencia o outro, e os dois são interdependentes. O meu âmbito pessoal por várias vezes tentou silenciar a minha voz profissional, mas a compreensão, que tenho de responsabilidade com a sociedade e seus sujeitos, não me permite calar diante das injustiças e dos problemas, que perpassam a profissão docente.

A profissionalização docente no contexto contemporâneo exige modificações para os profissionais da educação, pois a valorização do plano de cargos e carreira, o salário e a formação inicial e a continuada entram em cena como elementos, que devem ser estudados e discutidos por teóricos da Educação, Sociologia e Antropologia, e, também, pelos profissionais que estão no “chão das escolas”.

Refletir sobre a formação docente é necessário para a melhoria da qualidade educacional e também para a construção da identidade dos professores, pois, para Nóvoa (1992, p. 16), essa se mostra como “[...] um lugar de lutas e de conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”, ou seja, é por meio da dinamicidade entre os sujeitos que ocorre a formação e a (auto)formação. Para Josso (2010, p. 61):

A palavra formação apresenta uma dificuldade semântica, pois designa tanto a atividade no seu desenvolvimento temporal, como o respectivo resultado. Designando o nosso objeto de investigação pelo próprio conceito de processo de formação, indicávamos mais claramente que nos interessávamos pela compreensão da atividade. Todavia, mantém-se uma ambiguidade, à medida que o conceito utilizado não permite distinguir a ação de formar (do ponto de vista do formador, da pedagogia utilizada e de quem aprende) da ação de formar-se.

Ser um sujeito em (auto)formação permite aos docentes a possibilidade de, ao narrar suas histórias de vida, fazerem uma análise de fatos e experiências do passado e do presente como forma de (re)criação de possibilidades futuras, no desenvolvimento pessoal e profissional. Para Nóvoa (1995, p. 25), “[...] urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos

professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”.

As situações de possibilidades e de desafios ocorridas na vida de cada professor contribuem de maneira significativa para o processo de formação dos docentes, pois, ao relatar os sucessos e desafios, é possível romper paradigmas e dinamizar o processo de empoderamento de cada sujeito. Construir-me como sujeito de possibilidades e de desafios é compreender que *o bom da viagem é a viagem*<sup>15</sup>.

Falar de mim e das minhas relações sociais é refletir sobre a construção do meu empoderamento. Para percorrer os caminhos já trilhados, foi preciso lutar e resistir, mas muitos entraves ainda irão aparecer. Refletir sobre o meu passado e história é (re)construir a minha identidade, é perceber que a educação sempre se fez presente no meu dia a dia. Colocá-la em prática não é uma tarefa fácil, pois ela depende da minha relação com outros sujeitos e com o mundo. Envolver-se com a educação é um trabalho de existência, resistência e de (trans)formação. Para Brandão (2000, p. 451):

Fomos um dia o que alguma educação nos fez. E estaremos sendo, a cada momento de nossas vidas, o que fazemos com a educação que praticamos e o que os círculos de buscadores de saber com os quais nos envolvemos estão constantemente criando em nós e fazendo conosco.

Até decidir participar da seleção de mestrado, estava angustiado e sentindo-me incompleto nos âmbitos acadêmico e profissional. Existia em mim uma incompletude, sentia que o vazio era decorrente de um mecanicismo e das arbitrariedades do sistema. Encontrei-me com a pesquisa (auto)biográfica no momento em que estava lendo a obra “Narrando para não esquecer: memórias e histórias da Faculdade de Educação”, organizado pelas professoras Maria Antônia Teixeira da Costa, Meyre-Ester Barbosa de Oliveira e Sílvia Helena de Sá Leitão Morais Freire, da Universidade do Estado do Rio

---

<sup>15</sup> “O bom da viagem é a viagem” é um conceito utilizado por Aninha, professora e também orientadora desta pesquisa. Ana Lúcia Oliveira Aguiar, carinhosamente chamada de Aninha, é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, e representante da Linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente. É diretora da Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas (DAIN/UERN). Possui licenciatura em História, pela Universidade Federal de Pernambuco; mestrado em Sociologia, pela Universidade Federal de Pernambuco; doutorado em Sociologia, pela Universidade Federal da Paraíba. Pós-Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC) na linha de pesquisa Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola.

Grande do Norte (UERN). Cada capítulo lido criava em mim uma curiosidade inquieta sobre a pesquisa (auto)biográfica e a formação docente. Tal encontro trouxe paz para a minha alma, senti-me convidado a caminhar por trajetórias docentes e refletir sobre os processos geradores de cada narrativa. Nóvoa (2007, p. 18) considera:

[...] a utilização contemporânea das abordagens (auto)biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico.

(Auto)narrar-se motivou duas reflexões: a primeira, remete à importância da contação de histórias de vida como uma atividade de constante (re)construção e de renovação de forças. Em vários momentos da minha narrativa, senti-me protagonista de minha própria história. Lágrimas e sorrisos caminharam lado a lado com as memórias narradas. O segundo, resgata de maneira marcante a questão do esquecimento. Antes de conhecer o método (auto)biográfico, parecia que a minha história não existia. O esquecer era uma atividade mais cômoda. Por várias vezes, recorri a fotos e a narrativas de minha mãe e minhas irmãs. Resgatei laços, construí pontes, pois "[...] esquecer um período de sua vida, é perder contato com aqueles que então nos rodearam" (HALBWACHS, 2006, p. 32).

(Auto)biografizar-se é um processo de autorreflexão que me permitiu resgatar experiências individuais e coletivas. A escrita tornou-se o encontro com as minhas experiências achadas, perdidas e silenciadas. Tal percurso exigiu coragem para que o meu passado ganhasse forma, cor e aroma, e não me sufocasse.

Escrever permitiu-me uma viagem para caminhos antes evitados ou negados. Para Josso (2004, p. 9), a escrita 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 nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida.

Conciliar as diferentes dimensões é entender a vida como um processo. Guimarães Rosa (1908-1967), com sua literariedade, ressalta: "O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois

desinquieta. O que ela quer da gente é coragem”. Encorajei-me para silenciar meus próprios medos e deixar fluir as diversas vozes das memórias através das palavras.

Ao narrar minha própria história, percebi a força das lembranças pessoais e profissionais entrecruzadas no tempo e no espaço. Refinei minha sensibilidade, libertei-me para sentimentos, melancolias, saudosismos, esperanças. Senti-me humano de corpo e alma, e não uma máquina programada para trabalhar e estudar. Josso (2002, p. 135) considera:

[...] aprender a expor sua sensibilidades, aprender a expor-se nas suas sensibilidades para entrar em relações mais abertas e profundas é redescobrir que o sentido e o quadro se dão a conhecer através da ordenação de palavras escolhidas e das articulações induzidas pelos encadeamentos proposicionais; é tomar consciência do “pronto a vestir” da nossa linguagem e de contextos que influenciam as nossas representações, para descobrir as potencialidades poéticas da linguagem e dar conta de uma singularidade.

Mergulhar por mares antes não navegados não foi uma tarefa fácil, pois minha formação foi cercada por uma escrita impessoal, o autor distanciado da sua produção escrita, ausente de marcações poéticas e sentimentais. Potencializar minhas subjetividades em meio aos formalismos da academia é sentir-ver-perceber as possibilidades de quebra dos paradigmas. É compreender que a ciência, em meio a supervalorização da objetividade, carrega uma leveza dentro da subjetividade.

Cada sujeito tem uma história para contar. O meu eu-professor e suas metamorfoses necessitavam refletir sobre a minha importância nos contextos nos quais atuo. Encontrei-me no método (auto)biográfico, pois com ele percebi o significado do meu desenvolvimento pessoal e profissional. Reconheci-me como produtor de sentidos e de emoções. Souza (2006, p. 36) afirma:

[...] a centralidade do sujeito no processo de investigação-formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história.

O palco da vida é extenso e plural. Coloquei-me no centro do palco e deixei as emoções guiarem meus passos. A escrita é solitária, mas o percurso feito durante a minha trajetória pessoal e profissional recebe participações de sujeitos solidários e

engajados com as lutas sociais, que me mostram o quão o percurso e o “saber onde ir” são mais importantes do que o ponto de chegada. A minha identidade profissional tem a marca sincera de amigos, familiares, professores, gestores, alunos, pais de alunos e muitos outros sujeitos. Nóvoa (1992, p. 16) ressalta a identidade como algo não dado, pois:

[...] não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor.

O meu desenvolvimento pessoal, enraizado na minha história de vida, a escolha da profissão, o processo de formação e de construção do eu-professor situam-me em um ambiente carregado de inquietação e de inconstâncias. Na medida em que me vejo como professor, percebo o quão ainda desvalorizada é a profissão devido à ânsia infinita de alguns políticos de desprofissionalizar a carreira do profissional docente, em contrapartida, percebo que a sociedade ainda enxerga no professor a possibilidade de mudança social.

Assim como a cidadania não me é dada, a minha identidade é construída com os sujeitos com os quais me relaciono e com os espaços que ocupo. As mudanças sociais exercem uma forte influência nas minhas escolhas e vivências. Não há tempo para estagnação, estamos cercados pelo dinamismo do tempo e das experiências.

“Correr contra o tempo e remar contra a maré”. Essas foram as sensações que permearam a minha subjetividade ao iniciar a construção das narrativas sobre a minha vida. Sozinho não consegui deixar fluir, parecia está preso nas amarras do tempo e da lógica contemporânea do imediatismo. Precisei rever fotografias, que me renderam muitas lágrimas, e conversar com diferentes sujeitos que fazem parte da minha história, entre eles minha mãe e irmãs. Não são lembranças apenas individuais, mas coletivas. É a concretização do estar no/com o mundo. Segundo Halbwachs (2004, p. 26):

[...] nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não

se confundem [...] Para que nossa memória se auxilie com a dos outros, não basta que eles nos tragam seus depoimentos: é necessário ainda que ela não tenha cessado de concordar com suas memórias e que haja bastante pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos recordam possa ser reconstruída sobre um fundamento comum.

Construímos juntos essa história, compartilhamos amores e desamores. Vivenciamos as delícias de fazer parte do mesmo laço sanguíneo. Testemunhamos crenças, valores e angústias. É muito saboroso e aromático compreender a existência coletiva e, em comunhão, contar e vivenciar a nossa própria história.

Sinto-me desafiado pelo método (auto)biográfico. Vontade de andar pelo mundo e seus espaços em busca de diferentes sujeitos para registrar suas histórias de vida. Durante muito tempo, li e conheci histórias de autoridades e heróis, mas sinto que o esse momento exige de mim o inconformismo, a busca pelo que não foi contado ou registrado. Todo sujeito tem uma história para contar-aprender. É um feliz percurso sem volta. Não me vejo mais distante de vozes antes silenciadas. Preciso despir-me dos meus preconceitos e tabus, deixar a sensibilidade de pesquisador em (auto)formação guiar-me.

São caminhos de análise, ação e reações. Para isso, estou construindo minha (auto)formação com o fito de ressignificar minha prática para atender as diferentes demandas contemporâneas e ouvir as vozes pulsantes. Para Libâneo (2001, p. 13):

Formar-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas e de compromisso com a transformação da sociedade em que se vive [...] é participar do processo construtivo da sociedade [...] na obra conjunta, coletiva, de construir um convívio humano e saudável.

É um trabalho coletivo, é construído. Em “A moça tecelã”, de Marina Colassanti, (1937) a moça tecelã trabalhava de forma incansável para tecer seus sonhos e desejos. Sinto-me na mesma função: tecer caminhos para a minha (re)construção e (auto)formação docente. Criar e recriar perspectivas, abrir caminhos para novos paradigmas, lutar contra as injustiças. Formar-se e (auto)formar-se professor e sujeito, ator e autor das experiências.

(Auto)formar-se professor é uma atividade constante de crença no desenvolvimento humano. É acreditar que a justiça social pode ser conquistada através do debate franco e aberto e da luta. Freire (1993, p. 103) ressalta o caráter esperançoso da profissão docente:

Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza da minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.

Como todo docente, diariamente enfrento batalhas particulares e coletivas. Carrego no peito os sabores e dissabores de ser um humano com virtudes e defeitos. Busco humanizar-me a cada dia, compreendo que todo processo de humanização tem possibilidades e desafios. Só não podemos desistir do outro, de defender a justiça e a liberdade como direitos fundamentais de cada sujeito.

Ter a consciência crítica de construir com meu alunado mecanismos de produção do conhecimento dentro e fora de sala de aula motiva-me a ser um sujeito melhor. Refletir sobre as minhas ações e atitudes passadas, contribuem para fazer um hoje melhor e redimensionar as minhas práticas pedagógicas com vistas para o amanhã.

Sou um ser incompleto e essa inconclusão move-me em busca do que é ousado. Minhas memórias são guias para trilhar novos caminhos e evitar devaneios errados. Reflito com os erros e os acertos, pois a atividade docente exige inúmeras qualidades. Não me puno por não ter todas as aptidões, mas busco refinar minha profissionalização. Freire (1996, p. 14) afirma que o exercício da docência exige:

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional.

Como afirma Chico Buarque (1944) na canção “Roda Viva”: “Roda mundo, roda-gigante / Roda-moinho, roda pião/ O tempo rodou num instante / Nas voltas do meu coração”. Precisamos ir contra a corrente, cultivar saberes e conhecimentos, respeitar os espaços e seus sujeitos e ter voz ativa contra as injustiças, pois na “roda viva” somos professores-aprendizes.

Muitos são os desafios para a efetivação de uma educação libertadora na contemporaneidade, devido às diversas situações de opressão e submissão presentes em nossa sociedade. Em contrapartida, tais entraves tornam necessária uma (auto)formação comprometida com o diálogo e com a libertação dos oprimidos. Freire (1998, p. 25) afirma:

Embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e, quem é formado forma-se e forma ao seu formador. (...) Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Ao enxergar no outro um sujeito ativo e crítico, sinto-me convidado a discutir e a repensar a minha condição de docente comprometido com a cidadania. Condição perpassada pela relação dialógica e formadora da profissionalização docente.

Meu percurso de professor-pesquisador foi (re)construindo por meio de memórias, fotos, histórias de vida. Fontes trilhadas por descobertas e caminhos sobre si. A pesquisa (auto)biográfica proporcionou-me a condição de autor do meu ser. As histórias da minha vida, firmadas através de narrativas e fotos, foram encaixando-se como “quebra-cabeça”. Abrahão (2003, p. 80) afirma:

A pesquisa autobiográfica - Histórias de Vida, Biografias, Autobiografias, Memoriais - não obstante se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral, reconhece-se dependente da memória. Esta é o componente essencial na característica do (a) narrador (a) com que o pesquisador trabalha para poder (re) construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de determinado objeto de estudo.

As memórias permitiram-me compreender como a minha trajetória de vida (trans)formaram o meu ser. Como Paulo Freire, desejo ser lembrado como “[...] alguém que amou o mundo, as pessoas, os bichos, as árvores, a terra, a água, a vida” (FREIRE, 2000, p. 57).

Difícil separar minha formação das expressões artísticas. A minha essência carrega em si as melodias e as palavras de múltiplos sujeitos artistas. Vejo-me em obras plásticas, letras de música, poesias. Agarro-me ao texto e ao contexto. Ao ler o poema “Não sei quantas almas tenho”, de Fernando Pessoa (1888 – 1935), percebo em cada verso o meu processo de transformação:

Não sei quantas almas tenho.  
 Cada momento mudei.  
 Continuamente me estranho.  
 Nunca me vi nem achei.  
 De tanto ser, só tenho alma.  
 Quem tem alma não tem calma.  
 Quem vê é só o que vê,  
 Quem sente não é quem é,

Atento ao que sou e vejo,  
 Torno-me eles e não eu.  
 Cada meu sonho ou desejo  
 É do que nasce e não meu.

Sou minha própria paisagem;  
 Assisto à minha passagem,  
 Diverso, móbil e só,  
 Não sei sentir-me onde estou.

Por isso, alheio, vou lendo  
 Como páginas, meu ser.  
 O que segue não prevendo,  
 O que passou a esquecer.  
 Noto à margem do que li  
 O que julguei que senti.  
 Releio e digo: "Fui eu?"  
 Deus sabe, porque o escreveu.

Não sei quantas almas tenho, pois minhas metamorfoses são constantes e apressadas. Minha incompletude permite-me ser sujeitos diversos e lugares e contextos distintos. Deixo a melodia guiar-me e permito-me ser um sujeito em ação.

Tornar-se professor de Língua Portuguesa é para mim um compromisso com os outros sujeitos. É mostrar por meio do discurso e das ações que a língua, assim como a vida, pode ser mais democrática para todos. Antes de tudo, somos sujeitos em construção e (auto)formação: aprendi ontem, aprendo hoje e quero aprender muito mais amanhã. Para Nóvoa (1998, p. 24):

A preocupação com a pessoa do professor é central na reflexão educacional e pedagógica. Sabemos que a formação docente depende do trabalho de cada um. Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação

Narrar as memórias e experiências perpassadas pela minha vida é colocar em cena a reflexão sobre a minha formação profissional. É sentir-me formador-formando em busca das minhas potencialidades como ser humano. Para Josso (2010, p. 62):

[...] a reflexão biográfica permite, portanto, explorar em cada um de nós as emergências que dão acesso ao processo de descoberta e de busca ativa da realização do ser humano em potencialidades.

Resgatei memórias antes consideradas perdidas. A leitura dos teóricos, a pesquisa dos registros fotográficos, as conversas com os membros da minha família e com os amigos serviram para (re)lembrar-me sobre as minhas memórias e que elas não podem ser apagadas pelos traumas ou pela interferência de outros sujeitos. Vivenciar a (auto)biografia possibilitou-me compreender a minha proximidade com meu objeto de estudo, pois observei que a inclusão esteve presente em diversos momentos das minhas trajetórias pessoal e profissional. Antes de escolher o método (auto)biográfico, sinto-me como se o método estivesse escolhido-me. Essa escolha está permeada pela subjetividade dos participantes da pesquisa e pela tessitura das memórias e experiências construídas a partir da construção dos dados.

Esse capítulo objetivou narrar as experiências vividas por mim e pelas pessoas que passaram em minha vida. Tais experiências contribuíram para a minha desconstrução e (re)construção como sujeito crítico em busca da libertação.

Busquei mostrar como as experiências levaram-me à docência e as influências no meu crescimento pessoal e profissional. Relembrar a minha formação, possibilitou repensar as minhas práticas pedagógicas, rever as fragilidades e aprimorar as qualidades. Sinto-me levado a tornar-me cada vez mais um professor-pesquisador inclusivo, a pensar no outro, a enxergar a diferença como elemento essencial para a construção de uma sociedade democrática.

Escolhi a UERN para ser meu lócus de pesquisa, pois acredito na educação pública e no poder de transformação social desse espaço. Apesar de ainda existirem amarras teóricas, metodológicas, sociais e atitudinais, as universidades e seus sujeitos possuem múltiplos papéis dentro dos diferentes espaços sociais existentes. É fundamental que tenhamos o comprometimento em usar a ciência a favor dos múltiplos sujeitos.

A caminhada é a prova viva de que somos sujeitos em metamorfose. As lembranças, as lágrimas, os sorrisos, as dificuldades e as vitórias abrem caminhos de aprendizagem e de redimensionamentos. É preciso ir além, debater, argumentar, refletir, questionar, relacionar-se.

Enxergar no outro a possibilidade de transformação e de aprendizagem. Somos atores/sujeitos de diferentes palcos, fazemos história na sala de aula, nas universidades e escolas, na *internet*, nas ruas, nas praças, nas pesquisas. É preciso resistir, pois os sonhos concretizam-se com a luta.

## **2º CAPÍTULO - CHEGADAS E PARTIDAS: PERCURSOS PELA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE**

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

(Paulo Freire)

As tessituras deste capítulo foram construídas com o fito de apresentar as bases legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Caminhamos pelas bases legais e pela formação docente e enfocamos as chegadas e partidas ocorridas durante esse processo. Optamos em discutir a educação inclusiva na UERN devido à grande quantidade de alunos com deficiência, 175 discentes, o que ratifica a participação acadêmica, social e inclusiva dessa instituição como lócus da pesquisa.

Discutimos os avanços das bases legais e acordos referentes à inclusão de pessoas com deficiência, como a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Além de debatermos sobre a inclusão de alunos cegos no ensino superior através da análise das dificuldades e das conquistas desses sujeitos durante o processo de inclusão. Em nossa pesquisa, refletimos sobre a importância da (auto)biografia como processo (auto)formativo e sobre os elementos históricos e pedagógicos da política de inclusão de discentes com deficiência na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), com ênfase nas atividades promovidas pela Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas (DAIN).

### **2.1 Pelos caminhos da Educação Inclusiva: avanços e perspectivas**

Na Idade Antiga, diversas civilizações, como a sociedade ateniense, por exemplo, defendiam a ideia do extermínio das pessoas com deficiência, consideradas “anormais”. No decorrer dos séculos XVIII e XIX, as pessoas com deficiência eram vistas como pessoas inferiores, frágeis, inúteis e incapazes de viverem em sociedade com os demais cidadãos. As pessoas consideradas “normais” acreditavam na invalidez de quem apresentasse alguma diferença física, sensorial ou psicológica. Segundo Fonseca (1997, p. 65):

Em Atenas, os deficientes eram abandonados em locais desconhecidos, para aí ficarem sujeitos à implacável determinação da luta pela sobrevivência. Esparta aplicou aos deficientes o processo de seleção mais desumano e arbitrário que há memória. Os Ronzanos, mais tolerantes, adotam os deficientes para os exibirem em festividades suntuosas.

Cada civilização é enraizada pela sua identidade cultural perpassada por tradições e costumes. Nosso olhar analítico e crítico, ao invés de apontar ou comparar culturas, busca analisar as mudanças, que ocorreram ao longo do tempo sob o viés de uma sociedade, que caminha de forma gradual para a inclusão social dos diferentes sujeitos.

A Educação Especial no Brasil, aqui utilizada como Educação Inclusiva, fundamentou seu surgimento por meio de lutas e leis favoráveis às pessoas com deficiência. A efetivação dos direitos começou a ganhar vigor a partir da aprovação da Constituição de 1988, da Declaração de Salamanca (1994) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996.

A Constituição da República Federativa do Brasil, aprovada em 1988, trouxe para o nosso país uma legitimidade democrática e social, pois garante e ratifica direitos essenciais para a consolidação da democracia. Na seção Dos Princípios Fundamentais, na CF 1988, encontramos a base legal para a efetivação da inclusão de todas as pessoas:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

- I - a soberania;
- II - a cidadania;
- III - a dignidade da pessoa humana;
- IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;
- V - o pluralismo político.

Os fundamentos presentes no Artigo 1º da Constituição validam o respeito aos diferentes sujeitos e aos princípios básicos de cidadania presentes em qualquer país democrático. A garantia da dignidade da pessoa humana convoca o Estado e todas as pessoas que estão no Brasil a cuidarem e a respeitarem uns aos outros.

A “Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”, documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, apresentou propostas, para a Educação Especial, ou seja, naquele momento, havia a preocupação de um novo

pensar para a educação especial. A Declaração de Salamanca (1994) é guiada pelos seguintes princípios:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

A Declaração de Salamanca (1994) ampliou o conceito de necessidades especiais, pois passou a “enxergar” todas as crianças e ratificou a ideia da escola como espaço de inclusão, pois é função dessa instituição adequar-se às diferentes necessidades do alunado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal N° 9.394/96, é a lei que disciplina a educação escolar. É um instrumento normativo que legitima a educação escolar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. Nessa mesma lei, existem normas relativas à educação especial, no Capítulo V, que asseguram readequações para atender os alunos com necessidades especiais:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

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

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

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

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo,

mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

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

A LDB torna-se leitura fundamental para professores, gestores e toda a comunidade escolar, pois nela encontramos orientações e normas sobre a atuação dentro do espaço escolar. Em diversos capítulos da Lei, o sentido do termo ‘igualdade’ torna-se, de forma intencional, repetitivo. Essa repetição se torna necessária para que os diferentes sujeitos compreendam o real significado da prática da igualdade na educação.

O desenvolvimento da Educação Especial no Brasil é marcado por diferentes fases. Segundo afirma Sasaki (1997), são quatro: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão. Durante a fase da *exclusão*, as pessoas com deficiência eram rejeitadas e exploradas, pois, naquele período, havia um negligenciamento em relação ao atendimento educacional dessas pessoas. A presença delas nas escolas era praticamente nula. Mesmo assim, surgiram estudos relacionados à temática da educação especial.

Na fase da *segregação institucional*, é visível a preocupação em atender a um público específico, as pessoas com deficiência. Nesse momento, há o surgimento do atendimento educacional através das escolas especiais. Havia uma divisão entre as escolas regulares, para os alunos sem deficiência, e as escolas especiais, para os alunos com deficiência.

A fase da *integração*, como afirma Sasaki (1997), ocorre através da presença das salas especiais dentro do ambiente das escolas regulares. O aluno com deficiência era visto como alguém que poderia atrapalhar a aprendizagem dos alunos sem deficiência, por isso, os “diferentes” deveriam ficar numa sala separada. Como afirma Mantoan (2003, p. 15):

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados.

Na fase da *inclusão*, há uma relação harmônica entre sociedade e pessoas com deficiência. Nesse momento, cada sujeito dentro das suas possibilidades contribui para a

inclusão do outro. De acordo com Mantoan (1999, p. 16), “[...] na perspectiva inclusiva, as escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar [...]”.

