



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

SÔNIA ALVES BEZERRA LINS

**DA TRILHA DO REDIMENSIONAMENTO DA FORMAÇÃO
DOCENTE À INCLUSÃO DO ALUNO COM SURDEZ NA UERN:
(AUTO) BIOGRAFIA DA EDUCADORA APOENA**

MOSSORÓ

2014

SÔNIA ALVES BEZERRA LINS

**DA TRILHA DO REDIMENSIONAMENTO DA FORMAÇÃO
DOCENTE À INCLUSÃO DO ALUNO COM SURDEZ NA UERN:
(AUTO) BIOGRAFIA DA EDUCADORA APOENA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, na Linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Oliveira Aguiar.

MOSSORÓ

2014

SÔNIA ALVES BEZERRA LINS

**DA TRILHA DO REDIMENSIONAMENTO DA FORMAÇÃO DOCENTE À
INCLUSÃO DO ALUNO COM SURDEZ NA UERN:
(AUTO) BIOGRAFIA DA EDUCADORA APOENA**

Apresentação da Dissertação em: 10 / 06 / 2014.

BANCA DE DISSERTAÇÃO:

Prof^ª. Dr^ª. Ana Lúcia Oliveira Aguiar
Orientadora – POSEDUC/FE/UERN

Prof^ª. Dr^ª. Lia