Em 2005, o governo federal criou o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir), no qual objetiva o acesso efetivo de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O Programa Incluir visa fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades, em prol da integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica e da eliminação de barreiras comportamentais, atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. O Programa Incluir tem como objetivos (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2010, p. 52):

- 1.1. Implantar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior.
- 1.2. Promover ações para que garantam o acesso, permanência e sucesso de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES).
- 1.3. Apoiar propostas desenvolvidas nas Instituições Federais de Educação Superior para superar situações de discriminação contra esses estudantes.
- 1.4. Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que favoreçam o processo de ensino e de aprendizagem;
- 1.5. Promover a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e de comunicações.

Após sucessivas discussões e avanços, outros documentos nacionais foram elaborados, o que efetiva uma aproximação entre a educação e a inclusão, na qual possibilita uma efetivação das mudanças na práxis da educação inclusiva, destacam-se:

- **Decreto Nº 3.298:** O decreto regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, na qual “compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência”. A lei afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.

- **Lei Nº 10.436/02:** a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, além dos outros recursos de expressão a ela associados;
- **Lei Nº 10.098/00:** estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida;
- **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos:** Documento que enfatiza o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática. Uma das metas é a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência no currículo escolar;
- **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:** Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil e que “visa constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes”;
- **Plano Nacional de Educação (PNE):** Das 20 metas, a meta 4 aproxima-se de forma direta da inclusão. Nessa meta, encontramos: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”.

As leis, portarias e decretos aprovados ao longo da história da educação inclusiva no Brasil e no Mundo buscam contemplar as diferentes deficiências e à dignidade da pessoa humana. No presente texto dissertativo, em alguns momentos ressaltaremos com maior ênfase itens relacionados aos sujeitos com baixa visão e com deficiência visual, pois foram eles que motivaram o engajamento social e acadêmico desta pesquisa.

O “Dia do Cego” é comemorado, todos os anos, no dia 13 de dezembro e foi instituído pelo Decreto Nº 51.045, de 1961, com o objetivo de incentivar o princípio de solidariedade humana. Em 2002, a Portaria Nº 2.678 aprovou o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomendou o uso em todo o território nacional. O objetivo da publicação da Portaria é reafirmar o compromisso com a formação intelectual,

profissional e cultural do cidadão cego brasileiro e contribuir de forma significativa para a unificação da grafia braille nos países de língua portuguesa, (BRASIL, 2006).

Após 15 anos de tramitação, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) foi sancionada dia 06 de julho de 2015 e entrou em vigor em 2 de janeiro de 2016. O período que a Lei ficou em discussão nos plenários da Câmara e do Senado Federal foi propício para que a sociedade civil debatesse e participasse do processo de forma efetiva, e sugere sobre as fragilidades e as perspectivas de mudança. Sob o lema “Nada sobre nós sem nós<sup>16</sup>”, as vozes silenciadas ecoaram e buscaram o respeito à diversidade humana.

A LBI destina-se “[...] a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (LBI, 2015). A LBI trouxe avanços pertinentes para as pessoas com deficiência, pois retira a exclusividade de atribuição da deficiência à pessoa e divide atribuições e obrigações ao Estado e a diversos setores da sociedade, com o fito de realizar e intensificar a acessibilidade.

Estado, família e sociedade e a pessoa com deficiência, nessa Lei, tornam-se parceiros de luta e cidadania, pois além da efetivação da Lei, é necessária a aplicação fiscalização dos itens do documento. Para o Artigo 8º da LBI:

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Ao buscar isonomia e caráter cidadão, a LBI garante direitos fundamentais ao bem-estar físico, civil, psicológico, social e cultural da pessoa com deficiência. Com a implantação da Lei, as “lentes” mais uma vez modificaram-se, pois o olhar clínico para o corpo da pessoa com deficiência transformou-se em um olhar político-social, além de

---

<sup>16</sup> A Declaração de Madri (2002) traz com especificidade o lema na frase: “Nada Sobre Pessoas com Deficiência, Sem as Pessoas com Deficiência”

apagar o possível caráter limitador da deficiência, o que ressalta as possibilidades do sujeito. No Artigo 6º da LBI encontramos:

Art. 6º A deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para:

I - casar-se e constituir união estável;

II - exercer direitos sexuais e reprodutivos;

III - exercer o direito de decidir sobre o número de filhos e de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar;

IV - conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória;

V - exercer o direito à família e à convivência familiar e comunitária;

VI - exercer o direito à guarda, à tutela, à curatela e à adoção, como adotante ou adotando, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

O reconhecimento da identidade e das possibilidades das pessoas com deficiência foi uma ação importante dos marcos legais da educação inclusiva, para isso, precisamos do empenho e engajamento da sociedade para que possamos usar a inclusão além do papel, através da prática e da sensibilização dos sujeitos.

No contexto local, as políticas públicas de inclusão na cidade de Mossoró/RN são inseridas por meio dos documentos internacionais e nacionais, como também são criadas leis municipais para promover a inserção das pessoas com deficiência nos espaços sociais. Em 2010, foi criada a Lei Nº 2708, que altera a Lei Nº 2319/2017, que cria o Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência de Mossoró (CMDPD). Esse Conselho visa promover e garantir políticas de inclusão no âmbito municipal.

Em 2013, foram aprovadas duas leis estaduais no Rio Grande do Norte que efetivam direitos às pessoas com deficiência: a Lei Nº 9.696, que dispõe a reserva de 5% das vagas para pessoas com deficiência nos cursos de graduação oferecidos pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) em todas as suas unidades de ensino, e a Lei Nº 9.697, que dispõe sobre a classificação da visão monocular como deficiência visual.

No Estado do Rio Grande do Norte, a Lei Nº 10.214, publicada em 2017, inclui no calendário oficial do Estado do Rio Grande do Norte o “Setembro Verde” para marcar o mês da inclusão, quando se comemora o Dia Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência. Durante esse mês, várias atividades serão realizadas pelos órgãos

governamentais e não governamentais para mobilizar a sociedade em prol das pessoas com deficiência.

A publicação de uma medida normativa não marca o fim de uma jornada, mas a concretização de discussões sobre a inclusão e o início de percurso de lutas e mobilizações para efetivar os direitos previstos em lei. Com o avanço das leis e o desenvolvimento da sociedade contemporânea, a educação inclusiva no Brasil mostra-se como um modelo educacional, que precisa ser (re)construído na perspectiva da quebra de paradigmas e no compromisso com a diversidade. Para Bueno, (1993, p.81):

É dentro dessa ótica que a Educação Especial deve ser analisada, caso contrário estaremos contribuindo muito mais para a manutenção do processo de segregação do aluno diferente, do que para a democratização do Ensino, cujo caminho não pode se pautar na divisão abstrata entre os que, em si, têm condições de frequentar a escola regular e os que, por características intrínsecas, devem ser encaminhadas a processos especiais de ensino.

Discutir inclusão das pessoas com deficiência é também falar de educação e cidadania, pois a partir das transformações ocorridas em escolas e universidade veremos as mudanças sociais acontecerem no cotidiano social, pois o conhecimento construído nos espaços formais soma-se aos conhecimentos e às experiências advindas dos espaços não formais.

Somar experiências e efetivar ações concretas de inclusão são processos que requerem planejamento e compromisso de todos os que formam a comunidade escolar e acadêmica. Professores e alunos atuam como parte desse conjunto de relações e, por conseguinte, não podem atuar sozinhos. É necessário o envolvimento de todos os sujeitos envolvidos nos procedimentos técnico-pedagógico-administrativo das escolas e universidades. Para Sage (1999, p. 129):

O ensino inclusivo não pode ocorrer espontânea ou prontamente. Entretanto, é um objetivo rumo ao qual todos os sistemas podem dirigir-se. As mudanças que precisam ocorrer para a realização do ensino inclusivo não devem ser vistas apenas como pré-requisitos. Não podemos esperar, antecipadamente, ter todos os componentes em seus lugares. Algumas coisas terão que vir com o tempo. As mudanças envolvem muitos níveis do sistema administrativo, incluindo a estrutura do setor central de educação, organização de cada escola e a didática da sala de aula [...].

A implementação da inclusão nos espaços formais de educação não ocorre em um passe de mágica, muito menos ocorre da noite para o dia. Transformar escolas e universidades em espaços inclusivos exige planejamento, reflexão sobre as ações, tomada de decisões e concretização de parcerias com setores governamentais e com a sociedade. Incluir implica em transformar de forma gradual e processual uma dada realidade. Segundo Montoan (1997, p. 145), “[...] a inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos [...]”.

Envolver-se no processo pedagógico da inclusão é desprender-se dos medos, das angústias, das fragilidades, dos preconceitos e das barreiras sociais que nos amarram e nos impossibilitam de enxergar o outro como agente de transformação social. Com respeito ao próximo e compromisso com o outro, é possível descolonizarmos metodologias, sentimentos e atitudes e assim, transformamos as escolas e universidades para atender aos diferentes tipos de alunos. Segundo Fonseca (1995, p. 202):

A escola terá de adaptar-se a todas as crianças, ou melhor, à variedade humana. Como instituição social, não poderá continuar a agir no sentido inverso, rejeitando, escorraçando ou segregando “aqueles que não aprendem como os outros”, sob a pena de negar a si própria. Não se pode continuar a defender que tem de ser a criança a adaptar-se às exigências escolares, mas sim o contrário. Efetivamente, a escola, ou melhor, o sistema de ensino, não pode persistir excluindo sistematicamente as crianças deficientes, estigmatizando-as com a desgraça, rotulando-as com uma doença incurável ou marcando-as com um sinal de inferioridade permanente.

As diferenças existem e devem ser trabalhados com vistas à inclusão e não para a segregação ou exclusão, pois a partir do momento que começarmos a refletir sobre a diferença como mecanismo de inclusão, conseguiremos alcançar a equidade. Para Santos (2001, p. 22), “[...] a igualdade só existe quando há possibilidade de se compararem às coisas”.

A inclusão leva-nos ao convívio com pessoas com diferentes necessidades especiais e isso nos convida a fundamentar nosso dia a dia em práticas de respeito, alteridade, empoderamento e solidariedade na construção de uma sociedade igualitária e cidadã, que pulsa por novos percursos inclusivos.

## 2.2 Ter baixa visão/cegueira na universidade: inclusão, experiências e conquistas

Apesar dos avanços, muitas pessoas ainda são vítimas de preconceito e exclusão em diversos ambientes, principalmente em escolas e universidades. Ao incluir, é necessário que os sujeitos envolvidos estejam conscientes do respeito às peculiaridades, à identidade e às pluralidades culturais de cada indivíduo. A defesa da inclusão dos sujeitos com baixa visão/cegueira é também a luta pela permanência dessas pessoas nos múltiplos ambientes, como mercado de trabalho, política, escolas e universidades.

O Decreto de Nº 5.926/04 (BRASIL, 2004, p. 2) diferencia cegueira e baixa visão:

[...] cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores [...].

Exclusão e exceção durante muitas décadas fizeram-se presentes no cotidiano das pessoas com deficiência, porém, com o avanço das leis, como, por exemplo, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 13 de dezembro de 2006 e promulgada pelo Brasil em 25 de agosto de 2009, e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Nº 13.146/2015, a ideia de autonomia e de respeito aos sujeitos com deficiência faz-se cada vez mais constante nos meios midiáticos, nas universidades, escolas, espaços formais políticos e nas ruas. De acordo com o Artigo 8º da Lei Brasileira de Inclusão (2015):

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Escolas e universidades, espaços formais de educação, ao desenvolverem a prática da inclusão efetiva, contribuem de forma significativa para a (re)construção de cidadãos críticos e abertos ao diálogo. Mantoan (2006, p. 41) afirma:

Mudar a escola é enfrentar muitas frentes de trabalho, cujas tarefas fundamentais a meu ver são as que seguem: recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos; reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico entre os professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas par o exercício da verdadeira cidadania; garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segregue e que reprove a repetência.; formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções.

Criar mecanismos para diminuir e acabar com preconceitos e diferenças entre os sujeitos não é favor de nenhum político ou cidadão, é além de respeito aos direitos humanos, uma compreensão do indivíduo com baixa visão em sua totalidade, com anseios, dificuldades, expectativas, desejos, ou seja, um sujeito em constante transformação e (auto)formação. De acordo com Sasaki (1997, p. 33):

O processo de inclusão, como veementemente venho enfatizando, é um processo de construção de uma sociedade para todos, e dentro dessa sociedade um dos direitos básicos de todo ser humano é a aspiração à felicidade ou, como outros lhe preferem chamar, à qualidade de vida.

Sobre inclusão, utilizamos o conceito definido por Sasaki (1997), pois o processo de inclusão envolve a participação de cidadãos e cidadãs em busca da construção de uma sociedade mais justa e harmônica através do diálogo e da cooperação. Incluir visa destruir as diversas barreiras sociais, históricas e culturais presentes em nossa sociedade. A qualidade de vida não é algo particular, mas uma construção coletiva. O empoderamento dos sujeitos com baixa visão contribui de maneira plena para que todos alcancem meios viáveis para inclusão, tolerância e respeito nos espaços escolares e não escolares.

O mercado capitalista moldou um modelo de universidade pautado nas relações racionais e na produtividade, o que dificulta o acesso ou a permanência de alunos com

deficiência, entretanto, diversos teóricos e professores caminham na contramão dessa tendência, haja vista o aumento da quantidade de pesquisas relativas à inclusão e suas contribuições para a ressignificação das práticas docentes.

O ensino superior apresenta um universo de pessoas e espaços multifacetados, marcados por uma pluralidade cultural, histórica e religiosa e com orientações sexuais e etnias, além de vontades e ideologias, o que comprova o caráter democrático e formativo das universidades. Para Chauí (2003, p. 6), “[...] se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político [...]”.

A reflexão sobre o acesso e a permanência de sujeitos com baixa visão no ensino superior possibilita o redimensionamento da prática docente, pois promove a (auto)formação e as (re)adequações necessárias ao processo de aprendizagem, haja vista o papel essencial das universidades como formadores de sujeitos. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), item 46:

Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento [...].

Assim como ensino-aprendizagem são inter-relacionados, professor vidente e alunos com baixa visão estão, de forma subjetiva e social, também relacionados, visto que o processo pedagógico entre os dois sujeitos perpassa por momentos de inquietações e superações.

Em um período anterior às políticas de inclusão, havia uma preocupação em homogeneizar e padronizar os sujeitos com deficiência a partir de uma classificação que levava em consideração apenas a cegueira. A subjetividade do sujeito e todos os outros fatores sociais e cognitivos eram desconsiderados nesse processo. O desenvolvimento das pesquisas sobre cegueira e educação inclusiva possibilitou um repensar sobre essa prática. Hoje, sabe-se da relevância da análise prévia do sujeito cego de forma individual. Essa análise permite a elaboração de um modelo metodológico de aprendizagem que se adequa a realidade e as especificidades do aluno analisado.

Quebrar a barreira da homogeneização é avançar nas políticas de inclusão nos diferentes espaços sociais, pois um sujeito que nasce cego tem especificidades diferenciadas do sujeito que adquire a cegueira, inclusive no âmbito da aprendizagem. Para Amiralian (1997, p. 67), a cegueira adquirida:

Trata-se de uma perda irreversível que provoca profundas mudanças e cujos efeitos sobre a personalidade estão relacionados à fase de desenvolvimento em que se encontra o sujeito, a forma de instalação da cegueira (súbita ou progressiva), e as condições pessoais e familiares do sujeito antes da ocorrência do problema.

O sujeito professor, como mediador do processo de aprendizagem, através de um olhar atento e sensível, necessitará da compreensão do sujeito com baixa visão de forma completa, que se alie às diferentes dimensões do ser humano.

Incluir implica em quebrar barreiras e diminuir diferenças existentes entre os sujeitos, para isso, urge a necessidade de compreendemos o outro como um sujeito de memórias, aprendizagens e possibilidades. Cada sujeito traz sua marca cravada em sua subjetividade.

A aprendizagem do discente com baixa visão requer a compreensão do que se está explicando através da exploração tátil com o fito de identificar/perceber/sentir as características do objeto estudado (BELZ, 2002). Esse processo permite o reconhecimento de detalhes relacionados à textura, ao olfato, à natureza física e à presença ou ausência de elementos.

Cabe ao professor transformar a sala de aula em um verdadeiro “laboratório de aprendizagens”, ou seja, aulas interativas e dinâmicas, que permitam aos alunos cegos e videntes múltiplas possibilidades de aprendizagem através da imersão dos conteúdos e das reflexões acadêmicas, propiciando o “[...] desenvolvimento nos aspectos físicos, motores, psicomotores, intelectuais, afetivos e político-sociais” (CARVALHO, 2004). Os alunos precisam sentir e vivenciar o processo de aprendizagem entrelaçados pela práxis.

A relação horizontal e harmônica entre docentes e discentes é um fator significativo para o processo de aprendizagem. Na relação com as pessoas com deficiência, dois fatores podem influenciar: as experiências passadas referentes a esse tipo de relações e a forma como encaram e definem a deficiência (BARTON, 1998).

Segundo Barton (1998), a exclusão e preconceito que as pessoas com deficiência sofrem são materializados através de ofensas relacionadas à ansiedade, ao medo, à desconfiança e à proteção exagerada. Tais ações são resultantes de uma cultura que ainda considera a pessoa com deficiência um sujeito debilitado ou incapaz. Para Ormelezi (2000, p. 21):

Há também que se considerar o aspecto social da falta da visão, que implica atitudes e crenças vindas do imaginário coletivo, ao longo da história da humanidade, reeditadas nos mitos familiares que identificam o modo como o cego é visto por aqueles que enxergam e qual o lugar que ele ocupa no discurso instaurado, quer no âmbito pessoal, quer no social.

O cego pode não enxergar com os olhos, mas enxergam com os sentidos. O corpo do cego é aquele que vê e é visto. Os discursos construídos nas escolas e universidades acerca da aprendizagem dos discentes cegos perpassam pelo paradoxo dos mitos e das verdades no processo de formação docente.

Masini e Bazon (2005) mostram-nos que a falta de preparo e de interesse de alguns docentes em ensinar os alunos cegos<sup>17</sup> no ensino superior como um fator prejudicial à formação acadêmico-científica, além de comprometer a participação desses alunos no mercado de trabalho.

Para os discentes com baixa visão/cegos, conseguir uma vaga em um curso de graduação é uma realização pessoal e a concretização de um sonho. Essa nova fase traz também ansiedade e novos desafios, pois, diferente da educação básica, onde o número de alunos e a estrutura da instituição são menores, as universidades possuem grande estrutura física, muitas disciplinas e elevado número de alunos e professores.

Mesmo diante dos possíveis problemas em receber e atender os discentes com deficiência, as universidades estão se adequando em busca de incluir toda a comunidade acadêmica. Para Guimarães e Aragão (2010, p.02), “[...] o ingresso das pessoas com deficiência, por si só, não caracteriza a sua inclusão no ambiente acadêmico e social, bem como que estes consigam chegar à terminalidade de seus estudos”. Construir uma universidade inclusiva é somar esforços para consolidar uma universidade para todos, empenhada em valorizar e respeitar a diversidade, a cidadania e os direitos humanos.

---

<sup>17</sup> Em alguns momentos do texto, utilizamos o termo cego, pois Guerreiro, sujeito da nossa pesquisa, apresenta um grau avançado da deficiência, levando-o a cegueira de forma gradativa.

A educação aliada à tecnologia amplia as dimensões da sala de aula, pois permite ao docente mudar a metodologia de ensino por meio de trabalhos interativos e multimodais; e, aos alunos, além da motivação e da melhoria na aprendizagem, a inclusão nas práticas sociais.

Muitas escolas e universidades brasileiras já estão usando recursos tecnológicos para melhorar o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência. Para os discentes cegos, esses recursos se tornam facilitadores, pois contribuem com o redimensionamento da práxis. Para Rodrigues; Barni (2009, p. 835):

Na perspectiva da educação inclusiva, os recursos tecnológicos são de fundamental importância. É utilizado como instrumento facilitador da aprendizagem, busca na criatividade uma alternativa para que o aluno realize o que precisa ou deseja, possibilita uma melhor comunicação e permite assim, que o aluno cego ou com visão reduzida, construa individualmente ou coletivamente novos conhecimentos.

Usar recursos tecnológicos em sala de aula contribui para a comunicação entre docente/conteúdo programático/aluno com baixa visão/cegueira, promove a interatividade, a aprendizagem significativa e a inclusão. Para isso, existem programas leitores de tela que utilizam leitores de tecla com síntese de voz, e inseri o cego no mundo cibernético.

Ao conectar-se com à tecnologia, o aluno com baixa visão desenvolve as práticas de letramento digital. Ações que sem a tecnologia seriam difíceis de serem realizadas, com os programas leitores de tela, o processamento de textos e planilhas, o correio eletrônico e a *internet* são desenvolvidas de forma rápida.

No Brasil, os programas mais utilizados são (SÁ, CAMPOS e SILVA, 2007, p. 33):

- Dosvox: sistema operacional desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui um conjunto de ferramentas e aplicativos próprios além de agenda, chat e jogos interativos.
- Virtual Vision: é um software brasileiro desenvolvido pela Micropower, em São Paulo, concebido para operar com os utilitários e as ferramentas do ambiente Windows.

- Jaws: software desenvolvido nos Estados Unidos e mundialmente conhecido como o leitor de tela mais completo e avançado. Possui uma ampla gama de recursos e ferramentas com tradução para diversos idiomas, inclusive para o português.

Existem livros em formatos em áudio e Braile e programas que permitem que livros digitalizados sejam transformados em áudio. A democratização da tecnologia assistiva permite a aproximação das pessoas com deficiência aos bens culturais, acadêmicos e tecnológicos, fortalece as políticas de inclusão. Ao tratar sobre tecnologia assistiva, os artigos do Capítulo III da LBI trazem:

Art. 74. É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida.

Art. 75. O poder público desenvolverá plano específico de medidas, a ser renovado em cada período de 4 (quatro) anos, com a finalidade de:  
I - facilitar o acesso a crédito especializado, inclusive com oferta de linhas de crédito subsidiadas, específicas para aquisição de tecnologia assistiva;

II - agilizar, simplificar e priorizar procedimentos de importação de tecnologia assistiva, especialmente as questões atinentes a procedimentos alfandegários e sanitários;

III - criar mecanismos de fomento à pesquisa e à produção nacional de tecnologia assistiva, inclusive por meio de concessão de linhas de crédito subsidiado e de parcerias com institutos de pesquisa oficiais;

IV - eliminar ou reduzir a tributação da cadeia produtiva e de importação de tecnologia assistiva;

V - facilitar e agilizar o processo de inclusão de novos recursos de tecnologia assistiva no rol de produtos distribuídos no âmbito do SUS e por outros órgãos governamentais.

Parágrafo único. Para fazer cumprir o disposto neste artigo, os procedimentos constantes do plano específico de medidas deverão ser avaliados, pelo menos, a cada 2 (dois) anos.

O computador é um elemento necessário ao processo educativo e inclusivo, porém é preciso que professores e alunos saibam utilizar os *softwares*, pois é por meio deles que o computador pode ser utilizado como finalidade pedagógica. Os *softwares* são considerados programas educacionais a partir do momento é que contextualizam as atividades e inserem os alunos cegos no processo de aprendizagem.

As experiências dos discentes cegos nas universidades vão além da sala de aula. Os percursos feitos entre o ir e o vir, se não forem treinados e preparados, podem ser

traumáticos ou frustrantes, por isso, há a preocupação com a Orientação e a Mobilidade (OM) do cego. Para Santos (2004, p. 3), “[...] o corpo é reconhecido na orientação espacial a partir da sua consciência corporal, tendo assim consciência da existência de si, de outras pessoas e outros objetos [...]”, ou seja, refletir sobre a OM é fazer o aluno cego compreender a necessidade da (auto)consciência corporal. Torna-se um processo de conhecer a si para conhecer os outros e os lugares.

A definição que Santos (2004, p. 3) apresenta para OM é:

Orientação é um processo que o cego usa através de outros sentidos para o estabelecimento de suas posições em relação com todos os objetos significativos do meio circundante; e mobilidade é a capacidade de deslocamento do ponto em que se encontra o indivíduo para alcançar outra zona do meio circundante.

As práticas e aprendizagens das técnicas de OM relacionam-se com a subjetividade e as experiências que o aluno cego carrega. O professor precisa ter a consciência de avaliar o nível de aprendizagem dos discentes cegos para, em seguida, ensinar as técnicas mais apropriadas de acordo com as especificidades de cada um. Há, nesse momento, uma relação com a autoestima, a autonomia e a independência física.

A mobilidade do sujeito cego é possível a partir do uso de recursos mecânicos, por exemplo, bengalas e cães treinados (BUENO, 2000). Para Bueno (2000), a OM é primordial para a inclusão das pessoas cegas, por isso, as instruções básicas das técnicas devem contemplar postura, equilíbrio, domínio e habilidades específicas e orientação corporal, além da utilização de um guia vidente.

O processo de aprendizagem das técnicas de OM não pode ser feito de forma aleatória e desvinculada de planejamento, pois o “caminhar aleatório” não garante ao cego a orientação e a mobilidade, ou seja, a independência. Para Maia (1995, p. 3):

Só mediante este tipo de aprendizagem é possível ao indivíduo cego desenvolver suas aptidões numa matéria que é de tanta importância para sua afirmação como pessoa independente e autônoma. O complemento de uma boa orientação e mobilidade é a prática de ginástica ou qualquer outro desporto que ajude adquirir uma boa lateralidade, uma boa marcha e um bom equilíbrio corporal.

Ao considerar Orientação e Mobilidade como disciplina, professores formadores irão buscar subsídios teórico-metodológicos para fundamentar sua prática

em sala de aula e contribuirão para o aprofundamento da temática e o avanço de sistematizações das técnicas.

A OM é uma atividade motora composta por um conjunto de capacidades cognitivas, afetivas, motoras e sociais relacionadas a técnicas específicas, que permitem ao cego a orientação e a mobilidade de forma independente – dentro de uma relação de dependência - em diversos lugares e com diferentes sujeitos (HOFMANN, 1998).

Existem técnicas específicas para diferentes situações e comportamentos, ou seja, a OM serve não só para o cego, como para o guia vidente. A relação entre esses dois sujeitos deve perpassar pelas noções de confiança e responsabilidade, pois o guia é considerado uma extensão dos sentidos do cego.

Cada indivíduo deve ser respeitado e atendido de acordo com suas particularidades e necessidades especiais. A universidade, como espaço que enaltece a diversidade, precisa criar mecanismos de atendimento especializado para cada discente, pois cada um tem suas marcas. Ao refletir sobre essas particularidades e a acessibilidade, Miranda (2006, p. 6) afirma:

[...] enquanto os alunos com deficiência física têm como critério para sua acessibilidade a existência de espaços físicos adaptados (rampas, corrimões, trincos de porta, banheiros, bebedouros, telefones públicos, etc.), em relação à deficiência visual, a acessibilidade depende de materiais como computadores com softwares adequados, impressoras Braille, etc. No concernente a surdez, o aluno deve ter direito a um intérprete em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS - por exemplo.

Quando atendemos as particularidades dos sujeitos, em especial no ensino superior, possibilitamos o acesso democrático e irrestrito e a permanência exitosa dos diferentes alunos. Além de garantirmos uma academia mais próxima da sociedade e dos sujeitos silenciados, abrimos espaços para novos paradigmas e menos estigmas sociais. São caminhos de memórias e achados com vistas à inclusão.

A inclusão das pessoas com deficiência é um processo híbrido e paradoxal, pois na medida em que as leis avançam, ainda encontramos uma multiplicidade de exclusões e estigmatizações espalhadas pela sociedade. Por isso, pesquisar, debater e acreditar no outro se tornam atividades vitais para a quebra das limitações e da discriminação. Essas contradições nos transformam em sujeitos de luta em busca de uma igualdade social.

O sujeito cego ou com baixa visão, assim como qualquer outro cidadão, possui direitos e deveres, e é marcado por sua identidade. Estamos imersos em uma sociedade

capitalista que nos move para o colonialismo, entretanto, por meio do empoderamento e da autonomia, podemos caminhar na contramão em busca da descolonização dos sujeitos, dos espaços, do conhecimento e dos sentimentos.

Defender a inclusão das pessoas com deficiência nos diferentes espaços sociais é acreditar na inclusão social como mecanismo de desenvolvimento de uma sociedade e de democratização dos bens de consumo, de serviço e de cultura. As mudanças sociais são concretizadas com o objetivo de atender a crescente demanda das particularidades dos sujeitos. Para Sasaki (1997, p. 3):

Conceitua-se a Inclusão Social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas e a sociedade buscam, em parcerias, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Esse processo bilateral (SASSAKI, 1997) é processual e reflete a realidade de muitas escolas e universidades espalhadas pelo Brasil. O contexto atual de cada instituição torna-se o ponto de partida para a tomada de decisões e solução dos problemas. Concentrar forças nas frustrações ou nas impossibilidades do sistema de nada adianta, a não ser desmotivar os envolvidos e atrapalhar o processo de inclusão.

A equiparação de oportunidades para todos relaciona-se com a efetivação da cidadania e garante o acesso e a permanência do aluno cego no ensino superior, pois dessa maneira ele se sentirá como parte do todo, vinculado aos processos formativos da academia. Conforme Sasaki (1999, p. 42):

A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos, espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos, utensílios mobiliário e meios de transportes e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais.

A inclusão social dialoga com a educação inclusiva na medida em que as duas são interdependentes, pois, ambas buscam ressignificar sujeitos e espaços. Ao debatermos sobre inclusão, precisamos compreender que as mudanças advindas devem

acontecer na sociedade, como, também, na pessoa com deficiência, já que as interferências e modificações acontecem de todas as partes da relação.

As experiências dos sujeitos com baixa visão no ensino superior podem e devem ser significativas. Para isso, precisamos também ressignificar o ato de enxergar, já que ultrapassa o olhar físico e perpassa pela subjetividade dos sujeitos, pelas percepções táteis e sinestésicas e pelas experiências e marcas anteriores de cada ser. O sujeito cego vê - do seu jeito - e precisa ser visto como um cidadão comum.

### **2.3 Formação docente no ensino superior: o falar de si no processo de (auto)formação**

As múltiplas transformações tecnológicas, o processo de globalização dos mercados e a diversidade cultural proporcionaram o aumento crescente das informações e a interação entre os diversos sujeitos e culturas. Além dos já tradicionais temas relacionados à diferença de classes sociais, estes fatores trazem à tona o debate sobre sexualidade, gênero, religião, corpo, inclusão de pessoas com deficiência, entre outros. Como instituições constitutivas da sociedade, a escola e a universidade, como ambientes de aprendizagem, têm sido convocadas a buscarem o entendimento destas questões e a apresentar caminhos mais democráticos de transformação social (FREIRE, 1987).

Tardif (2002, p. 39) considera: “[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. Cabe ao professor-pesquisador procurar mecanismos de apropriação dos conhecimentos teóricos com o objetivo de desenvolver uma prática educativa que promova a mudança social para aprimorar aspectos diversos no alunado, por exemplo, a ideia do respeito à dignidade humana e da cidadania.

O redimensionamento da prática educativa possibilita ao professor relacionar os conteúdos teórico-científicos à formação humana e promove a constante (auto)reflexão sobre a práxis e a quebra de paradigmas dentro do espaço escolar/acadêmico.

A (auto)reflexão torna-se parte do percurso, que promove no docente a consciência do ser está no/com/para/ o mundo através da trajetória dialógica dos sujeitos. A conexão entre sujeito-sociedade e professor-aluno tece histórias, produz

conhecimento e propicia o desenvolvimento sociocultural. Conforme Josso (2010, p. 61):

A consciência como atributo do ser, da mesma categoria da capacidade de retenção, da inteligência, da afetividade, etc. e que permite a esse ser, justamente, ser disponível, graças a uma atenção focalizada ou global; que lhe permite pôr-se em presença de uma novidade e, sobretudo, estar alerta voluntariamente a todas as suas novidades para agir e/ou reagir, de acordo com sua história, suas ideias, crenças, sensações e valores.

O cotidiano da sala de aula é construído a partir das experiências individuais e coletivas de cada sujeito ali presente. Professores e alunos, construtores de ações e reações, resgatam suas memórias e experiências anteriores e relacionam-nas aos acontecimentos do presente. Esse movimento cria caminhos para o aprofundamento do diálogo, da criticidade e da pluralidade.

Formar professores é comprometer-se com a educação em seu sentido lato, resgatar memórias, fortalecer identidades e promover a emancipação dos sujeitos. Nessa conjuntura, ouvir o que o outro tem a dizer torna-se um exercício diário na vida dos docentes, pois a mecanização das tarefas cotidianas, muitas vezes, obriga-nos a ouvir ao invés de escutar as diferentes vozes que nos cercam. Para Freire (1991, p. 135):

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala.

Escutar e compreender as múltiplas vozes e experiências dos sujeitos retira do professor a simbologia tradicional de protagonista do processo de aprendizagem. Sob essa nova ótica, o professor transforma-se em mediador e alunos tornam-se também construtores de conhecimento.

A construção de conhecimento respalda-se em um processo contínuo e heterogêneo que se consolida a partir da (auto)formação. Ao formar o outro, o professor forma-se e constrói múltiplos saberes que interligados fortalecem o “saber ensinar” de cada docente. Para Tardif (2014, p. 210):

Em suma, o “saber ensinar”, do ponto de vista de seus fundamentos na ação, remete a uma pluralidade de saberes. Esta pluralidade de saberes forma, de um certo modo, um “reservatório” onde o professor vai buscar suas certezas, modelos simplificados de realidade, razões, argumentos, motivos, para validar seus próprios julgamentos em função de sua ação. É claro que, dentro da própria ação, esses julgamentos podem ser instantâneos ou parecer originados de uma intuição e não de um raciocínio; mas o que chamamos de deliberação não é necessariamente um processo logo e consciente; por outro lado, o que chamamos de intuição intelectual nos parece ser o resultado de processos de raciocínio que se tornaram rotineiros e implícitos de tanto se repetirem. (grifos do autor)

A ação pedagógica é reflexo das marcas trazidas pelos professores para a sala de aula. Saberes são tecidos ao lado do processo (auto)formativo. Ao fazer referência a “reservatório”, Tardif (2010) mostra-nos o quão amplo são esses saberes, pois, ao longo do percurso pessoal e profissional, o docente vai acumulando experiências e saberes e incorporando ao seu “reservatório”.

Ações e julgamentos estão inter-relacionados, já que um pode ser utilizado para validar o outro. Nesse movimento, os professores refletem e avaliam os saberes com o fito de incorporá-los à prática. Tardif (2002, p. 63) apresenta uma sistematização dos saberes docentes e classifica-os como heterogêneos e temporais, e são resultados da relação entre professor e sujeitos e espaços que o cercam, são eles:

- “os saberes pessoais”: influenciados pela família, pelo ambiente de vida e pela educação em seu sentido lato;
- “os saberes provenientes da formação escolar anterior”: as escolas primária e secundária e os estudos pós-secundários não especializados;
- “os saberes provenientes da formação profissional do magistério”: as instituições de formação de professores, os estágios e os cursos de capacitação;
- “os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho”: a utilização de recursos metodológicos: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas;
- “os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola”: a práxis na escola e na sala de aula, a experiência com os outros professores.

Os saberes propostos por Tardif (2002) mostram-nos que a formação docente acontece antes mesmo do professor cursar uma licenciatura. Esse percurso de formação perpassa pela (auto)formação, em que o sujeito é também aprendiz no processo. A prática do dia a dia do “ser professor” contribui para a realização da (auto)avaliação contínua do uso desses saberes.

Os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional (TARDIF, 2002) aproximam-se dos saberes absorvidos pelas experiências e interferem no contexto da sala de aula. Os professores em formação de forma consciente ou inconsciente mobilizam os múltiplos saberes, que se materializa na *práxis* escolar e promove o redimensionamento didático e a (auto)formação.

A formação de docentes na contemporaneidade, em alguns contextos, ainda é cercada por excessivo conteúdo teórico-acadêmico, e desvincula-se do cotidiano da sala de aula. Nas pesquisas em educação, essa prática é motivo de críticas, pois distanciar professores em formação da realidade e das possibilidades de uma sala de aula é negar a aproximação desses sujeitos com as aprendizagens vindouras. Segundo Tardif (2014, p. 241):

(...) é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais. Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. Além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas. Assim, é normal que as teorias e aqueles que as professam não tenham, para os futuros professores e para os professores de profissão, nenhuma eficácia nem valor simbólico ou prático.

Como professor-pesquisador-formador, divido minhas atividades diárias entre a pesquisa do Mestrado e a docência. Esse percurso (auto)formativo me permite conviver com diversos professores de profissão e com futuros professores, através dos estágios de observação e regência. Nas formações e na sala dos professores, percebo o quanto os professores estão desgastados com a “mesmice de sempre” das formações.

A fala dos docentes é quase uníssona: “[...] as formações não são condizentes com a realidade da sala de aula”. Tardif (2014), ao abordar essa lacuna, discute a

ineficácia dessas formações para o professorado. A (auto)formação inicial ou continuada torna-se elemento de transformação pedagógica na medida em que se aproxima das dificuldades e das experiências vividas no chão da escola.

Somos formadores e formandos e, por isso, estamos envolvidos em práticas educativas e sociais. Ao defender essa ideia, assumimos o compromisso de transformar cada oportunidade em um constante exercício de cidadania e de respeito às especificidades do outro.

A transformação da existência é construída a partir da reflexão crítica sobre a identidade docente e a realidade sociocultural de cada sujeito. Reconhecer as diferenças torna-se um fator determinante para a luta em defesa da inclusão e da diversidade. Professores engajados empenham-se em promover a emancipação e a transformação social a partir das reflexões feitas dentro e fora da sala de aula.

Encorajar professores e comunidade escolar para a produção de conhecimento emancipatório é buscar meios para superar as limitações que ainda cercam os processos de (auto)formação docente e a aprendizagem de discentes. A educação precisa ser vista como um patrimônio permanente. Conforme Freire (1997, p. 20):

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo falto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

Ao defender a educação permanente, o educador corrobora com a (auto)formação do próprio docente e dos discentes, pois a partir de uma postura reflexiva, percebemos a finitude do ser, o que permite a tomada de decisões e a construção de opiniões e ideias regadas de autonomia, liberdade e emancipação.

A educação inclusiva ultrapassa as paredes das escolas e das universidades, pois dialoga com os direitos humanos e a convivência pacífica entre os diferentes sujeitos. Adotar tal compreensão de mundo como mecanismo de alteridade é entender que as ações e discussões, que ocorrem nas instituições formais de educação, quando democratizadas, motivam uma transformação sociocultural na sociedade.

Como professor-pesquisador em (re)construção, cursar o mestrado possibilitou-me “trocar as lentes”, ou seja, ampliar a visão sobre o mundo e os sujeitos. Somos

textos e contextos e, por isso, temos em nosso corpo as marcas dos lugares e das outras pessoas em diálogo com o dito e o não-dito. Nossa identidade está enraizada pelos lugares e não-lugares, que pisamos, sentimos e pensamos, uma vez que está na nossa história de vida. Para Nóvoa (1988), a história de vida e a (auto)biografia como instrumentos são viáveis e necessárias para reflexões acerca da vida e da formação dos sujeitos. Segundo Nóvoa (1988, p. 166):

As histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘formação é inevitável num trabalho de reflexão sobre os percursos de vida.

A reflexão sobre os percursos de vida corroboram com a minha ressignificação como pessoa e profissional. Sinto-me engajado e inter-relacionado com as tessituras da (auto)formação. Nas aprendizagens do cotidiano, encontro lugares, sujeitos e experiências que me motivam a ampliar minhas possibilidades de ser e estar no mundo.

Viajar para a Cidade do México, em julho de 2017, para participar do XI Congresso Internacional de História Oral, que teve como tema “Paradigmas e desafios da História Oral: novos temas e problemáticas do presente” foi uma experiência enriquecedora. Esse percurso me possibilitou momentos de (auto)formação que influenciam nas dimensões pessoal e profissional, e perpassam por esferas antropológicas, pedagógicas e sociais.

Vivenciar a o cotidiano de outro país é sair do casulo e de desafiar os paradigmas de um novo local. É mergulhar em uma cultura diferente daquilo que estamos acostumados, é falar outra língua, conhecer lugares e pessoas, que deixaram marcas (auto)biográficas na minha subjetividade. Como afirma Geertz (1978, p. 47),

[...] a imagem de uma natureza humana, constante, independente de tempo, lugar e circunstância, de estudos e profissões, modas passageiras e opiniões temporárias, pode ser uma ilusão, que o que o homem é pode estar tão envolvido com onde ele está, quem ele é e no que acredita, que é inseparável deles. É precisamente o levar em conta tal possibilidade que deu margem ao surgimento do conceito de cultura e ao declínio da perspectiva uniforme do homem.

A natureza humana discutida por Geertz (1978) constrói a imagem de um homem entrelaçado com a cultura e com sua identidade. Sentia-me envolvido com o

novo. Levei minhas concepções de mundo e (re)construí-me a partir das experiências culturais e sociais vividas.

A chegada, em sua forma poética, é também sinônimo de partida, pois ao sair de um lugar, torna-se emergente adotar um comportamento, que envolva curiosidade, empoderamento e alteridade. Ao chegar, somos mais que turistas, somos professores-pesquisadores em movimento e (auto)formação.

O olhar atento do professor-pesquisador perpassa pela “curiosidade epistemológica”, na perspectiva freireana, tem relevância no processo de aprendizagem, pois segundo Freire (2003, p. 78):

Não é a curiosidade espontânea que viabiliza a tomada de distância epistemológica. Essa tarefa cabe à curiosidade epistemológica – superando a curiosidade ingênua, ela se faz mais metodicamente rigorosa. Essa rigorosidade metódica é que faz a passagem do conhecimento do senso comum para o do conhecimento científico. Não é o conhecimento científico que é rigoroso. A rigorosidade se acha no método de aproximação do objeto. A rigorosidade nos possibilita maior ou menor exatidão no conhecimento produzido ou no achado de nossa busca epistemológica.

Os primeiros dias na Cidade do México aguçaram nossos olhares. Cada rua tinha seus encantos, sua história. A imensidão de “gente” caminhando para ir ao trabalho no período da manhã mostrava-nos o quão densamente povoada era aquela cidade. Pessoas de diversas etnias e nacionalidades por todos os lados. Conversei com alguns mexicanos sobre assuntos variados: política, educação, segurança e viagens.

Outro assunto muito discutido por nós envolvia diretamente aquele local de pesquisa: interessava-me conhecer o dia a dia da cidade mexicana, o que as pessoas gostavam, o que era feito, o que não era permitido. Percorríamos entre vozes e silêncios: cada atitude, gesto e expressão dos sujeitos envolvidos no processo (auto)formativo eram observados e analisados.

Para reconhecer lugares e sujeitos, eu precisava andar, observar, conversar. O México seria um diálogo oportuno para o reconhecimento de mim e do outro e aprendizado, história presente, em meu percurso para este estudo. O metrô, além de possibilitar um deslocamento prático entre os bairros, possibilitou-me encontrar diversas pessoas com deficiência, em sua maioria cegos e cegas.

Os diferentes espaços no metrô apresentavam condições aparentes de acessibilidade, porém a quantidade excessiva de pessoas prejudicava de alguma maneira

o percurso das pessoas com deficiência. Diversas vezes encontrei cegos “perdidos” pelos ambientes das estações. A minha ajuda era quase nula, pois ali eu estava como um “peixe fora d’água” disposto a mergulhar por mares ainda não navegados. Esforçava-me para tentar ajudar de alguma maneira, inclusive perguntando a outras pessoas sobre pontos de localização.

Ao entrar no vagão do metrô, percebi que a indicação das estações era composta por nomes e desenhos que remetiam ao nome da estação (Ver imagem 7). A minha hipótese era que a junção do texto verbal com o não-verbal tinha o objetivo de facilitar a localização dos analfabetos que utilizavam o serviço público. A minha hipótese foi confirmada dias depois, ao conversar com um rapaz mexicano, que me afirmou que no auge da construção do metrô, o número de analfabetos era exorbitante e por isso o governo decidiu colocar tais indicações, que permaneceram com os passar dos anos.

Foto 7 – Indicação de estações do metrô mexicano



Fonte: Arquivo pessoal (Cidade do México-México, julho de 2017)

Ao caminhar pelas ruas do centro, antes do comércio abrir, foi possível perceber a grande quantidade de pessoas em situação de rua espalhada pelas esquinas. O frio era acentuado e atrapalhava o amanhecer dessas pessoas. O nascer suave do sol despertava aquelas pessoas que ora estavam sozinhos ora com familiares. Durante o dia, era difícil visualizar esses sujeitos, pois eles se misturavam em meio à multidão.

Busquei conversar com uma mulher em situação de rua que estava em uma esquina próxima do hotel em que eu estava hospedado. Irei nomeá-la de Frio. Ela me confidenciou que estava naquele lugar, pois havia brigado com seus familiares e, por isso, foi expulsa de casa. Frio lamentou o descaso do governo em relação “às pessoas que moram na rua”.

As narrativas de Frio dialogaram com as de Marcos, sujeito apresentado na comunicação oral “Telhado de estrelas: narrativa (auto)biográfica de um sujeito em situação de rua” apresentada no congresso. Nessa pesquisa, refletimos sobre a trajetória de um sujeito em situação de rua através das experiências de vida com o cotidiano vivido durante a noite na rua.

Durante a apresentação, mostramos a importância de levar ao ambiente acadêmico as vozes de sujeitos que são invisibilizados pela ciência cartesiana e positivista. Ressaltamos, também, a importância das narrativas (auto)biográficas como elemento de autorreflexão e ressignificação de experiências e aprendizagens dos sujeitos, o que possibilita percorrer caminhos antes não conhecidos.

Além disso, apresentamos a pesquisa intitulada “Um passeio pela memória purgativa embalada pela música do lugar: relato de participantes de um salão de conversa na UERN”. Investigamos como a música pode servir como estímulo e inspiração para resgatar as memórias purgativas embaladas pela música do lugar com os participantes de um Salão de Conversa na UERN.

Debatemos a música como suporte para a produção de narrativas. A música motivou os participantes a (re)pensarem em sua própria história, às vezes, esquecida ou silenciada, fazendo-os pensar sobre valores, vida, profissão e lutas, reconhecendo-os como sujeitos importantes em sua própria história de vida.

Durante o evento, nosso Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Memórias, (Auto) Biografias e Inclusão (GPEMABI) lançou o livro “Educação, (Auto) Biografia e Inclusão – Entre a escuta e a escrita de si”(Ver imagem 8). O livro é organizado pela Prof<sup>a</sup> Ana Lúcia Oliveira Aguiar, PhD em Educação, a Prof<sup>a</sup> Dra. Francisca Maria Gomes Cabral, Prof<sup>a</sup> Ma. Maria da Conceição Fernandes de França e Prof<sup>o</sup> Me. Emerson Augusto de Medeiros. O livro traz pesquisas relacionadas à (auto)biografia e inclusão, com experiências (auto)formativas em diferentes espaços sociais.

Na obra, publiquei, juntamente com os discentes Glaedes Ponte de Carvalho Sousa e Janssen Klauss do Nascimento Dias e Xavier, o artigo “O sujeito surdo e sua trajetória (auto)biográfica: o processo de inclusão no Mestrado em Educação”, no qual discutimos o processo de inclusão de uma aluna surda no Mestrado em Educação a partir das narrativas (auto)biográficas.

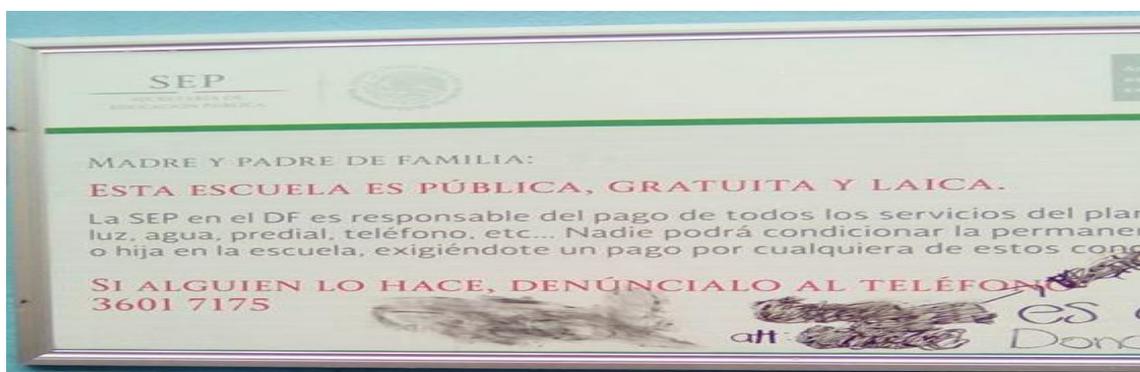
Foto 8 – Lançamento do livro



Fonte: Site da UERN (Cidade do México-México, julho de 2017)

Cada dia no México era a oportunidade de encantar-me com as novidades do percurso. Caminhava sempre em busca de “achados”. Caçava surpresas e poesias pelas ruas mexicanas. Em uma das caminhadas pelo centro, encontrei duas escolas públicas estaduais. Ao passar na frente das instituições, li a frase: “Escola pública, gratuita e laica”. Confesso que, além de surpreso, fiquei maravilhado, pois defendo esse modelo educacional.

Foto 9 – Fachada de uma escola pública na Cidade do México



Fonte: Arquivo pessoal (Cidade do México-México, julho de 2017)

Defender uma escola pública, gratuita e laica é a garantia de uma educação voltada para todas as pessoas. É compreender que as escolas devem debater sobre a religiosidade, mas não pode defender uma religião específica. Além disso, urge, por

parte do governo e da comunidade escolar, lutar por uma educação de qualidade, engajada com a formação humana e acadêmica.

Sair da sala de aula e da escrivaninha é um exercício constante de compreensão do mundo. É mergulhar na “escola da vida” e ter a consciência que, além dos livros, as ruas, as praças, os sujeitos, os museus e as relações do dia a dia contribuem para o meu processo (auto)formativo de professor-pesquisador. Para Freire (1996, p. 29), não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Assumo-me como professor-pesquisador, pois é na pesquisa que consigo transformar meus sonhos em luta pela justiça social e pela visibilização das vozes silenciadas dos diferentes sujeitos. Ensinar e pesquisar são processos contínuos que promovem a emancipação e empoderamento dos professores e dos alunos. Sobre a produção de conhecimento na academia, Tardif (2014, p. 239) afirma:

Se sou um professor numa Universidade no Rio de Janeiro e publico um artigo em inglês numa boa revista americana, é claro que isso é excelente para o meu currículo e para a minha ascensão na carreira universitária, mas será que isso tem alguma utilidade para os professores do bairro da Pavuna nesta cidade? Este exemplo mostra que a pesquisa universitária sobre o ensino é demasiadas vezes produzida em benefício dos próprios pesquisadores universitários. Noutras palavras, ela é esotérica, ou seja, modelada para e pelos pesquisadores universitários, e enunciada em linguagem acadêmica e em função das lógicas disciplinares e das lógicas da carreira universitária. Em consequência, ela tende a excluir os professores de profissão ou só se dirige a eles por meio de formas desvalorizadas como a da vulgarização científica ou da transmissão de conhecimento de segunda mão.

A produção de conhecimento nas universidades brasileiras, em especial nos cursos de formação de professores, quando se aproxima das práticas presentes no chão da escola, possui valor significativo para o processo de formação docente, pois o professorado há muito tempo reclama do distanciamento entre o que é discutido na academia e o que é oferecido em forma de conhecimento para a sala de aula.

Sob essa ótica, as pesquisas que envolvem memória, (auto)biografia e histórias de vida estão cada vez mais presentes nos grupos de pesquisas espalhados pelo país. Esse crescimento é advindo da possibilidade dos sujeitos de escrever sobre o que passou, o que se fez e o que se sente como procedimento de pesquisa para refletir sobre os contextos pessoal e profissional. Para Nóvoa (1995, p. 25), “[...] urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”.

A formação docente aproxima-se das dimensões pessoal e profissional e permite ao professor a (auto)reflexão sobre o seu processo (auto)formativo. Ao discutir sobre os processos formativos, Pineau (1999) revela três possibilidades: autoformação, o formador forma-se a si a partir das reflexões sobre as dimensões pessoal e profissional; a heteroformação, o formador forma-se também com os outros sujeitos de forma coletiva; e a eco-formação, na qual o formador forma-se através dos saberes técnicos, sociais, culturais, estéticos e da sua compreensão crítico-social.

Essas três possibilidades estão inter-relacionadas e abre percursos para que professores em contato com os sujeitos possam formar a si e aos outros. O professor seja em formação inicial ou continuada, ao vivenciar práticas formadoras, aproxima-se dos conhecimentos acadêmicos e científicos, e, também, das práticas inclusivas, emancipatórias e cidadãs. Para Josso (2002, p. 28):

[...] o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente, saber-fazer e conhecimentos, funcionalidades e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença de si e para a situação pela mobilização de uma pluralidade de registros [...].

Ao resgatar as memórias (auto)biográficas, o sujeito sente-se como parte do processo de pesquisa e de produção do conhecimento. Além de sentir-se como autor e ator de sua própria história. Assim como uma peça artesanal é produzida de forma detalhada e manual, as memórias e as histórias de vida são tecidas nas tramas da vida e do cotidiano.

A escrita de si e do outro permite a (auto)reflexão sobre os achados da memória e o fortalecimento do trabalho profissional, partindo de elementos individuais e coletivos, pois somos parte de um contexto sociocultural. A aproximação com as

histórias de si motivam-nos a mergulhar sobre as marcas subjetivas presentes no corpo e na alma e descolonizar sujeitos, espaços, memórias, ações e sentimentos. Para Josso (2004, p. 9):

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 nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida.

Entender a formação como um processo faz-se necessário para a (auto)formação, pois nessa perspectiva, os professores ratificam a ideia da formação como algo que não está pronto, mas inconcluso, inacabado, à espera de experiências e de sujeitos para construir e relacionar fatos e contextos.

As histórias (auto)biográficas, assim como a literatura, são construídas a partir da construção subjetiva de cada palavra. Cada vocábulo possui uma significação para as narrativas. De forma literária, Clarice Lispector (1920-1977) mostra-nos os caminhos para a produção das histórias: “[...] meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só: meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar”.

São fios carregados de significados e memórias. São histórias marcadas por outras muitas histórias. Somos sujeitos influenciados por outros sujeitos e contextos. Sujeitos formadores e formandos em constante (auto)formação. Construimos e vivenciamos o presente, mas também somos regaste do passado. Para Freire (2003, p. 19):

Quando hoje, tomando distância de momentos por mim vividos ontem, os rememoro, deve ser, tanto quanto possível, em descrevendo a trama, fiel ao que ocorreu, mas, de outro lado, fiel ao momento em que reconheço e descrevo, o momento antes vivido. Os “olhos” com que “revejo” já não são os “olhos” com que “vi”. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que passa. O que não me parece válido é pretender que o que passou de certa maneira devesse ter passado como possivelmente, nas condições diferentes de hoje, passaria. Afinal o passado se compreende, não se muda. (grifos do autor)

Refletimos sobre as memórias e as histórias de vida não para apagar ou silenciar aquilo nos frustrou ou traumatizou, revivemos e experienciamos o passado para compreendemos, que todos os fatos ocorridos e os sujeitos que influenciaram nossa trajetória são tessituras de histórias que contribuíram para que sejamos quem somos hoje: sujeitos em (trans)formação.

#### **2.4 A Política de Inclusão de discentes com deficiência na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)**

As universidades são espaços de aprendizagens e exercício de cidadania. Dentro dos muros da academia, encontramos projetos, pesquisas, debates e ações que visam o bem-estar e o desenvolvimento não só da comunidade acadêmica, mas dos diversos setores da sociedade.

A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) (Ver imagem 8), desde sua fundação em 1968, vem construindo uma história pautada em três pilares: formação de recursos humanos, produção de conhecimento sobre a região e formulação de propostas para o desenvolvimento da instituição.

Foto 10 – Fachada da UERN/Campus Central



Fonte: Arquivo pessoal (Mossoró – Rio Grande do Norte, abril de 2017)

Atualmente, a UERN<sup>18</sup> oferece 32 cursos de graduação, 12 cursos de mestrado e 2 cursos de doutorado. Além disso, possui 64 grupos de pesquisa cadastrados no CNPq

---

<sup>18</sup> Para construção dos dados relacionados à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), utilizei as informações fornecidas no site da própria instituição ([www.uern.br](http://www.uern.br)).

e diversas ações de extensão concretizadas. Esses dados ratificam a responsabilidade social e o compromisso com o conhecimento que a instituição vem construindo com os diferentes sujeitos.

As tramas sociais e acadêmicas vivenciadas dentro da UERN abrem caminhos perenes para a instituição se consolidar como referência local e nacional. Ensino, pesquisa e extensão vistos e revistos de forma indissociável são indícios de uma academia que se transforma a partir das mudanças sociais. Para Mazzilli; Maciel (2010, p. 4):

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão reflete um conceito de qualidade do trabalho acadêmico que favorece a aproximação entre universidade e sociedade, a autorreflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico. A concretização deste princípio supõe a realização de projetos coletivos de trabalho que se referenciem na avaliação institucional, no planejamento das ações institucionais e na avaliação que leve em conta o interesse da maioria da sociedade.

Aproximar universidade e sociedade é um exercício desafiador, pois, apesar das transformações ocorridas no “fazer ciência”, ainda encontramos pesquisadores, docentes e discentes encantados com o tradicional, o cartesiano e o positivista. Esse encantamento não implica em erro, mas em uma supervalorização dos grandes feitos e de sujeitos e um distanciamento dos homens e mulheres invisibilizados.

Na UERN, esse distanciamento ao longo dos anos tornou-se menor, pois ações normativas e inclusivas, debates e planejamento estratégico ocorrem de forma frequente nos diferentes espaços acadêmicos. Tais ações são efetivadas de forma contínua a partir das necessidades da comunidade acadêmica, em especial aos alunos com necessidades especiais.

A efetivação de políticas educacionais nos espaços formais de educação reafirma uma nova concepção pedagógica, engajamento do corpo docente e respeito às necessidades dos discentes. Para Cardoso (2003, p. 19):

[...] esta nova concepção não nega que os alunos tenham problemas em seu desenvolvimento. No entanto, a ênfase consiste em oferecer ao aluno uma mediação. A finalidade primordial é analisar o potencial de aprendizagem, como sujeito integrado em um sistema de ensino regular, avaliando ao mesmo tempo quais os recursos que necessita para que sua evolução seja satisfatória. O conceito necessidades educativas especiais remete às dificuldades de aprendizagem e

também aos recursos educacionais necessários para atender essas necessidades e evitar dificuldades.

Na UERN, a Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas (DAIN) é a responsável por criar mecanismos, que possibilitem a aprendizagem dos alunos, que necessitam de atendimento especializado e discutir, implantar e fiscalizar as políticas de inclusão dentro da universidade. As atividades desenvolvidas pela DAIN baseiam-se nas Legislações Nacionais e Internacionais de Educação sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

A inclusão de alunos com deficiência na UERN ocorre de maneira processual e contínua, e acompanha as influências sociais, culturais e históricas da civilização. A mudança é algo intrínseco do ser humano e, conseqüentemente, das instituições, pois ambos se relacionam. Na medida em que a cultura se transforma, homens e instituições modificam hábitos, ideias e ações.

[...] Eu vejo a UERN como uma universidade que a cada dia está buscando aprofundar esse perfil de universidade que tem uma âncora social, se não for assim, qual a serventia de uma universidade? Se não tiver ancorada no social, por mais dificuldades que tenhamos, como as outras universidades têm, as escolas, mas nós temos que firmar nossa âncora no social. E no social que eu falo não é só voltada à condição social do sujeito, mas para a condição das culturas plurais dos sujeitos. Nós estamos vivenciando agora essa fase de estarmos trabalhando a construção de uma outra cultura na UERN [...] (Narrativa da Professora Ana, Mossoró/RN, UERN, 10 de setembro de 2017)

Ao enveredarmos nas tessituras das narrativas da Professora Ana, orientadora desta pesquisa e também atual diretora da DAIN, percebemos que, de fato, a UERN vem construindo e se fortalecendo como âncora social na perspectiva local, nacional e internacional. Tornar-se âncora social é efetivar políticas sociais para os diversos grupos sociais, tais como GLTB'S, indígenas, povos do mar, labirinteadas e tantos outros atores socioculturais.

O fim do Golpe Militar de 1964 permitiu, nas universidades públicas brasileiras, a possibilidade do debate amplo e democrático sobre diferentes temáticas. Outro marco importante aconteceu a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Esse documento se tornou um marco para o fortalecimento do estado democrático, porquanto “[...] assegura o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” (CF, 1988).

Na UERN, as discussões sobre a inclusão de alunos com deficiência começaram em meados da década de 90 do século passado. Esse movimento foi influenciado pelas mudanças realizadas pelo Ministério da Educação (MEC) a partir da Portaria 1.793/1994:

Art.1º. Recomendar a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Art. 2º. Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos–Ético–Políticos– Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.

Art. 3º. Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial.

Para cumprir essa Portaria, foi criada, em 1996, a disciplina de Educação Especial com carga-horária de 60 horas-aula, ofertada pelo Departamento de Educação da Faculdade de Educação (FE) do Campus Central da UERN.

As mudanças ocorridas na década de 90, do século passado, traziam a preocupação inicial dos governos e das gestões universitárias para redimensionar os espaços pedagógicos e a formação docente com vistas a atender as pessoas com necessidades especiais. Para Mantoan (2004, p. 52):

O redimensionamento da escola (*e das universidades*) e do papel do professor para atender às necessidades do homem que povoará o planeta dos próximos tempos depende do que estamos construindo hoje, na direção desse futuro. (Grifos nossos)

Naquele período, pensar no presente era também iniciar o processo de consolidação de uma universidade democrática, crítica/reflexiva/inclusiva. Havia também a preocupação em superar as barreiras da integração e criar percursos que possibilitassem um futuro de inclusão para a comunidade acadêmica a partir de suas necessidades e especificidades.

Nesse ínterim, foi criada a Lei Nº 8.112/1990, que, em seu § 2º do artigo 5, assegura às pessoas portadoras de deficiência o direito de se inscrever em concurso

público. Para esse público, são reservadas até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso. Admitir servidores professores e técnico-administrativos com deficiência, além de efetivar e cumprir a Lei, ratifica o compromisso social da UERN em respeitar os direitos das pessoas com deficiência.

O ano de 2000 trouxe avanços e ampliou dos debates sobre a inclusão dentro da UERN. Inicialmente, criou-se a Comissão Especial para a Quebra de Barreiras Arquitetônicas. Repensar as barreiras que nos cercam, em especial as arquitetônicas, possibilita à comunidade acadêmica a reflexão sobre que ambiente queremos para todos os sujeitos e quais elementos impedem a acessibilidade das pessoas com deficiência na academia. Como resultado das discussões, obtivemos a elaboração de um projeto de acessibilidade para os espaços da UERN.

Em 2003, foi realizado um curso preparatório para ingresso de alunos com Necessidades Educacionais Especiais - surdos e cegos - na UERN, promovido pela PROEX, através da Prof.<sup>a</sup> Maria Vera Lúcia Fernandes Lopes, e executado por alunos e professores de diversas faculdades da UERN e parceiros diversos, como a Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte e o Centro de Apoio ao Deficiente Visual de Mossoró (CADV).

No ano seguinte, foi criado o Núcleo de Assistência à Educação Inclusiva (NAEIN) por meio de uma plenária realizada na Faculdade de Educação (FE) da UERN. Em 2005, por meio de debates e plenária, a proposta de inclusão ampliou-se e, por isso, mudou-se o nome para Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Pessoas com Necessidades Especiais (NEPAE).

No cenário nacional, o debate sobre inclusão afluía novas discussões. Em consequência disso, diversas leis e decretos foram criados para garantir os direitos das pessoas com deficiência. Inserida nesse contexto, a UERN, a partir da legislação de inclusão, redimensionava sua atuação para atender às necessidades da comunidade acadêmica.

Para atender a demanda de alunos com deficiências e seguir a legislação vigente, a Administração Superior de forma coletiva com a comunidade acadêmica criou a Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas (DAIN) com o fito de ampliar e descentralizar as discussões sobre Educação Inclusiva. Além de efetivar ações concretas de inclusão e acessibilidade nos diferentes espaços da Universidade.

A DAIN foi criada no ano de 2008 e tornou-se diretoria em 2010. A DAIN está ligada à Administração Superior com um trabalho integrado com a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG), a Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPEG) e a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX). A DAIN atende atualmente 175 discentes necessidades educacionais distintas, distribuídos entre o Campus Central, em Mossoró, os 06 Campi, em Caicó, Assu, Patu, Pau dos Ferros, Natal e Apodi, e os 11 Núcleos.

A DAIN realiza diversas atividades inclusivas durante todo o ano letivo (Ver imagens 11 e 12). As ações resultam em palestras, oficinas, minicursos e eventos acadêmicos, e não se restringem aos muros da academia, já que a DAIN atua em parceria com diversas organizações da cidade de Mossoró. Atualmente as parcerias ultrapassam mais de 20 instituições, tais como: a Universidade Federal do Semi-Árido (UFERSA), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN), o Colégio Diocesano Santa Luzia (CDSL), o Centro Estadual de Capacitação de Educadores e Atendimento ao Surdo (CAS) e o Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CADV), por exemplo. A imagem 11 mostra-nos o momento de formação continuada na cidade de Portalegre intitulada “Formação, saberes e práticas de inclusão para pessoas com deficiências”. Esses momentos como esse refletem o compromisso da UERN com a inclusão e com o fortalecimento de uma universidade socialmente referenciada.

Foto 11 – Curso de Formação Continuada



Fonte: Site da UERN (Portalegre – Rio Grande do Norte, maio de 2017)

Os encontros, os seminários e as formações continuadas organizadas e promovidas pela DAIN ampliam os debates sobre a diversidade e a inclusão, abrem caminhos para a comunidade dialogar com a academia e contribuem para o fortalecimento das políticas públicas para a inclusão, como exemplo, o XI Encontro dos Acadêmicos com Necessidades Educacionais Especiais (EANE) (Imagem 12).

Foto 12 – XI Encontro dos Acadêmicos com Necessidades Educacionais Especiais (EANE)

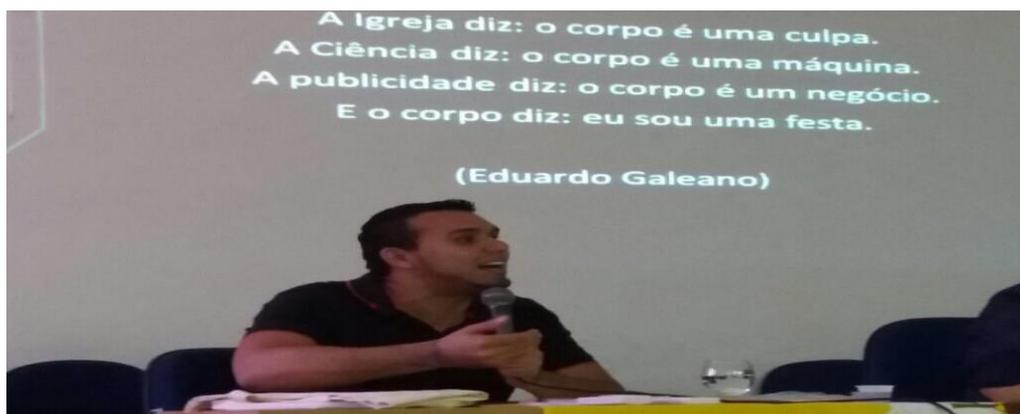


Fonte: Site da UERN (Mossoró – Rio Grande do Norte, setembro de 2017)

Outra atividade importante é a organização e promoção do Seminário Potiguar: Educação, Diversidade e Acessibilidade e do Seminário de Narrativas (Auto) Biográficas, cujo objetivo é aprofundar as discussões, aproximar profissionais e interessados pela temática e construir ações que busquem a consolidação da inclusão de alunos com deficiência em diferentes espaços sociais, partindo do engajamento coletivo.

Em 2017, participei do III Seminário de Narrativas (Auto) Biográficas – Memórias, (Auto) Biografias e Inclusão: a Marca das Memórias no Corpo Biográfico do Outro. Na ocasião, fui debatedor na mesa redonda “Histórias e Narrativas: entre memórias silenciadas no corpo do outro” (Ver imagem 13), no qual discuti sobre o corpo do cego e suas ressignificações na perspectiva da inclusão. As discussões ocorridas no momento da mesa foram fundamentais para ampliar os olhares para o corpo do outro.

Foto 13 – Participação na mesa redonda no III Seminário de Narrativas (Auto)Biográficas



Fonte: Arquivo pessoal (Mossoró – Rio Grande do Norte, abril de 2017)

A DAIN trabalha de forma incansável para atuar nos três princípios que fundamentam as universidades – ensino, pesquisa e extensão. Ao atuar na extensão, universidade e sociedade aproximam-se e constroem novos paradigmas de inclusão. Para garantir e efetivar a inclusão de alunos com deficiência, diferentes cursos de extensão <sup>19</sup>são ofertados, são eles:

- **Curso de Extensão em Língua Brasileira de Sinais:** o curso de extensão em Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS níveis I e II, ambos tendo como lugar de realização a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Propõe uma carga horária mínima de 60h, distribuídas em um dia por semana, com duração de 4 horas/aula.
- **Curso de Extensão LEDOR:** é ofertado a cada Semestre Letivo com carga horária de 60 horas, tem como público alvo estudantes, professores, técnicos administrativos, gestores e demais profissionais da sociedade civil como ferramenta de acessibilidades à leitura e escrita. O curso de LEDOR é fundamental para atuação junto à pessoa com deficiência visual, pois permite uma comunicação mais fluente com a pessoa cega e sua inclusão em todas as esferas do exercício de cidadania.
- **Curso de Extensão Orientação e Mobilidade:** é ofertado a cada Semestre Letivo com carga horária de 60 horas, tem como público alvo estudantes, professores, técnicos administrativos, gestores e demais profissionais da sociedade civil

<sup>19</sup> Para construção dos dados relacionados à DAIN, utilizei as informações fornecidas no site da própria Diretoria (<http://www.uern.br/site/dain>).

como ferramenta de acessibilidades à leitura e escrita. O curso de OM é fundamental para atuação junto à pessoa com deficiência visual no que diz respeito à inserção, com autonomia e independência em todas as dimensões da vida social, pois permitir a participação, interação e domínio próprio, bem como uma comunicação mais fluente e interativa com a pessoa cega e sua inclusão em todas as esferas do exercício de cidadania.

- **Curso de Extensão em Formação Continuada- Conceitos e Práticas em Educação Especial e Inclusão:** possui carga horária de 60 horas, tendo como público alvo discentes dos Cursos de Licenciatura da UERN que desenvolverão Estágio Voluntário nas escolas da Rede Municipal de Educação como ferramenta de acessibilidades ao acompanhamento, atendimento, discussão e prática da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. É uma atividade de extensão com caráter sazonal oriundo da parceria interna estabelecida entre a Diretoria de Assistência Estudantil (DAE) e a Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas (DAIN) e parceria externa com a Secretaria de Educação do Município e Mossoró primando seus esforços pela busca da qualidade do atendimento aos alunos com deficiência e necessidades especiais das escolas do Município de Mossoró.

A participação da comunidade acadêmica nas atividades é frequente e, com isso, a visibilidade e participação das pessoas com necessidades especiais tornou-se parte da rotina da UERN, que segue o princípio do desenvolvimento de cada potencialidade dos sujeitos e valoriza as habilidades e possibilidades de cada sujeito. O atendimento educacional especializado oferecido pela DAIN tem grande valia na inclusão dos alunos com deficiência por meio do desenvolvimento na vida acadêmica, profissional, pessoal, social e da inclusão ensino superior.

### 3º CAPÍTULO - A ARTE DE TECER HISTÓRIAS: ARTESANATO DE SABORES E SABERES DAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS

Eu percebi que o que me incomodava não era a cegueira. O que me incomodava era a dependência. Eu acho dependência pior que a cegueira. Ser dependente humilha, arrasa, acaba com a pessoa. Ser cego não.

Antony Moraes

Este capítulo enfoca, através das narrativas (auto)biográficas, a (trans)formação das práticas de docentes de alunos cegos na universidade. Bueno (1998, p. 29) afirma: “[...] o prazer de narrar-se favorece a construção da memória pessoal e coletiva, inserindo o indivíduo nas histórias e permitindo-lhe, a partir destas tentativas, compreender e atuar”.

Nas tessituras das narrativas dos sujeitos, refletimos sobre a ligação entre a universidade e os sujeitos, que atuam nos diferentes espaços da academia e as experiências exitosas na formação individual e coletiva de docente e discente, e despertam para o desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Nas tramas do texto, enfocamos a *práxis* dos sujeitos em (auto)formação, permitindo que o docente e o discente narrem seus percursos (auto)formativos e façam uma análise dos fatos e experiências do passado e do presente como forma de (re)criação de possibilidades e adequações já realizadas e as próximas ressignificações, no desenvolvimento pessoal e profissional, com ênfase na atuação entre docente e discente.

#### 3.1 “Uma andorinha só não faz verão”: a universidade e seus sujeitos

As universidades são espaços coletivos, democráticos, plurais e sociais. Por vezes, lugar de luta e emancipação, em outros momentos, uma torre de marfim distante e incomunicável. As contradições sociais também perpassam pelos espaços da academia e criam debates e resistências.

A universalização da educação básica e a reestruturação do ensino superior no Brasil, idealizada pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das

Universidades Federais (Reuni<sup>20</sup>), trouxeram possibilidades e fragilidades, além de beneficiar universidades federais, estaduais e particulares. As medidas propostas pelo Programa permitiram o acesso daqueles que, por motivos sociais, financeiros e histórico-culturais, até então não teriam oportunidade de acesso à educação. O Programa ampliou o número de vagas nas universidades, de universidades e de campi pelo país e valorizou a interiorização do ensino superior.

As fragilidades também fazem parte desse processo de expansão do ensino, afinal, como melhorar o acesso de estudantes ao ensino superior sem pensar em mecanismo que possibilitem a permanência? Pensar na entrada desses alunos repercute na implantação de políticas de inclusão que efetivem o acesso e a permanência dos diversos grupos sociais no ambiente acadêmico.

Agora, temos universidades menos conservadoras e um pouco mais distantes da uniformidade. As universidades hoje apresentam um número considerável de mulheres, de pessoas negras, de beneficiários das cotas sociais, quilombolas, indígenas, homoafetivos e transgêneros.

A tarefa na modernidade é um pouco mais desafiadora, pois precisamos diminuir e quebrar as barreiras que ainda distanciam a universidade da sociedade. Para Santos (2004, p. 75), “[...] a ecologia dos saberes é um aprofundamento da pesquisa-ação. É algo que implica uma revolução epistemológica no seio da universidade”. Construir espaço para tal revolução epistemológica é ratificar a ideia de que a universidade tem muito a aprender com a sociedade e que esta, também, aprende em contato com aquela. É um percurso dialético e colaborativo.

Intitulamos esta seção como a expressão “uma andorinha só não faz verão” para referendar a ideia de que a universidade não pode e nem deve ser feita por apenas uma pessoa, um discurso, uma cor, uma orientação. A academia é (re)construída a partir da perspectiva da diversidade, do plural, do coletivo. As narrativas que permitem a

---

<sup>20</sup> A expansão da educação superior conta com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. (Texto retirado de <http://reuni.mec.gov.br/> Acesso em 28 de agosto de 2017)

construção do entrelaçamento deste texto dissertativo são tecidas por sujeitos diferentes que estão inseridos e engajados na relação entre sociedade-universidade.

Escolhemos como sujeitos da pesquisa um aluno com baixa visão e um docente desse aluno. O processo de escolha dos sujeitos aguçou nossa curiosidade e ampliou as possibilidades de aprendizagem, pois a UERN é um ambiente que está enraizado na inclusão, o que permite uma diversidade de sujeitos. No decorrer da pesquisa, optamos por trabalhar com esses dois sujeitos através da reflexão sobre as narrativas e experiências que de alguma forma influenciaram os percursos desta pesquisa.

Idas e vindas às orientações, diálogo aberto e amoroso com a orientadora, leituras dos teóricos e leitura de mundo das experiências vividas por mim. Caminhos enraizados de subjetividade e de alteridade. São trajetórias florescidas pela emancipação humana.

Inicialmente, optamos por refletir sobre a inclusão de alunos cegos no ensino superior na perspectiva da formação docente. Escolhemos então uma aluna cega do curso de Filosofia. Já estávamos programando o primeiro contato com a referida aluna, quando tomamos conhecimento que a aluna em questão estava prestes a transferir sua matrícula para o curso de História<sup>21</sup>. A mudança de curso é devido à implantação do Novo Ensino Médio<sup>22</sup>. A aluna estava apreensiva com a “retirada” da disciplina de Filosofia do currículo escolar. O medo da aluna era influenciado pela possibilidade de ficar sem espaço de trabalho depois de formada, em função da Reforma do Ensino Médio.

Os medos e angústias são também mecanismos de (auto)formação, pois a partir deles os sujeitos podem construir forças para reconduzir a vida pessoal e/ou profissional. São elementos que fazem parte do nosso processo de inconclusão. Somos sujeitos conscientes e por tal característica somos responsáveis pelas escolhas que fazemos e pelo caminho que trilhamos, mas somos também corresponsáveis pelas interações sociais que fazemos com os outros. Segundo Freire (1996, p. 50):

---

<sup>21</sup> Obtive essa informação com a Professora Ana Lúcia Oliveira Aguiar, PhD em Educação, diretora da DAIN.

<sup>22</sup> A reforma do ensino médio é uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio. Trata-se de um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. (Texto retirado do <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em 25 de agosto de 2017)

Aqui chegamos ao ponto de que devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente.

Inserir-se no mundo é participar das experiências sociais que somente a relação com outros sujeitos efetiva. Carregamos no corpo e na subjetividade as marcas das experiências com o mundo e com o outro. Ao referendar a ideia do inacabamento, homens e mulheres podem fazer e refazer diálogos e vivências.

As mudanças de percurso na pesquisa, assim como as que ocorrem na vida pessoal e profissional de cada sujeito, são aprendizagens que ressignificam o olhar e refinam a sensibilidade. Preferimos não continuar com a aluna, pois a sua mudança de curso iria mudar também todas as práticas dos professores e também da aluna, já que seria um reinício, pois os professores, os colegas de classe, o currículo, a sala de aula, tudo seria uma novidade para todos os envolvidos no processo de aprendizagem da referida aluna.

O diálogo sincero e amoroso com a orientadora foi revigorante, pois me motivou a pensar em quais rumos iríamos tomar a partir dessa mudança. Decidimos continuar com a deficiência visual, mas com um discente com baixa visão. Nessa nova perspectiva, escolhemos um sujeito com a referida deficiência. A modificação do sujeito da pesquisa não interferiu nos objetivos e no problema de pesquisa, pois os desafios e as possibilidades do novo participante da pesquisa ampliam os olhares sobre inclusão, formação docente e aprendizagem de alunos com baixa visão. Guerreiro<sup>23</sup>, nascido na cidade de Icapuí/Ceará<sup>24</sup>, é filho de pedreiro e de doméstica, que com esforço e dedicação conseguiu ingressar na UERN. Cursa Direito e participa de projetos de Iniciação Científica e Tecnológica. Guerreiro, sujeito desta pesquisa, possui baixa visão profunda.

---

<sup>23</sup> A escolha pelo nome Guerreiro deu-se após a primeira sessão de narrativa. O sujeito participante da pesquisa não escolheu no dia da sessão. Depois de uma semana, ligou-me dizendo que havia escolhido Guerreiro por acreditar que as dificuldades enfrentadas por ele motivaram-no a ser sempre forte e corajoso.

<sup>24</sup> A história de Icapuí começa quando era apenas uma pequena vila, chamada Caiçara, que significa cerca de galhos, que protegia as tribos dos índios. Em 30 de dezembro de 1943, passou a se chamar Icapuí. A palavra Icapuí tem o significado de Canoa Veloz. Nota-se que estas famílias possuem uma forte inclinação para a organização popular participando quase sempre de associações e grupos comunitários. (Texto retirado de: <https://cidades.ibge.gov.br/> Acesso em 3 de setembro de 2017)

Como pesquisador, criei espaço de total autonomia para Guerreiro narrar suas vivências e aprendizagens dentro e fora dos muros da universidade. Logo na primeira sessão de narrativa, dei uma missão para Guerreiro: escolher um/uma docente que tenha contribuído para sua aprendizagem no curso de Direito. Guerreiro citou o nome de quatro docentes, todas mulheres, e disse que iria pensar e conversar com a professora escolhida.

Percebi através da fala e das lembranças de Guerreiro que a escolha<sup>25</sup> seria permeada de afeto e das experiências positivas de aprendizagem, que ele teve com a docente escolhida, pois, assim, fui informado sobre a escolha.

O espaço de construção da pesquisa é a UERN, cuja missão é promover a formação de profissionais competentes, críticos e criativos, para o exercício da cidadania, além de produzir e difundir conhecimentos científicos, técnicos e culturais que contribuam para o desenvolvimento sustentável da região e do País.

A UERN é um espaço acolhedor. Logo no primeiro contato com essa instituição, já me senti “uerniano”. É esse o espírito que percebemos entre os docentes, discentes, técnicos administrativos e sujeitos mossoroenses. É uma instituição consolidada na região e no país, que busca formar os indivíduos em suas complexas dimensões.

Nesta pesquisa, além das narrativas de Guerreiro e sua professora, vamos tecer as narrativas de outros sujeitos, que me marcaram como ser humano e como pesquisador. Também traremos reflexões sobre os espaços da UERN, outros espaços acadêmicos-sociais, além das experiências em eventos acadêmicos, viagens e espaços não formais. Uma educação emancipatória e popular vai muito além dos muros da universidade e busca a transdisciplinaridade.

Guerreiro, em suas narrativas, enfocou a infância, a adolescência, o cotidiano na escola, na sua cidade, a deficiência, as possibilidades e as limitações. Entre uma fala e outra, o sorriso no rosto e sua voz serena demonstravam sua sensibilidade e determinação em suas atividades.

Guerreiro ressalta sempre a gratidão pelos docentes e pelos técnicos administrativos da UERN, em especial os membros da DAIN. Discutimos a importância desta Diretoria para a universidade e para a sociedade em geral no capítulo anterior. Percebemos nas narrativas de Guerreiro e de outras pessoas atendidas pela diretoria em

---

<sup>25</sup> Guerreiro sorriu e disse: “já sei quem eu vou escolher!”. Logo, em seguida citou o nome da docente escolhida.

questão o zelo e a atenção com cada discente e servidor atendido. Além do acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior, também se preocupa com a permanência de cada envolvido, além de inseri-los nas práticas de ensino, pesquisa e extensão.

Lembro muito bem dos dois dias em que prestei vestibular. Foi uma experiência que me marcou. A DAIN, por meio de seu corpo de recursos humanos me atendeu com a devida atenção, especialmente a aplicadora das provas, que à época fora Professora Ana Lúcia Aguiar. Então depois desse processo, era só aguardar o resultado. (Narrativa de Guerreiro, Mossoró/RN, UERN, 28 de setembro de 2017)

Conheci a DAIN e seu trabalho com uma maior profundidade no mesmo dia em que fiz a matrícula na UERN. Ai meu irmão mais velho e eu pudemos conversar com os integrantes da DAIN e conhecer os recursos humanos e tecnológicos que estariam à minha disposição. (Narrativa de Guerreiro, Mossoró/RN, UERN, 28 de setembro de 2017)

A atenção e a presteza no atendimento oferecido pela DAIN e seus técnicos estão enraizadas nas ideias de amorosidade de Paulo Freire e, também, no compromisso social que a universidade tem com os sujeitos. Essa visão ultrapassa os limites capitalistas de mercado e enxerga no outro a possibilidade de melhoria da existência humana. Para Freire (2011, p. 126), “a grande força sobre que se alicerçar a nova rebeldia é a ética universal do ser humano e não a do mercado, insensível a todo reclamo das gentes e apenas aberta à gulodice do lucro”.

A preocupação com a inclusão e com o bem-estar de todos que estão dentro ou fora do ambiente acadêmico é um exercício de aprimoramento da solidariedade humana. É o fortalecimento da humanização do espaço acadêmico, que vai muito além da lógica do ensinar/produzir/publicar.

A humanização da academia mergulha na cultura de paz, na emancipação humana e no diálogo como mecanismo de mudança pessoal, profissional e social. Humanizar incorpora a lógica da democracia, da participação, da inclusão e do respeito à diversidade. É acolher o outro independente das suas diferenças. É enxergar as possibilidades ao invés das limitações.

Também tive um bom acolhimento dos técnicos e professores que fazem a Faculdade de Direito, FAD. Então a partir da boa acolhida

dos servidores, tanto da FAD como da DAIN é que posso me sentir nesse ambiente acadêmico como se estivesse em casa. (Narrativa de Guerreiro, Mossoró/RN, UERN, 28 de setembro de 2017)

O trabalho realizado pela DAIN é transdisciplinar e colaborativo, pois exige da comunidade acadêmica parceria, integração e participação de todos. O diálogo aberto com docentes, servidores e discentes, permite à DAIN efetivar mudanças inclusivas que ultrapassam os limites das barreiras físicas e influenciam a quebra das barreiras atitudinais. Pela narrativa de Guerreiro, os servidores da Faculdade de Direito (FAD) agiram iguais aos servidores da DAIN, ou seja, ratifica-se a existência de uma parceria entre os setores da universidade.

Estar na universidade e sentir-se em casa é primordial para a construção do processo de aprendizagem, pois a familiaridade com o ambiente e com as pessoas fortalece os laços de colaboração e (re)constrói a identidade dos sujeitos envolvidos no processo. O acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior, para alguns é leve e suave, para outros os obstáculos são maiores. Cada sujeito tem em si uma história com suas tessituras.

Guerreiro narrou que, diante das especificidades da deficiência, seus pais precisavam sempre ir à busca de médicos e informações sobre os direitos das pessoas com deficiência para que ele tivesse uma melhor qualidade de vida. As idas à capital, Fortaleza, eram frequentes, pois lá, na época, havia os melhores médicos. Com o passar dos anos, Guerreiro e sua família foram entendendo mais a deficiência e sempre buscaram assegurar os direitos legais, que pudessem subsidiar as experiências dele. Segundo Freire (1986, p. 207):

Mudamos nossa compreensão e nossa consciência à medida que estamos iluminados a respeito dos conflitos reais da história. A educação libertadora pode fazer isso – mudar a compreensão da realidade. Mas isto não é a mesma coisa que mudar a realidade em si. Não. Só a ação política na sociedade pode fazer a transformação social, e não o estudo crítico em sala de aula.

Efetivar uma educação libertadora é compreender, que todo espaço social é também ambiente de aprendizagem. Enxergar com outros olhos é lutar pelos direitos

que a lei nos garante, mas é também dialogar com os sujeitos, é saber ouvir ideias diferentes, é ampliar perspectivas. Todas essas ações fazem parte da (re)construção do empoderamento de Guerreiro.

Como professor-pesquisador em (auto)formação, busco enxergar nos espaços, nos sujeitos, nas experiências, nos textos e no contextos possibilidades de aprendizagem e de respeito à dignidade humana. Cada imersão interativa com o outro se torna espaço de pesquisa.

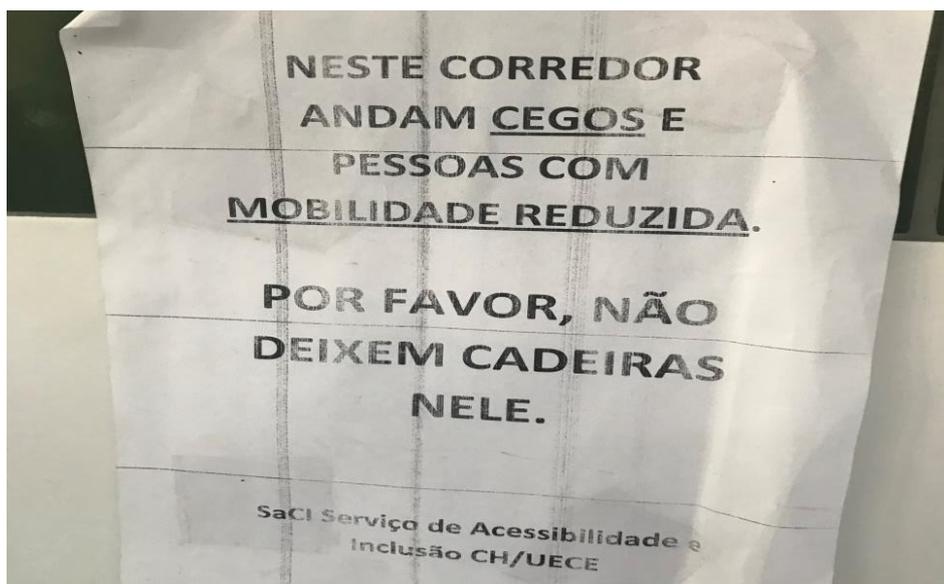
Entre os dias 12 a 14 de outubro de 2017, participei do III Encontro Internacional de Jovens Investigadores (JOIN) que ocorreu na Universidade Estadual do Ceará (UECE), cujo tema foi “Investigar para transformar”. Foram dias de aprendizagens e interligação de saberes, pois pesquisadores de diferentes áreas estavam participando do evento.

Investigar vai muito além do “para transformar”, investigar é transformar. Transformar mentes e corações. Produz sentido à vida e aos sujeitos. Investigar é o mergulho na curiosidade, na criatividade e na ousadia. O papel do pesquisador segue regras, mas transgride o óbvio.

Percebo-me em constante espaço de pesquisa, pois busco nas pessoas, nas ruas, nas praças e nos corredores possibilidades de questionamentos e de pesquisas. Vozes por todos os lados estão à procura de ouvidos atentos, sujeitos visíveis e invisibilizados estão por todos os lados. Façamos do mundo um espaço de valorização dos sujeitos e da pesquisa.

Ao caminhar pelos corredores da UECE, durante o evento, percebi um aviso colocado na parede (Ver Foto 8 na página 127). As transformações sociais são relevantes para todos os envolvidos no processo de inclusão das pessoas com deficiência. É resultado de um trabalho de conscientização das pessoas que circulam pela universidade. Inventar a realidade é criar possibilidades de quebra de paradigmas e destruição de estigmas. Somos partes de um todo e por isso devemos pensar em prol do coletivo.

Foto 14 - Cartaz no corredor da UECE



Fonte: Arquivo pessoal (Fortaleza-Ceará, outubro de 2007)

Foto 15 – Vaga de estacionamento para cadeirantes na UERN



Fonte: Arquivo pessoal (Mossoró- Rio Grande do Norte, outubro de 2007)

O que observei, nos corredores da UECE, durante a participação no JOIN, é o que, também, vejo no cotidiano e nas práticas da UERN. Já presenciei várias vezes técnicos da DAIN em visitas a departamentos, caminhando pelos corredores com o fito de efetivar a acessibilidade na universidade. Além da implantação de vagas de estacionamento para cadeirantes, várias ações acontecem no “chão da universidade”, através do diálogo, da conscientização, do exemplo.

Dentro e fora das universidades, as sinalizações verticais tornam-se uma medida eficiente para alertar a sociedade sobre a exclusividade da vaga destinada às pessoas com necessidades especiais, em especial idosos e pessoas com deficiência. A Lei 13.281/2016 altera o Código de Trânsito Brasileiro (CTB):

XX - nas vagas reservadas às pessoas com deficiência ou idosos, sem credencial que comprove tal condição:  
Infração - gravíssima;  
Penalidade - multa;  
Medida administrativa - remoção do veículo.

As placas de vaga exclusiva colocadas no estacionamento da UERN possuem, ainda, um olhar pedagógico, pois o objetivo é conscientizar a comunidade acadêmica sobre a importância da vaga para quem realmente precisa. Conscientizar é uma tarefa que faz parte do cotidiano da DAIN: ensinando pessoas e conquistando corações.

### **3.2 Ensino, pesquisa e extensão: práticas inclusivas dentro e fora dos muros da academia**

As experiências vividas dentro e fora dos muros da academia permitem docentes, servidores e discentes relacionarem aprendizagens teóricas com aprendizagens práticas. A quebra simbólica dos muros promove o diálogo entre universidade e sociedade e permite que as pessoas, que até então não vislumbravam ter contato com a universidade, conheçam e sintam os (dis)sabores do mundo acadêmico.

As universidades brasileiras receberam fortes influências político-pedagógicas a partir da Constituição de 1988, o que motivou a reformulação do modelo educacional pautado no ensino, na pesquisa e na extensão. O Artigo 207 afirma: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Em busca de se fortalecer como uma universidade socialmente referenciada, a UERN segue a legislação vigente e trabalha para efetivar de forma concreta políticas sociais, que respeitem à diversidade e à inclusão. Em sua estrutura, a UERN apresenta: os Conselhos, a Reitoria, as Pró-Reitorias, as Faculdades, os Campi, os Núcleos e os Órgão Suplementares, as Diretorias e a Ouvidoria.

Nesta pesquisa, concentramos nossas discussões nas Pró-Reitorias, pois elas compõem a estrutura da Reitoria e têm a função de coordenar as atividades fins (ensino de graduação, pesquisa, extensão e ensino de pós-graduação) e as atividades meio (administração de recursos humanos, planejamento e execução orçamentária e financeira). A UERN possui seis Pró-Reitorias:

- Pró-Reitoria de Graduação (PROEG)
- Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEG)
- Pró-Reitoria de Extensão (PROEX)
- Pró-Reitoria de Administração (PROAD)
- Pró-Reitoria de Recursos Humanos e Assuntos Estudantis (PRORHAE)
- Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças (PROPLAN)

Das seis pró-reitorias, voltaremos nossos olhares para três – PROEG, PROPEG e PROEX – que atuam com vistas a criar bases sólidas para firmar o tripé dentro da UERN:

- A Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) busca atender as demandas relativas à educação superior, e tem como metas articular as políticas de criação e avaliação dos cursos de graduação, promover a atualização didático-pedagógica do corpo docente e elaborar política de avaliação e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem nos cursos de graduação.
- A Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEG) é um Órgão Executivo que tem como objetivo fomentar atividades científicas voltadas para o desenvolvimento social e regional. A forma pela qual desenvolve suas atividades se baseia na edificação de pilares, que contemplem a consecução de resultados favoráveis ao engrandecimento da Ciência. Desse modo, viabiliza uma política de capacitação docente e atende os anseios da contemporaneidade, qual seja: dotar a Universidade de mestres e doutores capazes de efetivar uma pesquisa científica de qualidade.
- A Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) é órgão responsável por articular, acompanhar, registrar e promover as ações de extensão da UERN. Compromete-se com a consolidação de uma política de valorização e qualificação da atividade extensionista, na qual os princípios da interdisciplinaridade, dialogicidade e

indissociabilidade entre as atividades meios da formação (ensino, pesquisa, extensão), são a busca em devir em prol de uma universidade socialmente referenciada. São protagonistas da extensão: alunos, professores, técnicos administrativos e comunidade externa que, em um diálogo plural de saberes se (trans) formam conjuntamente.

O cotidiano já nos mostrou as possibilidades de trabalho com esse tripé, mas sabemos dos desafios da comunidade acadêmica na realização de um trabalho integrativo, inclusivo e colaborativo. São tentativas, desafios e acertos. São caminhos de aprendizagens e transformações. Segundo Docente Direito<sup>26</sup>, docente escolhida para participar da construção desta pesquisa e que será apresentada na seção 3.3 (página 136), em meio às dificuldades, os docentes precisam, dentro das possibilidades, alinhar ensino, pesquisa e extensão, já que:

A universidade, no Brasil, está disposta sobre os pilares do ensino, pesquisa e extensão. Na prática, é muito difícil e exaustivo para o docente estabelecer todas as estratégias exigidas; ainda mais em se considerando que a gestão é outro (quarto) pilar não expresso, mas obrigatoriamente na lista de afazeres. Por isso, penso que é possível, embora muito difícil, desenvolver os três eixos. Em outros países, vemos que o docente seleciona um ou dois eixos, e articula aí sua linha de trabalho. Em termos práticos, conhecemos as abordagens de pesquisa/extensão em sala de aula, mas que são mais utilizadas como metodologias ativas do ensino do que propriamente fortalecimento dos eixos extensão e pesquisa; que requerem recursos, espaços e estratégias próprias. (Narrativa da Docente Direito, Mossoró/RN, UERN, 18 de outubro de 2017)

Ao refletirmos sobre os fios tecidos da Docente Direito, percebemos a dificuldade em fortalecer o tripé. A docente usa termos, como difícil e exaustivo, para exemplificar o traçado desse trabalho. Apesar disso, a docente ainda confirma a possibilidade de tal execução. É preciso, além de uma formação continuada, um olhar atento e sensível dos docentes para conciliar ensino, pesquisa e extensão.

A partir das vivências do cotidiano, os docentes e os discentes vão construindo as estratégias em busca da superação das impossibilidades. As receitas prontas são

---

<sup>26</sup> A professora escolhida como participante da pesquisa optou ser chamada por Docente Direito devido à aproximação com a área jurídica.

destinadas às receitas culinárias presentes no dia a dia. Na universidade, alteridade, respeito, compromisso, leituras e o corpo do outro são percursos que corroboram com as transformações.

A construção de universidades socialmente referenciadas perpassa pela noção de indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, em que o protagonista da universidade é a própria comunidade acadêmica. Cada sujeito tem múltiplos papéis sociais e cada um atua a partir do compromisso e do respeito com o outro, com a diversidade e com a sociedade. Segundo Dias (2009, p. 39):

Entendo que o princípio da indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão é fundamental no fazer acadêmico. A relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, quando bem articulados, conduz a mudanças significativas nos processos de ensino e de aprendizagem, fundamentando didática e pedagogicamente a formação profissional, e estudantes e professores constituem - se, efetivamente, em sujeitos do ato de aprender, de ensinar e de formar profissionais e cidadãos.

A articulação dos saberes e das experiências permitem mudanças significativas no fazer acadêmico. Os espaços de interação não podem ser de exclusividade da sala de aula, e funcionam como momentos de aprendizagem e de diálogo. O ensinar-aprender transforma-se em aprender, pois todos os envolvidos no processo são aprendizes da vida e das relações sociais.

Em tempos de modernidade líquida<sup>27</sup> (BAUMAN, 1999), pensar nas relações sociais dentro das universidades é um ato de coragem. O cotidiano acadêmico recebe influências de uma lógica voltada à produção, à lei da oferta e da procura, à concorrência e ao ego. São elementos que massacram e causam danos para os sujeitos e para as interações sociais. Nesse contexto, as universidades acabam se permeando da lógica individualista e produtivista.

Em termos teóricos, a universidade é o espaço de pluralidade e aprendizagem, formação humana e problematização do mundo. Na prática, penso que o exercício da pluralidade se encontra em terreno árido, sendo, na prática, a universidade um espaço menos democrático e comprometido com a liberdade e o humanismo do que se supõe.

---

<sup>27</sup> Bauman não utiliza o termo pós-modernidade. Ele construiu o conceito de “modernidade líquida” para definir o tempo presente.

(Narrativa da Docente Direito, Mossoró/RN, UERN, 18 de outubro de 2017)

Docente Direito ratifica a ideia de universidade plural e comprometida com a formação humana, porém tem consciência das dificuldades enfrentadas para a humanização. São caminhos contraditórios, pois as teorias e as concepções de universidade seguem caminhos pela liberdade e pela diversidade, e as práticas/attitudes dos sujeitos sociais seguem percursos contrários.

As mudanças estão acontecendo, ora com passos largos ora um pouco mais lentos. São momentos que exigem paciência, empoderamento e resistência cotidiana. A cada instante precisamos “treinar o olhar”, estranhar a realidade e praticar o exercício da alteridade, de compreensão do corpo do outro. Somos sujeitos de culturas e de experiências diferentes, ou seja, somos encontros e achados.

O “treino do olhar” motiva-se a partir das indagações que os sujeitos fazem em relação às mazelas sociais. É uma experiência influenciada pela subjetividade e pela história de vida dos sujeitos. Cada corpo traz marcas e memórias que possibilitam as aprendizagens e as reflexões sobre nossa trajetória.

Apesar dos desafios, o estranhamento da realidade possibilitou uma UERN enraizada na liberdade, democracia, diversidade e inclusão. Hoje, já vemos um número maior de grupos socioculturais diferentes daqueles vistos no Século XX. Nossa universidade transformou-se em um espaço amplo de diálogo e de efetivação de direitos.

Hoje na UERN, sou aluno bolsista do Programa de Iniciação Tecnológica – PIBIT, tendo já participado também do Programa de Iniciação Científica – PIBIC, além de projetos de extensão. É uma experiência exitosa, pois nesses projetos pude valer-me como objeto de minhas próprias pesquisas, ou seja, eu aplico e testo em mim mesmo as possibilidades que encontro com vistas a adequar o meio acadêmico à minha situação física. (Narrativa de Guerreiro, Mossoró/RN, UERN, 28 de setembro de 2017)

Guerreiro mostra-nos suas possibilidades e relata suas experiências na pesquisa, relacionadas ao ensino e à extensão também. A especificidade da sua deficiência visual

não o limita, muito menos o incapacita para vivenciar as experiências do mundo acadêmico, ratificam as possibilidades do sujeito Guerreiro.

Quando bolsista PIBIC<sup>28</sup> (Edição 2014/2015), Guerreiro atuou no projeto “Como vou aprender se sou cego: a experiência pedagógica de discentes com deficiência visual no ensino superior”. Durante a execução do projeto, foram realizados encontros com os alunos do Curso de Direito, História e Geografia para apresentar o projeto aos discentes com deficiência visual, e possibilitou o convite para participarem como sujeitos da pesquisa. Esses cursos foram escolhidos por terem alunos com deficiência visual matriculados. Após esse momento, foram realizados estudos, leituras individuais/grupos, fichamentos, debates e rodas de conversa sobre deficiência visual e Ensino Superior.

Nos biênio 2015/2016 Guerreiro, como bolsista PIBIC, atuou no projeto “Narrativas, narradores e audiodescrição: acessibilidade para a inclusão cultural de discentes com deficiência visual”. O projeto baseou-se nos encontros com os alunos dos cursos de Direito, História e Geografia da UERN para apresentação, estudo, discussão e sistematização do processo de pesquisa com encontros de estudo para aprofundamento das leituras iniciais e das principais leis, decretos, declarações sobre Deficiência visual; na construção de uma discussão teórica sobre a educação inclusiva de alunos com deficiência visual no ensino superior; na listagem das propostas pedagógicas para o processo de inserção e permanência dos discentes com deficiência visual na UERN, numa perspectiva de inclusão.

Durante o período que foi bolsista PIBIT<sup>29</sup> (Edição 2016/2017), Guerreiro participou do projeto “Para não dizer que não falei das flores: inovando práticas, tecendo metodologias e adequações para discentes cegos no ensino superior”. O projeto realizou uma análise crítico-reflexiva sobre as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores no cotidiano da sala de aula; e relacionando-se a fundamentação teórica sobre inclusão e deficiência visual com a análise das narrativas, a fim de perceber o processo de aprendizagem dos discentes com deficiência visual. Ao final do projeto, construiu-se um quadro para mostrar as práticas pedagógicas de inserção, e, também, as práticas assistidas pelas tecnologias com o intuito maior da inclusão social.

---

<sup>28</sup> Guerreiro atuou nas bolsas PIBIC e PIBIT sob a orientação da Professora Ana Lúcia Oliveira Aguiar, PhD em Educação.

<sup>29</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação.

Além das atividades ligadas diretamente às bolsas PIBIT e PIBIC, Guerreiro buscou em sua trajetória acadêmica aproximar ensino, pesquisa e extensão, criou laços de aprendizagem e de autonomia. Em sua caminhada no ensino superior, Guerreiro já participou de diversos eventos acadêmicos, tais como:

- ✓ Participação como membro da Comissão Coordenadora do Projeto de Extensão da UERN para a Formação de Ledores, em 2015;
- ✓ Participação em palestra com o tema: “O Professor do Ensino Superior e a Educação Inclusiva”, em 2016;
- ✓ Participação como membro da comissão organizadora do VIII Encontro dos Acadêmicos com Necessidades Especiais (EANE), em 2015;
- ✓ Participação como palestrante em rodas de conversas, com discentes da Faculdade de Educação, com o tema: “Educação Inclusiva no Ensino Superior”, em 2017;
- ✓ Participação em Oficina Narrando a Prática de Orientação e Mobilidade, em 2015.
- ✓ Participação no III Salão de Iniciação Científica da UERN, em 2015;
- ✓ Participação no II Encontro Regional de Narrativas (Auto) Biográficas, em 2015;
- ✓ Participação no III Seminário Potiguar: Educação, Diversidade, Acessibilidade e Direitos Humanos, em 2016;

Além das participações nos eventos, Guerreiro busca, através das pesquisas e dos artigos publicados, refletir e discutir sobre inclusão e deficiência visual em diversos contextos, principalmente no ensino superior. A escolha dessa temática decorre das suas experiências pessoais e, também, de sua vontade em ajudar o próximo. Alguns de seus artigos publicados foram:

- ✓ Como vou aprender se sou cego: a experiência pedagógica de discentes com deficiência visual no Ensino Superior (II Seminário Potiguar, Mossoró, 2015);
- ✓ Narrativa de um discente com baixa visão do curso de direito sobre suas superações frente às barreiras no ensino básico (II Encontro Regional de Narrativas (Auto)biográficas, Mossoró, 2015);

- ✓ Narrativas, narradores e audiodescrição: acessibilidade para a inclusão cultural de discentes com deficiência visual (III Seminário Potiguar, Mossoró, 2016).

Guerreiro ratifica sua inclusão ao efetivar-se como universitário atuante nos diferentes espaços acadêmicos. Incluir é criar caminhos para que todos independentes das diferenças, efetivem seus direitos e deveres nos diferentes espaços sociais. As aprendizagens ocorrem por meio da adequação de estratégias para docentes e discentes, afinal, cada sujeito tem sua subjetividade, suas experiências e o seu tempo de aprendizagem.

Embora particularmente eu compreenda a importância da produção e da avaliação, também analiticamente critico a postura do intelectual que não pode maturar; o que, entendo, atua ainda como entrave à inclusão de docentes e pesquisadores com deficiência no âmbito acadêmico. A seleção de docente e a cultura acadêmica, infelizmente, refletem um viés excludente que privilegia os mais “capazes, rápidos e produtivos” (como no mundo do trabalho, em geral), o que empobrece sobremaneira a ambiência humana acadêmica. (Narrativa da Docente Direito, Mossoró/RN, UERN, 18 de outubro de 2017)

O número de discentes com deficiência no ensino superior aumentou, em contrapartida, o de docentes com deficiência ainda é tímido. Docente Direito relaciona essa constatação à cultura da produção. Talvez isso seja um fator de impedimento, pois privilegia a rapidez e a produção desenfreada. O tempo de cada sujeito é esquecido em troca de números e publicações.

É preciso, então, a mudança da lógica de construção do conhecimento no ensino superior, afinal, como compreender o outro em um ambiente que prioriza a publicação e a concorrência entre os pesquisadores? Como permitir o acesso das pessoas com deficiência, se a permanência é enraizada de dificuldades e barreiras?

São indagações que nos fazem refletir em busca de estratégias para reduzir tal problemática. Temos muitos caminhos a traçar. As mudanças estão acontecendo, a universidade está mais colorida e diversificada, os sujeitos sociais estão mais questionadores. Agora, resta-nos lutar pelo o compromisso social com o conhecimento, com a democracia, com a liberdade e com os direitos humanos.

### 3.3 Discursos e práticas em mudança: o entrelaçar das narrativas dos sujeitos

Guerreiro, nascido em 1993, tem origem de família pobre e tem baixa visão. Durante a infância, seus pais descobriram o glaucoma através de uma consulta com um médico oftalmologista, que visita os bairros esporadicamente em parceria com as óticas. A mãe dele resolveu levá-lo juntamente com o irmão. Após a consulta, descobriram que o irmão tinha miopia e que Guerreiro tinha um problema mais grave, chamada glaucoma<sup>30</sup>, que, inclusive, necessitava ser tratado com urgência.

Os pais de Guerreiro levaram-no à Fortaleza em busca de um tratamento especializado, pois em Icapuí as condições de saúde eram precárias. Na cidade grande, havia um médico muito famoso, chamado Leiria de Andrade<sup>31</sup>. Então, o referido médico me encaminhou para a Sociedade de Assistência aos Cegos do Ceará<sup>32</sup>, conhecida como Instituto dos Cegos de Fortaleza. Lá foram realizadas três cirurgias e, posteriormente, transferiram-me para o Hospital Geral de Fortaleza, onde foram realizadas outras cinco cirurgias.

Mesmo após os procedimentos cirúrgicos, Guerreiro passou a usar óculos. No início, sofria com as tonturas e, algumas vezes, chegava até cair. Esse momento foi um período de muitas adaptações. Nas brincadeiras, às vezes, tropeçava e as demais crianças ajudavam-no. Os amigos de infância tinham muita preocupação com o bem-estar dele. Quando jogava futebol, Guerreiro gostava da posição de goleiro.

Guerreiro tem dois irmãos, um mais velho e outro mais novo. O irmão mais novo tem Transtorno do Espectro Autista (TEA<sup>33</sup>). A relação entre ele e o irmão mais novo é diferenciada, pois, segundo ele, o irmão fecha-se para o mundo e não interage

---

<sup>30</sup> Glaucoma é uma designação genérica a um grupo de doenças oculares distintas que provocam danos ao nervo ótico e perda da visão. (Retirado de <https://pt.wikipedia.org/wiki/Glaucoma> Acesso em 10 de outubro de 2017).

<sup>31</sup> Leiria de Andrade criou o Hospital de Olhos Leiria de Andrade, que hoje é um centro especializado em oftalmologia, reconhecido internacionalmente tanto pela excelência no tratamento dos distúrbios da visão como por aliar tecnologia de ponta à humanização no atendimento dos pacientes. (Retirado de <http://www.leiriadeandrade.com.br/o-hospital/#> Acesso em 10 de outubro de 2017)

<sup>32</sup> O Instituto dos Cegos foi fundado, em 1942, pelo oftalmologista Hélio Góes Ferreira e pelo padre Arquimedes Bruno. (Retirado de <http://tvdiario.verdesmares.com.br/programas/memoria-do-nordeste/instituto-dos-cegos-funciona-ha-72-anos-em-fortaleza-1.1073654> Acesso em 10 de outubro de 2017).

<sup>33</sup> O TEA é uma condição geral para um grupo de desordens complexas do desenvolvimento do cérebro, antes, durante ou logo após o nascimento. Esses distúrbios se caracterizam pela dificuldade na comunicação social e comportamentos repetitivos. (Retirado de <http://autismo.institutopensi.org.br/informe-se/sobre-o-autismo/o-que-e-autismo> Acesso em 10 de outubro de 2017)

muito através da fala. Guerreiro narra que sempre busca uma relação mais corporal com o irmão, tentando abraçá-lo ou pegando em seu braço. O irmão mais novo pouco se expressa através da fala.

Com o irmão mais velho, Guerreiro lembra que os dois brigavam muito durante a infância. Lembra, inclusive, que há muito tempo brincou de correr atrás do irmão com um pau na mão. Entre sorrisos, Guerreiro disse que antigamente era meio mal nas brincadeiras. E novamente sorri como se estivesse contando uma piada.

As reflexões sobre as experiências vividas no passado, aliadas ao método (auto)biográfico, de acordo com Josso (2002, p. 44), atuam como “[...] um caminhar para si [...]”. Guerreiro ao ecoar sua voz na narrativa, por várias vezes, resgatava seu passo, suas vivências e suas memórias. Em cada sorriso, percebíamos o reencontro consigo. Um caminho de experiências e lembranças.

Na escola, ainda no ensino fundamental, Guerreiro lembra que não conseguia visualizar os cálculos que estavam na lousa, muito menos conseguia ver as letras. Quando chegava a vez de fazer a leitura em voz alta, dizia que não sabia ler. Assim, a professora passava a oportunidade para outro colega de classe. Não havia por parte da professora ou da gestão da escola uma preocupação relacionada ao local em que ele sentava na sala de aula. Com todas essas dificuldades, Guerreiro atrasou o conteúdo.

Nesse período, minha mãe colocou-me no reforço, que me ajudou bastante no processo de alfabetização, fazendo com que minhas professoras da escola se surpreendessem. Até teve um concurso de cálculo na segunda série e eu fiquei em primeiro lugar. Ganhei a fama de ser um dos melhores alunos de minha escola. (Narrativa de Guerreiro, Mossoró/RN, UERN, 28 de setembro de 2017)

Nas narrativas de Guerreiro, podemos perceber a existência de muitas experiências que se convergem. Além da baixa visão, a família dele procurou, na infância, conciliar as atividades da escola com um reforço escolar. Essa escolha, em nossa visão, era influenciada devido à ausência da inclusão dos alunos com deficiência nas escolas. Muitas vezes, o aluno era integrado ao sistema, sem a efetivação da aprendizagem.

A metodologia utilizada nas salas de aulas visa à aprendizagem de forma uniforme, ou seja, os alunos são vistos como um todo coletivo, o que dificulta a aprendizagem daqueles alunos que apresentam alguma dificuldade. Em suas narrativas,

percebemos situações excludentes que promovem a invisibilização dos alunos com deficiência.

Guerreiro trocava com frequência de óculos, pois naquele período fazia cirurgia com frequência, ou seja, a cada nova cirurgia, ele precisava de óculos diferentes. Antes de começar os procedimentos cirúrgicos, lembrou que escrevia torto com relação às linhas das folhas do caderno, chegava a escrever fora do espaço das linhas. Depois das cirurgias, ele falou que as professoras começaram a notar uma mudança significativa com o seu processo de escrita.

Durante a infância, Guerreiro lembra que foi vítima de preconceito pelos colegas de classe. As situações de *bullying*<sup>34</sup> aconteciam na frente da professora. Os colegas chamavam-no de “ceguinho”, “olhos de fundo de garrafa”. Ele se sentia triste, porém, algumas vezes, revidava as brincadeiras preconceituosas.

Nas suas narrativas, percebemos que apesar de todas as discussões sobre a educação inclusiva e a legislação vigente, o preconceito sofrido pelas pessoas com deficiência ainda é muito frequente. São estigmas e estereótipos construídos a partir das características físicas ou até mesmo pela negativização da diferença. As diferenças são fundamentais para a construção de uma sociedade coletiva e colaborativa. Ao (auto)biografizar-se, Guerreiro coloca-se como crítico-reflexivo em busca da emancipação e do empoderamento.

Com a mudança de série, Guerreiro mudou também de professora. Em suas reflexões, percebeu que quanto mais os anos passavam, mais ele se desenvolvia, como afirmou: “as portas foram se abrindo”. Ao terminar o primeiro ano, sabia que no segundo ano os desafios seriam diferentes. Logo no início, percebeu que a professora seria diferente. Lembrou muito bem de sua professora, pois ela era muito atenciosa e carinhosa.

A professora da segunda série lia em voz alta todas as provas, pois ele não conseguia enxergar as linhas fracas, pois as provas eram rodadas no mimeógrafo. Lembra que essa professora tinha um projeto<sup>35</sup> de inclusão das pessoas com deficiência

---

<sup>34</sup> *Bullying* é um termo da língua inglesa (bully = “valentão”) que se refere a todas as formas de atitudes agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente e são exercidas por um ou mais indivíduos, causando dor e angústia, com o objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa sem ter a possibilidade ou capacidade de se defender, sendo realizadas dentro de uma relação desigual de forças ou poder.

<sup>35</sup> Ele lembra que esse projeto era financiado pelo Banco do Nordeste.

na comunidade. Ela organizava várias oficinas interativas com os participantes. Os alunos aprendiam assuntos diferentes e faziam artesanatos. Para Mantoan (2013, p. 17):

A distinção entre integração e inclusão é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas, de modo que possam acolher, indistintamente, todos os alunos, nos diferentes níveis de ensino.

No Ensino Fundamental II, Guerreiro estudava na Escola de Ensino Fundamental Professora Raimunda Lacerda Damiano, em Icapuí. Para ele, durante esse período, o principal ponto negativo era a ausência das atividades práticas de Educação Física. Durante a disciplina, todos os alunos iam para a quadra brincar e praticar esportes, enquanto ele ficava na sala, na biblioteca ou na arquibancada assistindo aos jogos. Em casa, ele fazia atividades escritas para substituírem as aulas práticas.

Guerreiro ressalta a importância das oficinas realizadas pela professora do segundo ano em sua vida, pois ele começou a interagir mais com os familiares e com os colegas. Ele também ressalta que várias vezes preferiu ficar isolado em casa sozinho para não ser visto por ninguém, porém com o projeto da professora o seu isolamento ficara no passado. Para Josso (1988, p. 44):

A descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas. Surgem-lhe perdas e ganhos e, nas nossas interações, interrogamos o que o sujeito fez consigo próprio ou o que de si mesmo para se adaptar à mudança, evitá-la ou repetir-se na mudança.

Ao se colocar como ator e autor de sua vida, Guerreiro traz para suas narrativas as vivências entre as possibilidades e as limitações, reflete sobre sua identidade e sobre as mudanças ocorridas na sua trajetória. Cada voz colocada em cena é um mergulho pela subjetividade de si.

Guerreiro cursou o Ensino Médio na Escola de Ensino Médio Professor Gabriel Epifânio dos Reis, também em Icapuí. A mudança de escola foi bem significativa para Guerreiro, pois na escola do ensino fundamental a estrutura era bem limitada, pois a escola era pequena e não tinha muita estrutura física. Ele lembra que havia uma rampa na entrada para alunos cadeirantes. Para Mantoan (2013, p. 27):

Os alunos do ensino fundamental estão organizados por séries, o currículo é estruturado por disciplinas e o seu conteúdo é selecionado pelas coordenações pedagógicas, pelos livros didáticos, enfim, por uma “inteligência” que define os saberes e a sequência em que devem ser ensinados.

Já no Ensino Médio, a escola havia biblioteca e laboratório de informática com acesso a internet. As avaliações eram realizadas com letra ampliada, o que antes era considerado algo impossível de ser realizado. Nessa escola Guerreiro teve acesso a equipamentos, como a lupa, por exemplo.

No meu ensino médio, de início estranhei o fato de nas salas terem esses “quadros modernos”, pois no Ensino Fundamental se utilizavam lousas que facilitavam em muito a visualização através do alto contraste. Então, no Ensino Médio era esses quadros modernos de escrita com o pincel, o que dificultou a minha leitura em sala de aula. O que até os dias de hoje representa um desafio para mim. (Narrativa de Guerreiro, Mossoró/RN, UERN, 28 de setembro de 2017)

Guerreiro sempre gostou muito de atividades físicas e brincadeiras, por isso, ele enfatiza que as aulas de educação física do ensino médio eram bem parecidas com as aulas do ensino fundamental. Ele era dispensado das aulas práticas e realizava atividades escritas em casa para ser avaliado, como resumos e resolução de questões do livro didático. Para Matoan (2013, p. 15):

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências.

Em sua vida escolar sempre teve um dilema constante entre as Ciências Humanas e as Ciências Exatas. Ele achava que, por ter ganhado um concurso de Matemática na Educação Básica, deveria fazer Engenharia ou algo relacionado a cálculo, porém no Ensino Médio, descobriu a sua paixão pela área de linguagens, e ressalta a importância da leitura e da escrita.

Antes de ingressar no Curso de Direito da UERN, Guerreiro cursava Matemática à distância. Gostava muito de Matemática, mas mesmo assim queria fazer Direito.

Guerreiro cursou apenas o primeiro período no curso de Matemática na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa), e depois trancou para poder estudar com determinação para o antigo Processo Seletivo Vocacionado (PSV).

Ao participar do Processo Seletivo Vocacionado, Guerreiro fez a solicitação de atendimento especializado para o dia da avaliação. A prova foi ampliada para atender as necessidades da solicitação. Após a aprovação, Guerreiro passou pela Junta Multiprofissional da UERN, na qual avaliou sua condição de deficiência.

Sair da graduação em Matemática representou a luta pelo seu sonho: lutar pelos sujeitos que sofrem com a desigualdade. Guerreiro acredita que através do Direito conseguirá atuar de forma mais direta contra as barbáries.

Para alcançar esse objetivo, ele criou um plano de estudos. Guerreiro decidiu não fazer cursinho preparatório, embora seu pai quisesse pagar, mas mesmo assim Guerreiro preferiu estudar em casa. Com disciplina e dedicação, conseguiu passar no vestibular através das cotas sociais, pois havia cursado toda a educação básica em escola pública.

Optou por não fazer nenhum curso preparatório para o ENEM, dentro das suas possibilidades e condições estudava de forma individualizada. Em nossa análise, a aprovação no vestibular e a preparação individual domiciliar são encaradas pelo sujeito como uma vitória pessoal e familiar. É a comprovação de que cada sujeito pode conquistar seu lugar de fala a partir da sua consciência de empoderamento. Para Guerreiro, cursar Direito “[...] é superar as barreiras e os limites que, muitas vezes, a sociedade acredita existam, e que pouco tenha se preocupado a resistir e a quebrá-las”.

Conseguir fazer uma faculdade é de fundamental importância, pois isso testemunha que já pude superar algumas barreiras que muitos não acreditavam que pudesse conseguir. E por outro lado, é de fundamental importância, pois faz parte da própria realização pessoal. (Narrativa de Guerreiro, Mossoró/RN, UERN, 28 de setembro de 2017)

Antes de entrar no ensino superior, Guerreiro achava que cada curso universitário dialogava com as disciplinas do ensino médio, porém percebeu que há uma interdisciplinaridade dentro da mesma área. Ele enxergava a universidade na perspectiva econômica, ou seja, estava relacionada ao mercado de trabalho através do emprego. Guerreiro, desde seu ingresso na UERN, vislumbra uma universidade mais

dinâmica, capaz de dialogar com diferentes setores sociais. Segundo ele, as universidades precisam cumprir seu papel social e estar engajadas com os diferentes sujeitos sociais.

A narrativa de Guerreiro mostra-nos o papel transformador das universidades, pois amplia nos sujeitos o olhar para a cidadania e para o coletivo. Ao vivenciar as práticas acadêmicas, os sujeitos acessam conhecimentos transdisciplinares e diversificados, mergulham e refletem sobre as contradições do sistema e constroem suas (re)significações sobre a realidade.

Incluir não significa apenas a garantia das cotas para as pessoas com deficiência, mas a efetivação de ações que garantam a permanência de diferentes alunos no ensino superior. A UERN através da DAIN, assim como outras universidades federais, estaduais e particulares adota práticas pedagógicas, que promovam a efetivação dos alunos com deficiência nos diferentes âmbitos da universidade, e perpassa pelo ensino, pesquisa e extensão.

Tenho bom relacionamento com os professores e colegas de sala de aula. Posso contar com o apoio da DAIN por meio de seus recursos humanos e tecnológicos. Na questão da tecnologia, temos a lupa, a prova ampliada, o escanner. O leitor de tela. Tudo isso me ajuda bastante nessa luta de inclusão pelo acesso ao conhecimento. (Narrativa de Guerreiro, Mossoró/RN, UERN, 28 de setembro de 2017)

Tornar a universidade um espaço democrático é também garantir mobilidade e acessibilidade para os diferentes sujeitos. Discutimos no segundo capítulo deste texto dissertativo sobre esses assuntos e ressaltamos novamente neste capítulo as múltiplas possibilidades de inclusão quando se alia educação à tecnologia.

Guerreiro é autor e ator das tramas sociais na academia e fora dela. É sujeito sócio-histórico, marcado pela diversidade e pela luta pela dignidade humana. É além de discente universitário e participante da pesquisa, é sujeito em (auto)formação na construção das possibilidades e na superação dos desafios.

Ao ser solicitado para escolher um/a docente que tenha passado por sua vida de forma significativa, Guerreiro citou o nome de quatro mulheres e, de forma carinhosa, disse que aquelas tinham contribuído bastante para a sua formação. Sua escolha foi embasada pelo critério da afetividade e teceu diversos elogios às docentes.

Guerreiro disse que iria pensar e com uma semana retornou com a resposta. Ele próprio fez questão de intermediar esse contato. É um participante de pesquisa muito atuante e colaborativo, pois está sempre disponível para conversar ou esclarecer elementos da pesquisa.

A professora escolhida por Guerreiro escolheu ser chamada de Docente Direito pela proximidade com a área jurídica. Docente Direito cursou Jornalismo na UFRN e Direito na UERN. Fez especialização em Direito e Cidadania (UFRN) e mestrado em Direito Constitucional (UFRN). O título de sua dissertação de mestrado é “O direito à informação jornalística: garantias constitucionais ao direito de ser informado no sistema brasileiro”. Em sua trajetória no mestrado, Docente Direito ressalta sua busca em lutar pelo direito à informação, e ressalta a importância do acesso democrático e livre da informação.

Atualmente é professora adjunta IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, atua principalmente nos seguintes temas: ética, informação, liberdade, comunicação. Docente Direito ressalta: “[...] meus interesses de pesquisa estão no campo das liberdades constitucionais, Direito Público e políticas públicas”.

Em suas narrativas, Docente Direito sempre utiliza a palavra “reflexão” e “diálogo” para fazer referência ao processo de ensino-aprendizagem dentro da universidade, fazendo inclusive referência a sua vida pessoal como elemento de influência em sua formação. Para Nóvoa (1995, p.25):

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

Nóvoa (1995) destaca a relevância do investimento na pessoa, ou seja, a (auto)formação. Relacionar as experiências individuais e as coletivas é essencial ao trabalho docente, afinal, cada sujeito é apenas um com diferentes papéis sociais. Docente Direito, em suas narrativas, remete sempre suas experiências no curso de Jornalismo dentro da perspectiva jurídica, e enfatiza a democratização da informação.

Docente Direito é oriunda de uma família de classe média, basicamente de professores, agricultores e comerciantes. O impulso para o estudo e a vida acadêmica

vieram dos pais, avós e tios, todos docentes. Durante sua infância e juventude, sua família nunca passou por necessidades financeiras, mas também não viviam de luxo.

Seus pais sempre matricularam Docente Direito em escolas particulares, pois acreditavam e ainda acreditam que a educação é o único caminho para a transformação social dos indivíduos e a única herança que eles poderiam deixar para ela.

Embora tenha tido oportunidades consideráveis, vejo que o acesso a determinadas oportunidades está cada vez mais estrito, o que torna a juventude mais ilhada e autocentrada, quando não escapista e sobrecarregada. (Narrativa da Docente Direito, Mossoró/RN, UERN, 18 de outubro de 2017)

O acesso estrito às oportunidades relacionado à juventude, citado por Docente Direito, em nossa concepção, perpassa pela juventude e atinge também os diversos adultos nas diferentes atividades laborais, em especial, os professores, pois somos responsáveis por múltiplas atividades pedagógicas e, por muitas vezes, burocrático-pedagógica, como preencher infindáveis diários e fazer vários relatórios.

A função burocrática no cotidiano do professor é uma atividade que traz riscos para a profissão, pois dificulta seu acesso às múltiplas experiências e saberes, uma vez que ele fica ilhado com tantos papéis e obrigações. A função do professor é além da sala de aula, mas para isso é preciso tempo para planejar, pensar e ser professor. Para Tardif (2007, p. 41):

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

A prática docente reflete e é refletida pelos saberes, que são múltiplos. Escolher ser professor não é caminho único para ser efetivamente professor. É preciso saber relacionar experiências, influências e diversos saberes, que vão além do pedagógico. Nesse caminhar, os professores “[...] possuem saberes específicos que são mobilizados,

utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”. (TARDIF, 2006, p. 228)

Segundo Docente Direito, sua formação é constituída a partir das experiências cotidianas e dos cursos de formação continuada. Ela afirmou que a UERN sempre disponibiliza cursos de formação continuada para os docentes e também para os técnicos administrativos da instituição.

Docente Direito ressalta que o acesso dos alunos com deficiência ao ensino superior já é um fato presente no cotidiano da universidade e essa possibilidade é um fator determinante para a inclusão social, pois abre a oportunidade de ensino superior às diferentes camadas populares. Sobre inclusão, Docente Direito afirma:

Apesar de conhecer a pauta da inclusão, somente na UERN tive contato real com a prática inclusiva. A UERN coloca-se enquanto vanguarda de uma preocupação humanista, que, longe de ser assistencialista, resguarda a autonomia dos indivíduos. Entendo a inclusão como exigência básica de um regime democrático, que não pode privilegiar uma suposta “normalidade”, em prejuízo das especificidades e singularidades humanas. (Narrativa da Docente Direito, Mossoró/RN, UERN, 8 de novembro de 2017)

Mesmo tendo contanto com a pauta da inclusão somente na UERN, Docente Direito se mostra como uma pessoa comprometida e engajada com as singularidades de cada sujeito. Nas suas narrativas, percebemos as tessituras do respeito e do diálogo sempre presentes. São elementos que nos levam a crer sobre a importância da formação continuada como mecanismo do desenvolvimento profissional docente.

Para Mantoan (2003, p. 33), “é preciso mudar a escola” e *as universidades* (grifos nossos), para isso, precisamos enfrentar alguns desafios, como:

- Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos.
- Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania. (MANTOAN, 2003)

Façamos das escolas e das universidades espaços referencialmente inclusivos e democráticos. Para isso, urge uma mobilização de todos os envolvidos nas práticas pedagógicas. Não podemos brincar de fazer inclusão, afinal, nosso compromisso é com a aprendizagem de todos os discentes.

Em sua relação com as práticas didáticas na universidade, Docente Direito ressalta o desafio que é trabalhar com alunos com deficiência visual. Ao ter contato com o primeiro aluno com deficiência visual, não se sentia preparada ainda, pois sua formação inclusiva ainda dava os primeiros passos. Ao ser aprovada no concurso da UERN e ao passar por cursos de formação oferecidos pela DAIN, começou a ressignificar sua prática através do seu cotidiano, por isso, busca sempre conversar com os alunos com e sem deficiência para encontrar o melhor caminho de aprendizagem.

A relação de Docente Direito e Guerreiro, desde o início, pautou-se em um diálogo franco e comprometido. Guerreiro expôs seus desafios e possibilidades e Docente Direito reorganizou sua prática docente, e ressignifica a rotina de sala de aula e os recursos audiovisuais.

Docente Direito refere-se à evolução docente, o que nos motiva a pensar em desenvolvimento docente, ou seja, a busca por sua profissionalização, por mudanças no ensinar-aprender, nas metodologias, nas formas de avaliação. Essa evolução carrega a ideia de transformação e de rompimento de barreiras.

A convivência com alunos com deficiência visual tem sido um desafio que obriga à evolução do docente. Os desafios docentes auto-impostos (registrar os roteiros de aula, cuidar de ser ouvido por todos, ouvir mais) tornam-se uma prática no estabelecimento de estratégias que cada discente requer. (Narrativa da Docente Direito, Mossoró/RN, UERN, 18 de outubro de 2017)

O cotidiano e os desafios que surgem na sala de aula exigem do docente a busca por estratégias de trabalho de acordo com a individualidade de cada aluno, como as mudanças nos slides e o aumento do tom de voz. Esse trabalho não é nada fácil e, por vezes, desafiador, mas cabe a cada docente quebrar os paradigmas no âmbito teórico-metodológico. Enxergar no outro, aqui fazemos referência ao aluno com deficiência visual, a possibilidade de aprendizagem. Para Tardif (2002, p. 39), o professor é “[...] alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir

certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Muitas são as possibilidades, a maior delas me parece o ganho humano enquanto convivência e formação de afetos. O maior desafio, até agora, parece ser o próprio despreparo docente e do ambiente escolar/acadêmico. (Narrativa da Docente Direito, Mossoró/RN, UERN, 8 de novembro de 2017)

Nas tessituras de Docente Direito, percebemos a “formação de afetos”, que vai ao encontro da hipótese inicial sobre a escolha de Guerreiro em relação à docente. Nossa hipótese era relacionada à afetividade. Percebemos que há a construção de uma relação de afeto entre docente e discente. Essa afetividade permite a construção de uma aprendizagem pautada no diálogo, na colaboração, na coletividade e na amorosidade.

Uma adorinha só, de fato, não faz verão. Para fazer verões, amanhãs e aprendizagens dentro e fora das universidades, precisamos da colaboração de todos os sujeitos. Conforme João Cabral de Melo Neto (1920-1999):

### **Tecendo a Manhã**

Um galo sozinho não tece uma manhã:  
 ele precisará sempre de outros galos.  
 De um que apanhe esse grito que ele  
 e o lance a outro; de um outro galo  
 que apanhe o grito de um galo antes  
 e o lance a outro; e de outros galos  
 que com muitos outros galos se cruzem  
 os fios de sol de seus gritos de galo,  
 para que a manhã, desde uma teia tênue,  
 se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,  
 se erguendo tenda, onde entrem todos,  
 se entreendendo para todos, no toldo  
 (a manhã) que plana livre de armação.  
 A manhã, toldo de um tecido tão aéreo  
 que, tecido, se eleva por si: luz balão.

O poema acima revela a parceria entre os galos em prol do tecer o amanhã. No nosso cotidiano, formamos redes de colaboração em busca da transformação social.

Cada sujeito tece, da sua forma, a manhã e encontra-se com outros sujeitos, que também estão a tecer a manhã e o amanhã.

Ao mergulhar nos fios das narrativas dos sujeitos aqui apresentados, compreendo-me como sujeito de incertezas e de possibilidades. As experiências aqui discutidas percorrem caminhos dialéticos entre o ir e vir, o ser e estar, o viver e o acreditar, o aprender e o formar. Histórias que se encontram e se cruzam e que tecem o amanhã.

### **3.4 Resignificação das práticas: idas e vindas no processo de aprendizagem de discentes com baixa visão**

O ingresso no ensino superior provoca nos discentes uma profunda mudança sociocultural, o que permite o diálogo amplo e irrestrito com diversas áreas do conhecimento e um aprofundamento em arcabouços teórico-metodológicos antes desconhecidos.

A saída do ensino médio e a entrada no ensino superior marca um ritual de passagem (COULIN, 2008), pois o ensino superior demanda habilidades e conhecimentos diferentes da ideia curricular do ensino médio. Na academia, o jovem constrói sua autonomia e aprendizagens.

Essa passagem compreende três momentos: tempo do estranhamento, tempo da aprendizagem e tempo da afiliação. No primeiro momento, há o choque de realidade entre ensino médio e ensino superior, e provoca estranhamento frente às novidades. Em seguida, o discente adapta-se a realidade da academia e vivencia as regras do universo acadêmico, dentro do processo de aculturação ou assimilação. No terceiro e último momento, os discentes inserem-se nas relações de poder presentes na universidade, já conhece bem as regras dos espaços e já dialoga os conhecimentos com as vivências culturais (COULIN, 2008). Ao incorporar o tempo de afiliação, Guerreiro relaciona as práticas vivenciadas dentro da universidade com os contextos do cotidiano fora da universidade:

Hoje tenho uma visão diferenciada da do que eu tinha há quatro anos. Hoje vejo que o ambiente acadêmico deve comportar o conhecimento acerca da população socialmente injustiçada e desamparada. Vejo um

lugar de conquistas, em que muitos se apropriam de conhecimentos que lhes servem de libertação e de ascensão social. (Narrativa de Guerreiro, Mossoró/RN, UERN, 28 de setembro de 2017)

Ao concluir o ensino médio, Guerreiro inscreveu-se em dois concursos. O primeiro, em 2012, para o cargo de Agente Administrativo na Prefeitura Municipal de Icapuí, sua cidade natal. E o segundo, em 2017, para o cargo de Agente Técnico Administrativo da Fundação Universidade do Estado do Rio Grande Do Norte (FUERN). Em ambos, Guerreiro obteve aprovação.

Mesmo com as limitações impostas por diferentes sujeitos e instituições sociais durante a educação básica, conseguiu através do seu esforço individual e o apoio da sua família estudar e ser aprovado nos concursos. Em sua fala, percebo que essas aprovações ratificaram a ideia de que a deficiência não pode ser vista como uma limitação, mas um caminho a ser trilhado.

Nas suas narrativas, Guerreiro utiliza o termo apropriação de conhecimento, o que implica dizer que os sujeitos têm consciência do modo como vão utilizar o conhecimento. Ele nos mostra que muitos utilizam para a libertação e ascensão social. Para Freire (1983, p. 27):

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito face ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato.

As idas e vindas ao processo de aprendizagem de Guerreiro perpassam entre erros, mudanças e acertos. São partes do processo, pois somos sujeitos em construção. A busca pelo conhecer e reconhecer deve perpassar pelos currículos das academias nos diferentes cursos e área, pois na medida em que entramos em contato com a realidade, criamos possibilidades para a transformação social.

Os desafios encarados por Guerreiro perpassam as barreiras arquitetônicas. As atitudes e os processos teórico-metodológicos de alguns sujeitos acadêmicos dificultam

o processo de aprendizagem desses discentes. É necessário um trabalho contínuo de inclusão, e efetivação de mais políticas públicas para as pessoas com deficiência.

Começo falando da leitura em livros. O tamanho da fonte geralmente não ajuda, pois os livros que adquiro no mercado, bem como pego emprestado na biblioteca não vêm com a letra ampliada. Posso citar também a dificuldade que tenho para visualizar o quadro, uma vez que o contraste não ajuda. (Narrativa de Guerreiro, Mossoró/RN, UERN, 28 de setembro de 2017)

Para superar os desafios e os estigmas, cada docente encontra uma tática para efetivar a inclusão dentro de sala de aula. No processo inclusivo, não existe fórmula secreta ou passe de mágica, pois é a partir da realidade e das experiências de cada contexto que as ações inclusivas são construídas. Segundo Guerreiro, alguns professores passaram a falar o que escreviam no quadro enquanto escreviam. Outros se preocupavam em confeccionar os slides em um contraste que se adequasse à minha condição.

Quase todos os docentes que passaram pela vida acadêmica de Guerreiro, fizeram adaptações no processo de aprendizagem. Tais mudanças são necessárias, pois cada aluno apresenta sua diferença a partir das possibilidades e desafios. Ao notar isso, cabe ao docente adequar a metodologia à condição de cada discente. Torna-se necessário romper com a visão de ensino tradicional. Para Mantoan (2003, p. 34):

Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda a urgência. Essa superação refere-se ao “que” ensinamos aos nossos alunos e ao “como” ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano. Recriar esse modelo tem a ver com o que entendemos como qualidade de ensino.

A transformação das práticas dos docentes universitários percorre caminhos que perpassam pela inclusão, emancipação, reflexão crítica da realidade e construção do conhecimento sem perder o rigor e a excelência acadêmica. Além de contribuir com a transformação da realidade. No curso de Direito, Guerreiro ressalta a relevância das adequações, pois são elas as responsáveis pelo aprimoramento de sua aprendizagem.

A minha aproximação com meus professores é uma relação amistosa, em que os meus professores, em sua maioria, põem-se à disposição para fazer adequações físicas, como na projeção dos slides e na ampliação de provas. Eles também são acessíveis. (Narrativa de Guerreiro, Mossoró/RN, UERN, 13 de novembro de 2017)

Nesse trecho de suas narrativas, percebemos que a acessibilidade não faz referência apenas ao contexto espacial, ou seja, também se aproxima da relação dos sujeitos entre si em busca das transformações dos hábitos e práticas.

Pensar em mudança das práticas é refletir sobre a (auto)formação dos docentes, que rompe com visões preconceituosas e restritas. O docente precisa enxergar-se como sujeito de possibilidades e mudanças. A profissão docente precisa, então, incorporar contextos pessoais e profissionais através da reflexão e da dialogicidade. Segundo Nóvoa (1992, p. 16):

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Na medida em que reflito sobre formação docente e a inclusão de discentes com deficiência visual no ensino superior, sinto-me convidado a perceber/enxergar/vivenciar (auto)formação nos múltiplos contextos sociais. São os aromas do cotidiano que me levam para percorrer trajetos das possibilidades.

As contradições que perpassam a academia e as influências cartesianas e eurocêntricas, ainda, estão presentes no nosso modo de fazer pesquisa. Através de suas experiências e discurso, Nóvoa convida-nos a refletir sobre nosso papel como cidadão-pesquisador. Para Nóvoa (1995, p. 68), é preciso:

Reencontrar espaços de integração entre as dimensões pessoais e profissionais [...] e dar-lhes sentido no quadro das histórias de vida [...] investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência, mediante uma reflexão crítica sobre a prática.

Compreender essas quatro dimensões é refletir sobre a construção do conhecimento e o fazer pesquisa. Os ideais mercantilistas demarcaram espaços em nossas universidades e nós precisamos de encorajamento e emancipação para romper com os moldes cartesianos, positivistas e mercantilistas na ciência. Sobre as quatro dimensões, temos (Nóvoa, 2017):

- **Pessoa:** cada sujeito está imerso em sua individualidade e por isso fazer pesquisa é também assumir um processo de transformação social. Para tal atividade, urge a busca de ousadia para seguir caminhos investigativos, afinal, “não somos técnicos de pesquisa, somos pesquisadores”. A pesquisa exige um caráter colaborativo através da partilha e do diálogo.
- **Universidade:** Para Nóvoa, o coração da universidade está na relação entre ensino e pesquisa, desde que se compreenda que o ensino também é pesquisa. Em busca da excelência, as universidades estão visando um produtivismo acadêmico que está a matar cada instituição.
- **Ciência:** Para fazer ciência, é importante conhecer a regras, mas é preciso também saber transgredir quando necessário. Precisamos pensar na revolução da convergência dos conhecimentos, que perpassa pela inteligência e a complexidade.
- **Sociedade:** Contra a lógica capitalista, precisamos defender a ciência pública (livre acesso), ou seja, a democratização da ciência. Também urge a construção de uma cultura científica, pois sem ela não há ciência.

Em suas narrativas, Guerreiro, em vários momentos, aproxima-se das dimensões discutidas por Nóvoa (2017), e revela que o “estar na universidade”, além de ser um compromisso social e cidadão, é também uma realização-transformação individual. Cada experiência vivida pelo sujeito da pesquisa está permeada de aprendizagens e compromisso com o outro.

O ingresso no ensino superior leva Guerreiro para além da sala de aula. Os desencontros e encontros dentro da universidade guiaram-no também para a pesquisa e a extensão. Nas narrativas, percebemos a relação dele com o outro e com a sociedade, mostra-nos a importância da interação entre os sujeitos para a efetivação das atividades.

As bolsas de pesquisa contribuíram no sentido de apoderar-me de saberes sobre deficiência e inclusão. É bom que se ressalte que isso não seria possível sem essas bolsas de pesquisa e sem a participação da Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas (DAIN), pois esses conhecimentos não são aprendidos em um Curso de Graduação, mas sim através da Pesquisa e da Extensão. (Narrativa de Guerreiro, Mossoró/RN, UERN, 13 de novembro de 2017)

Ele utilizou o vocábulo “apoderar-me”, que aqui também interpretamos como “empoderamento”, pois, com as pesquisas e leituras, o conhecimento em relação à deficiência e à inclusão floresceram. Fazer pesquisa é pensar no novo, empoderar sujeitos e criar caminhos para a transformação social. São tempos de luta e encorajamento, mas, para isso, precisamos multiplicar forças em prol de uma universidade pública, gratuita, laica e de qualidade.

A democratização do ensino superior quebra os muros simbólicos que distanciam sociedade e academia e promove a emancipação dos sujeitos por meio da leitura e da construção do conhecimento. Bertold Brecht (1898-1956) brinda-nos com sua produção poética:

### **Louvor do Aprender**

Aprende o mais simples! Pra aqueles  
 Cujo tempo chegou  
 Nunca é tarde de mais!  
 Aprende o abc, não chega, mas  
 Aprende-o! E não te enfades!  
 Começa! Tens de saber tudo!  
 Tens de tomar a chefia!

Aprende, homem do asilo!  
 Aprende, homem na prisão!  
 Aprende, mulher na cozinha!  
 Aprende, sexagenária!  
 Tens de tomar a chefia!

Frequenta a escola, homem sem casa!

Arranja saber, homem com frio!  
 Faminto, pega no livro: é uma arma.  
 Tens de tomar a chefia.

Não te acanhes de perguntar, companheiro!  
 Não deixes que te metam patranhas na cabeça:  
 Vê c'os teus próprios olhos!  
 O que tu mesmo não sabes  
 Não o sabes.  
 Verifica a conta:  
 És tu que a pagas.  
 Põe o dedo em cada parcela,  
 Pergunta: Como aparece isto aqui?  
 Tens de tomar a chefia.

Consideramos aqui a chefia não como o cargo em si, mas remeto a expressão chefia à libertação dos oprimidos. A leitura e o conhecimento permitem que indivíduos em diferentes contextos possam vislumbrar transformações pessoais e profissionais. Com pesquisa, leitura, reflexão e conhecimento, construímos e fortalecemos uma nação.

Ao construir esta pesquisa, busquei aproximar-me dos sujeitos, das histórias e da subjetividade de cada um. Pensei nos múltiplos caminhos de fazer/construir pesquisa e nas possibilidades de transformações sociais, pessoais e profissionais. Lembrei-me de Mills (2009) e seu artesanato intelectual.

Optei por utilizar a expressão “artesanato” por considerar que a construção de um material artesanal é feita de maneira processual e trabalhada. Os sabores e saberes das narrativas, assim como o artesanato, serão, no decorrer da pesquisa, produzidos artesanalmente. Para Mills (2009, p. 63), “[...] o ideal do artesanato [...]” envolve seis características principais as quais constituem “[...]um modelo como ideal explícito [...]”, para embasar nossas tessituras, escolhemos quatro características:

- I.A relação entre o artesão e seu trabalho encontra-se mediada pela preocupação pela qualidade do produto que ele fabrica.
- II.A própria habilidade, esforço, vencimento de dificuldades se plasman no produto produzido pelo artesão. Ele tem uma visão “acabada” do produto, o qual lhe dá uma satisfação particular.
- III.Por meio desse trabalho, o artesão desenvolve sua habilidade, bem como é um meio para desenvolver-se a si mesmo como homem.
- IV. Diversão e trabalho não se encontram separados na vida do artesão. Se diversão é fazer algo que nos dá prazer, e se o trabalho nos dá prazer, então trabalho também é diversão. (grifos do autor)

As histórias tecidas neste texto dissertativo são construídas a partir da realidade de cada artesão/participante da pesquisa. São sabores, aromas, afetos e aprendizagens relacionadas com as práticas de cidadania e de libertação.

As idas e vidas no processo de aprendizagem implicam em idas e vindas na construção da pesquisa, pois discutimos os conceitos e as ideias dos teóricos, além da análise da subjetividade dos sujeitos da pesquisa, por isso, solicitei a Guerreiro que narrasse sobre alguns conceitos. Suas reflexões serviram de base para a construção da Tabela 1:

Tabela 1 - Entendimento de Guerreiro sobre os conceitos

<b>Conceito</b>	<b>Entendimento</b>
PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA	É pesquisar a constituição da história de si mesmo, a partir das próprias lembranças e das lembranças do outro. Tem um papel no que diz respeito à ressignificação da vida.
RELAÇÃO DOCENTE-DISCENTE	É o canal de aproximação entre ambos. Fundamental para que o discente tenha maior facilidade na aprendizagem dos conteúdos.
DEFICIÊNCIA	Limitação provisória ou permanente de uma ou mais funções psíquicas, físicas ou intelectuais. Mas não quer dizer que quem tenha deficiência seja uma pessoa impossibilitada ou incapaz para a vida em suas várias dimensões.
INGRESSO NA UNIVERSIDADE	Entrada do discente em um dos cursos ofertados pela universidade. Esse ingresso é o primeiro passo, para que depois sejam feitas as adequações necessárias.
APRENDIZAGEM	Processo de assimilação de informações.
INCLUSÃO	Trazer à tona, às claras quem estava despercebido(a) pela sociedade; somar; buscar a participação e o envolvimento do outro.
BAIXA VISÃO	Redução do campo visual.

Fonte: Construção coletiva entre Pesquisador e Guerreiro (Mossoró/RN, UERN, 13 de novembro de 2017)

As narrativas de Guerreiro ressaltam a sua aproximação com o método (auto)biográfico em pesquisas anteriores e o seu olhar atento para as “ressignificações da vida”, nas quais, segundo ele, são fundamentais para que o sujeito se transforme e e transforme também a sociedade.

No Quadro 1, a relação docente/discente é primordial para a efetivação das práticas pedagógicas, pois é através desta relação que as mudanças acontecem e a aprendizagem significativa se efetiva.

Nas tessituras de Guerreiro, visualizamos a deficiência seguindo o percurso da limitação e da possibilidade. Ele enxerga a limitação como a deficiência em si e as possibilidades como todas as ações e quebras de barreiras, que a pessoa com deficiência vivencia.

Tabela 2 – Narrativas de Guerreiro e nossa análise

<b>Narrativas de Guerreiro</b>	<b>Nossa interpretação</b>
A minha aproximação com meus professores é uma relação amistosa, em que os meus professores, em sua maioria, põem-se à disposição para fazer adequações.	A relação afetiva entre docente e discente facilita o diálogo e as adequações durante o processo de aprendizagem.
Hoje na UERN, sou aluno bolsista do Programa de Iniciação Tecnológica – PIBIT, tendo já participado também do Programa de Iniciação Científica – PIBIC, além de projetos de extensão.	Incluir perpassa pelo ensino, pesquisa e extensão. Guerreiro utiliza-se dos desafios e das possibilidades da deficiência para (re)pensar a deficiência como fator de inclusão, transformação social e diversidade.
O tamanho da fonte geralmente não ajuda, pois os livros que adquiero no mercado, bem como pego emprestado na biblioteca não vêm com a letra ampliada. Posso citar também a dificuldade que tenho para visualizar o quadro, uma vez que o contraste não ajuda.	As dificuldades ainda fazem parte da vida de Guerreiro. Nesse trecho, percebemos que, ainda, há uma estrutura social que exclui as pessoas com deficiência, como é o caso dos livros que não têm a letra ampliada.
Nesse período, minha mãe colocou-me no reforço, que me ajudou bastante no processo de alfabetização, fazendo com que minhas professoras da escola se surpreendessem.	O cotidiano de Guerreiro durante a educação básica era difícil, pois os professores ainda não estavam preparados para lidar com a inclusão no ambiente escolar. Como estratégia de aprendizagem, sua mãe buscou auxílio

	fora da escola.
Então a partir da boa acolhida dos servidores, tanto da FAD como da DAIN é que posso me sentir nesse ambiente acadêmico como se estivesse em casa.	Percebo, ao analisar esse trecho, que a inclusão vai muito além da implantação de leis e decretos, pois se relaciona com o aspecto da subjetividade humana, ou seja, “o se sentir em casa”.

Fonte: Construção do Pesquisador (Beberibe/Ce, 10 de janeiro de 2018)

As ressignificações das práticas vivenciadas pela docente e pelo discente revelam que o conhecimento não é estático e fragmentado. As tentativas e as adequações fazem parte do processo de aprendizagem. Docente Direito e Guerreiro, em suas narrativas, teceram elementos relacionados ao diálogo e à inclusão. São dois sujeitos ligados pela universidade, pelo entendimento do outro e das experiências sociais.

## **“PRO DIA NASCER FELIZ”: MEMÓRIAS E SUJEITOS ENTRE O ENRAIZAMENTO E O FLORESCER**

A construção dessa pesquisa permitiu-me vivenciar uma caminhada entre as ideias conhecidas e as novas possibilidades que surgiram no decorrer do processo acadêmico. Escolhi não chamar de conclusão ou considerações finais, pois acredito no nascimento de cada dia, saibamos (re)encontrar a felicidade. As tessituras do enraizamento e do florescimento ampliam os nossos olhares em relação aos sujeitos e ao cotidiano.

Busquei interligar minhas experiências poéticas e literárias para se contrapor ao modelo cartesiano de “fazer pesquisa”. A pesquisa em questão surgiu a partir do problema: Como docentes reconstróem suas práticas para a inclusão de discentes com baixa visão no ensino superior?

Escolhi a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e a da Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas (DAIN) devido à sua importância no desenvolvimento de pesquisas em diferentes áreas e ao desenvolvimento do trabalho inclusivo nos diferentes espaços da universidade. Efetivar a inclusão de alunos com deficiência na academia exige a ampliação de políticas públicas relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Discutir a inclusão das pessoas com deficiência nos diferentes espaços sociais é uma atividade de cidadania, pois é através do aprofundamento constante dessa discussão que as vozes dos sujeitos são enaltecidas e seus direitos são aprimorados e garantidos.

Ao realizar o estado da arte, mergulhei no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES e no banco de dissertações e teses da UFRN e de dissertações da UERN para conhecer as ideias dos pesquisadores em relação à inclusão de pessoas com baixa visão. Percebi que existem algumas dissertações e teses sobre a inclusão de pessoas com deficiência visual nas diferentes esferas sociais. Constatei, nessa minha busca, a existência de poucos trabalhos sobre a reconstrução das práticas para a inclusão dos discentes com baixa visão no ensino superior.

Conforme já citamos, este trabalho dividiu-se em cinco partes: introdução, três capítulos e as considerações. Cada folha desta dissertação, assim como as folhas das

árvores, resgatam as memórias, as experiências e os conhecimentos de diferentes sujeitos sociais. Cada um(a) deixou sua marca, registrou sua história.

Na seção, **“E vamos à luta”: somos textos e contextos de nossa própria história**, introduzimos a pesquisa e fizemos uma discussão sobre a importância da atuação dos sujeitos na construção de sua própria história. A partir das experiências e das aprendizagens, tornamo-nos textos e contextos e consolidamos nossa identidade e cidadania em consonância com o respeito a diversidade. Inicialmente, usamos como arcabouço teórico as ideias de Freire (1987, 1996), Brandão (1985) e Nóvoa e Finger (1988). O arcabouço teórico utilizado nessa seção contribuiu para ampliar as discussões sobre o percurso (auto)formativo dos sujeitos

O primeiro capítulo **Nas trilhas do amor e da luta rumo à (auto)formação** refletimos sobre as possibilidades de (auto)formação através do amor e da luta no convívio social. O método (auto)biográfico possibilitou-me ser o sujeito em cena neste capítulo. Considero amar e lutar duas atitudes importantes para o encorajamento social.

O primeiro tópico tem como título **Entre descobertas e sonhos: sujeitos, memórias, afetos e sorrisos** discutiu a relação entre os sujeitos que contribuíram com o meu processo formativo. Memórias, afetos e sorrisos são marcas constantes no desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional. Tornar-me professor já estava traçado em minhas vivências, pois todos os meus percursos formativos levaram-me à profissionalização. Abordei também a relação com minhas irmãs e a importância da família para a minha construção pessoal e profissional.

O segundo tópico, **“Filho de peixe, peixinho é”: a relação de uma mãe-professora e seu filho-professor**, refletiu sobre a relação de afeto e aprendizagem de uma mãe-professora e seu filho-professor. Influências e saberes interligados por relações familiares e profissionais. A mãe-professora criou laços, superou a deficiência, fez amigos e amigas, aprendeu a valorizar a escola pública, graduou-se, especializou-se. Construiu sua trajetória com muita dificuldade e aprendizagem.

Nesta seção, contei como as experiências proporcionadas por minha mãe levaram-me a valorizar a educação e os espaços escolares, pois tive os primeiros contatos com a escola e com a faculdade a partir do laço materno. Refletir sobre as relações de aprendizagem vivenciadas entre mãe e filho levaram-me a vislumbrar a escola e a vida como espaços reais de aprendizagem, motivando-me a ser sempre um sujeito melhor para mim e para os outros.

O terceiro tópico, **“Amar e mudar as coisas”: resistir é preciso!**, discutiu a caminhada entre a luta e a resistência em busca da mudança dos entraves sociais. Abordei como a minha formação e experiências políticas contribuíram para a minha (trans)formação pessoal e profissional, desde a participação no movimento estudantil até o movimento em prol de melhorias da carreira docente.

Fazemos política todos os dias, seja na participação de passeatas, na prática da cidadania ou na eleição dos nossos representantes através do voto, várias são as formas de exercemos nosso papel de cidadãos ativos na sociedade. É importante não perder a fé e o amor no ser humano, pois é por meio deles que mudaremos “as coisas”. O fazer política alinha-se com o exercício da cidadania por meio do respeito ao outro e do fortalecimento da livre discussão de ideias e opiniões.

O quarto tópico, **A pesquisa (auto) biográfica e a (trans)formação de mim**, abordou sobre o falar de si e das minhas relações interpessoais na perspectiva da construção do meu empoderamento. A reflexão sobre o meu passado e presente e minha história e a (re)construção da minha identidade, por meio da pesquisa (auto)biográfica, como percurso (auto)formativo foram partes dessa seção. Narrar sobre minha vida foi um processo subjetivo de ressignificação do meu ser. Percebi a temática da inclusão marcada de forma constante nas minhas vivências, desde a convivência com minha mãe até as experiências inclusivas presentes no chão das turmas nas quais ensinei.

Este capítulo abordou as experiências vividas por mim e pelas pessoas importantes que passaram em minha vida. Todas essas experiências contribuíram para a minha (re)construção como sujeito crítico em busca da mudança social. O encontro com a pesquisa (auto)biográfica despertou-me a perceber/enxergar o outro como sujeito de transformação.

O segundo capítulo, **“Chegadas e partidas”: percursos pela educação inclusiva e formação docente**, fez uma caminhada pelas bases legais e a formação docente, mostrou as chegadas e partidas ocorridas durante esse percurso. Optei em discutir a educação inclusiva na UERN devido à grande quantidade de alunos com alguma deficiência, 175 discentes. Esse número, em grande ascensão nos últimos anos, comprova a busca da UERN em ser uma universidade socialmente referenciada em todo o território local, regional e nacional.

O primeiro tópico, **Pelos caminhos da Educação Inclusiva: avanços e perspectivas**, discutiu os avanços das bases legais e acordos referentes à inclusão de

peças com deficiência, como a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 13 de dezembro de 2006 e promulgada pelo Brasil em 25 de agosto de 2009, e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/2015, refletindo sobre a ideia de autonomia e de respeito aos sujeitos com deficiência.

O segundo tópico, **Ter baixa visão/cegueira na universidade: inclusão, experiências e conquistas**, discutiu a inclusão de alunos cegos no ensino superior, o objetivo é analisar as dificuldades e as conquistas desses sujeitos durante o processo de inclusão. Apesar dos avanços, muitos sujeitos ainda são vítimas de preconceito e exclusão em diversos ambientes, principalmente nas universidades.

Ao incluir, é necessário que os sujeitos envolvidos estejam conscientes do respeito às peculiaridades, à identidade e às pluralidades culturais de cada indivíduo. Incluir é também lutar pela permanência dessas pessoas nos múltiplos ambientes, como mercado de trabalho, política e educação.

O terceiro tópico, **Formação docente no ensino superior: o falar de si no processo de (auto)formação**, discutiu a importância da (auto)biografia como processo (auto)formativo. O percurso formativo dos docentes é (re)construído por meio de memórias, fotos, histórias de vida. Fontes guiadas por descobertas e caminhos sobre as experiências pessoal e profissional. O falar de si provoca no sujeito a ampliação das possibilidades de formação docente, pois leva o sujeito-profissional a caminhos que anteriormente desconhecidos. Essa reflexão emocional, motiva, abre caminhos e promove a (auto)formação.

O quarto tópico, **A política de inclusão de discentes com deficiência na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte**, analisou os elementos históricos e pedagógicos da política de inclusão de discentes com deficiência na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), com ênfase nas atividades promovidas pela Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas (DAIN). Nesta seção, mostramos também as mudanças estruturais e atitudinais realizadas dentro da UERN para atender os discentes com deficiência, como a promoção de cursos de formação sobre inclusão para os docentes e os cursos de leitor.

O terceiro capítulo intitulado **A arte de tecer histórias: artesanato de sabores e saberes das narrativas (auto) biográficas** abordou, através das narrativas

(auto)biográficas, a (trans)formação das práticas de docente com seu discente com baixa visão na universidade e as experiências desse discente com baixa visão no cotidiano da universidade. O narrar sobre si é o encontro com as subjetividades individuais e coletivas. Bueno (1998, p. 29) reflete: “o prazer de narrar-se favorece a construção da memória pessoal e coletiva, inserindo o indivíduo nas histórias e permitindo-lhe, a partir destas tentativas, compreender e atuar”.

Optamos por utilizar a expressão “artesanato” por considerar que a construção de um material artesanal é feita de maneira processual e trabalhada. Os sabores e saberes das narrativas, assim como o artesanato, foram, no decorrer da pesquisa, produzidos artesanalmente. Cada palavra foi, artesanalmente, encaixada com outras palavras, produzindo discursos, experiências e possibilidades. A construção coletiva da dissertação deu-se a partir das narrativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, das conversas e momentos com a orientadora e das minhas experiências individuais e coletivas.

O primeiro tópico, **“Uma andorinha só não faz verão”: a universidade e seus sujeitos**, refletiu sobre a ligação entre a universidade e os sujeitos que atuam nos diferentes espaços da academia. Neste tópico, a UERN e seus atores serão colocados em cena. Analisamos as diversas possibilidades de (auto)formação e como o trabalho coletivo e comprometido contribui para o processo de aprendizagem de alunos cegos na universidade. O ditado popular “uma andorinha só não faz verão”, aqui utilizado, faz uma alusão ao trabalho responsável, comprometido e coletivo realizado dentro da UERN em prol da educação para a diversidade.

O segundo tópico intitulado **Ensino, pesquisa e extensão: práticas inclusivas dentro e fora dos muros da academia** discutiu os três pilares da universidade pública – ensino, pesquisa e extensão – dentro da UERN, que contribuem para formação individual e coletiva de docentes e discentes, e despertam para o desenvolvimento pessoal e acadêmico. Esses três pilares motivam o processo de aprendizagem e aproximam universidade e sociedade, trilhando múltiplas possibilidades de convivência entre os sujeitos sociais.

O terceiro tópico, **Discursos e práticas em mudança: o entrelaçar das narrativas dos sujeitos**, refletiu sobre as modificações no processo de aprendizagem de discentes com baixa visão na UERN com o fito de entrelaçar as experiências coletivas e individuais do docente e do discente na universidade. Para a realização da pesquisa,

selecionamos um discente do curso de Direito e uma docente que tenha passado por sua trajetória acadêmica na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

A docente e o discente narraram a relação com a educação inclusiva e suas práticas e vivências no Ensino Superior. A docente abordou aspectos das experiências de vida, atuação dentro da sala de aula e da universidade, elementos formativos da profissão e a prática pedagógica com discentes baixa visão. O discente abordou suas experiências (auto)formativas dentro e fora da universidade, enfocando a sua relação com o ensino, a pesquisa e a extensão. O entrelaçamento entre o discurso e a prática dos sujeitos envolvidos na pesquisa trouxe-nos a perspectiva de uma UERN referenciada socialmente na inclusão, na diversidade e na emancipação dos sujeitos.

O quarto tópico, **Ressignificação das práticas: idas e vindas no processo de aprendizagem de discentes com baixa visão**, abordou a práxis do sujeito em (auto)formação, permitindo que o docente e o discente narrem seu percurso (auto)formativo e metodológico e façam uma análise dos fatos e experiências do passado e do presente como forma de (re)criação de possibilidades e adequações já realizadas e as próximas ressignificações, tanto no desenvolvimento pessoal, como no profissional, com ênfase na relação entre docente e discente. As mudanças percebidas no processo de inclusão foram além da diminuição das barreiras arquitetônicas, e perpassaram também pelas barreiras atitudinais, o que ampliou dentro da universidade o debate e o diálogo sobre a valorização da diversidade e a inclusão das pessoas com deficiência.

As considerações – “que jamais serão finais”, **“Pro dia nascer feliz”**: **memórias e sujeitos entre o enraizamento e o florescer**, remete-nos a ideia de que nossa pesquisa não é uma obra acabada, pois a partir do enraizamento de ideias e experiências, outras ideias irão florescer. Sujeitos em caminhada fazem história por onde passam e com quem encontram. Fazer história é traçar caminhos para dias vindouros felizes, fraternos e democráticos.

Nossa pesquisa é de base qualitativa e alicerçada no método (auto)biográfico. Deparamo-nos com resultados que se distanciam do positivismo e das ideias cartesianas. Nossos resultados são referenciados a partir das narrativas dos sujeitos e das análises das leis e do arcabouço teórico. Em nossa caminhada, encontramos bases legais e acordos referentes à inclusão de pessoas com deficiência significativos para fortalecer

as políticas de inclusão, além de observarmos as mudanças nos paradigmas do docente no processo de aprendizagem do aluno com baixa visão.

No cotidiano da pesquisa e das experiências sociais, diversos pontos foram observados, porém escolhemos a formação docente, a inclusão de pessoas com baixa visão e a pesquisa (auto)biográfica como discussões centrais desta pesquisa. Outros elementos, como a descolonização do comportamento dos docentes em relação aos alunos com baixa visão e o olhar sobre o corpo da pessoa com deficiência, não foram de interesse de nossa pesquisa, mas são de grande relevância para outros pesquisadores em pesquisas futuras.

As relações sociais são a concretização de que somos sujeitos em (trans)formação. Lembranças, sorrisos, dificuldades e possibilidades abrem caminhos para a reconstrução das práticas. É preciso ir além, debater, argumentar, refletir, questionar, relacionar-se. Enxergar no outro a possibilidade de transformação e de aprendizagem. É preciso resistir, pois viver exige coragem.

## REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. **Compreendendo o Cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**. Imagens e auto-imagens. 3ª Imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2001.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é e como se faz. São Paul: Loyola. 2009.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. IN: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARTON, L. **Sociología y discapacidad**: algunos temas nuevos. In: BARTON, L. (comp.). Discapacidad y sociedad. Madrid: Ediciones Morata; La Coruña: Fundación Paideia, 1998.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **O atendimento educacional especializado no processo de inclusão escolar, na rede municipal de ensino de Mossoró/RN**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

BELZ, C. D. **O Estudo de Ângulos por Cegos**. Monografia (Especialização Educação Matemática) – Setor Matemática, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos R. Ousar utopias: da educação cidadã à educação que a pessoa cidadã cria. In: AZEVEDO, José Clóvis de, GENTILLI, Pablo, KRUG, Andréa e SIMON, Kátia (orgs). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: UFRGS/SME, 2000, p. 449-462.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área da deficiência visual**. Brasília: MEC: SEESP, 1995. (Série Diretrizes, n.8).

\_\_\_\_\_. MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. MEC. SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução. Brasília, 1997.

\_\_\_\_MEC. Secretaria de Educação Especial. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa**. Elaboração: Cerqueira, Jonir Bechara. [et al.]. Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP, 2006.

BUENO, Belmira O.; CATANI, Denice B.; SOUSA, Cynthia Pereira (orgs). **A vida e o ofício dos professores** – formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

BUENO, G. A. **Orientação e Mobilidade do curso de especialização (lato-sensu) da UNICID – Universidade Cidade de São Paulo**. 2000. Disponível em: <<http://www.ibr.gov.br/>> Acesso em 16 de julho de 2017.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CARDOSO, M. **Aspectos Históricos da Educação Especial: Da Exclusão à Inclusão – Uma Longa Caminhada**. IN: MOSQUERA, J. M. e STOBAÚS, C. (Org.) Educação Especial: Em Direção à Educação Inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. Cuiabá. Edufmt.2005.

CARVALHO, Nanci Valadares de. **Autogestão: O Nascimento das ONGs**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

CERQUEIRA, Marcelo. **Depoimento ao projeto Memória do Movimento Estudantil**. Acervo do Projeto Memória do Movimento Estudantil. Disponível em: <[www.mme.org.br](http://www.mme.org.br)> Acesso em outubro de 2017.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópoles, RJ. Ed. Vozes, 1998.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 24, set./dez. 2003.

COSTA, Maria Antônia Teixeira da; OLIVEIRA, Meyre-EsterBarbosa; FREIRE, Silvia Helena de Sá Leitão Morais. **Narrando para não esquecer: Memórias e História da Faculdade de Educação**. Curitiba: Editora CRV, 2014.

**Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais** - Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, na cidade de Salamanca, Espanha, 10 de Junho de 1994.

**Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**, Jomtien, 1990.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DIAS, Ana Maria Iori. **Discutindo Caminhos Para a Indissociabilidade Entre Ensino, Pesquisa e Extensão**. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física, vol. 1, n. 1, p.37-52, agosto/2009.

EDLER CARVALHO, Rosita. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 5 ed. Porto alegre: Mediação, 2006.

FERRAROTTI, F. Sobre a Autonomia do Método Biográfico. In Nóvoa, A. & Finger, M. (Org.), **O Método (auto) biográfico e a Formação**. Lisboa: Ministério da Saúde - Departamento de Recursos Humanos, 1988.

FONSECA, Vitor da. **Introdução à educação especial**. Programa de estimulação precoce. 2ª Edição, Lisboa, Notícias Editorial, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação Especial: Programa de estimulação precoce - uma introdução às ideias de Feuerstein**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**, São Paulo: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

\_\_\_\_\_, Paulo **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática Educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

\_\_\_\_\_, Paulo **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **À Sombra desta Mangueira**, 5ª edição. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2 ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

\_\_\_\_\_, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia – o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, F. de; GALVÃO, C. **O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores**. Ciências & Cognição; Ano 04, vol. 12, 2007. Disponível em: Acesso em: outubro de 2016

GATTI, Bernadete A.; GARCIA, Walter (org.) **Textos selecionados de Bernadete A. Gatti**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GUIMARÃES, C. F.; ARAGÃO, A. L. A. **Reflexões sobre as políticas e ações institucionais**: a caminho da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior de Natal-RN. In: IV Seminário Nacional Sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais, 2010. Anais do IV Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais. Natal: UFRN, 2010.

GURGEL, Iure Coutre. **Práticas pedagógicas**: narrativas de experiências de professores de aluno com deficiência visual na Escola Municipal Rural Antonia Eurlí de Brito de Janduí/RN. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2015.

GÓIS, Versuka Sayonara de. **O direito à informação jornalística**: garantias constitucionais ao direito de ser informado no sistema brasileiro. Dissertação de Mestrado em Direito no Programa de Pós-Graduação em Direito. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2009.

\_\_\_\_\_. **A ética da imagem**: um estudo acerca do acesso à informação nos programas jornalísticos da televisão aberta brasileira. Monografia do curso em Especialização em Direito e Cidadania. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2000.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988

HOFFMANN, S. B. **Orientação e mobilidade**: um processo de alteração positiva no desenvolvimento integral da criança cega congênita – estudo intercultural entre Brasil e Portugal. 1998. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física, Porto Alegre, 1998.

JOSSO, Marie Christine. Da Formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: Nóvoa, António; Finger Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1998. Experiências de vida e formação. Lisboa: Educa, 2002.

\_\_\_\_\_. **Experiências de Vida e Formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNIO, João Batista. **A arte de formar-se**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

\_\_\_\_\_, J. B. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. São Paulo: Alternativa, 2004.

MAIA, T. **Orientação e mobilidade dos cegos**: um mito? Uma capacidade? 2004. Disponível em: [http://www.lerparaver.com/teresa\\_mobilidade](http://www.lerparaver.com/teresa_mobilidade). Acesso em 27 de julho de 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, L. A. R. et al. (Orgs). **Inclusão: compartilhando Saberes**. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Pós-Graduação e formação de Professores para o 3º Grau**. São Paulo: 1994.

MASINI, E. F. S.; BAZON, F. V. M. **A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. Anais da 28ª Reunião Anual. Caxambu: ANPED, 2005.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MAZZILLI, Sueli; MACIEL, Alderlândia S. **A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: caminhos de um princípio constitucional**. In: Reunião Anual da ANPED. MG: Caxambú, 2010.

MELO, Isaac Samir Cortez de. **Um estudante cego no curso de licenciatura em Música da UFRN: questões de acessibilidade curricular e física**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza & SANCHES, Odécio. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 1993.

\_\_\_\_\_, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17ª ed, p. 80. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

MIRANDA. Theresinha Guimarães. **A inclusão de pessoas com deficiência na universidade**. Seminário de Pesquisa em Educação Especial. Anais. Vitória, ES: UFES, 2006.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NAGEL, Lízia. **Avaliação, Sociedade e Escola: fundamentos para reflexão**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 1989.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

\_\_\_\_\_, Antonio. **Os professores e as Histórias da sua vida**. In: NÓVOA. António (org.) Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_, Antonio (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto, 1995. Profissão Professor. Porto: Porto, 1995.

\_\_\_\_\_, Antônio. **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 4 ed. Campinas: Pontes, 2002.

ORMELEZI, Eliana Maria. **Os Caminhos da Aquisição do Conhecimento e a Cegueira: do universo do corpo ao universo simbólico**. 273 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, 2000.

PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. A (re) invenção de si na formação docente. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrytina Venancio **Histórias de Vida e formação de professores**. Quarttet. Rio de Janeiro. 2008.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_, Selma G. & LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. São Paulo. Cortez. 2004.

PINEAU, Gaston. Experiências de aprendizagem e histórias de vida. In Philippe Carré; Pierre Gaspar. **Tratado das ciências e das técnicas de formação**. Trad. Pedro Seixas. Lisboa: Instituto Piaget. (Coleção Horizontes Pedagógicos), 1999.

\_\_\_\_\_, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.) **Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social**. In: Estudos Históricos. Rio de Janeiro: vol. 5, n. 10, p. 200-212, Dora Rocha, 1992.

RODRIGUES, Marta Cristina. **Representações de professores acerca da inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Nove de Julho, 2012.

RODRIGUES, K. G.; BARNI, E. M. **A utilização de recursos tecnológicos com alunos deficientes visuais no curso superior a distância de uma instituição de ensino de Curitiba-PR**. IV Congresso Nacional de Educação – Educere. PUCPR, 2009.

ROMANELLI, G. **Questões teóricas e metodológicas nos estudos sobre família e escola**. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. P. de & VILELA, R. A. T. (Orgs.). Itinerários de pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, p. 245-64, 2003.

SÁ, Elizabet Dias de Sá; CAMPOS; Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina Silva. **Atendimento Educacional Especializado:** deficiência visual. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SAGE, D.D. Estratégias práticas para a comunicação com todos os alunos. IN: STAIMBACK, Susan; SAIMBACK, William (orgs.) **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANTOS, Sueli Souza dos. **Linguagem e subjetividade do cego na escolaridade inclusiva.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Dilemas do nosso tempo:** globalização, multiculturalismo e conhecimento. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 26, n. 1, 2001.

\_\_\_\_\_. **A Universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Crítica da Razão Indolente contra o Desperdício da Experiência.** Cortez, 6 ed., 2007.

SANTOS, A. **O cego, o espaço, o corpo e o movimento:** uma questão de orientação e mobilidade. 2004. Disponível em: [http://www.deficienciavisual.pt/txt-cego\\_espaco\\_corpo\\_movimento-Admilson\\_Santos.htm](http://www.deficienciavisual.pt/txt-cego_espaco_corpo_movimento-Admilson_Santos.htm). Acesso em 20 de julho de 2017.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEVERINO, A. J. **Pós-Graduação e pesquisa:** o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). A bússola do escrever: desafios na orientação e escrita de teses e dissertações. 2.ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si:** Estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, Salvador, BA: UNEB, 2006.

SOUZA JÚNIOR, Luiz de. **Reformas educativas e qualidade de ensino.** Disponível em: <[24reuniao.anped.org.br/](http://24reuniao.anped.org.br/)>. Acesso em novembro de 2016.

SOUZA NETO, João Zacarias de. **Trabalho de Orientação e Mobilidade:** independência de locomoção e a autonomia de um aluno cego do Centro De Apoio ao Deficiente Visual- CADV de Mossoró-RN. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2016.

TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. **Os professores face ao saber:** esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

\_\_\_\_\_, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J: Editora Vozes, 2002.

ZABALA, Antonio. **A Prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.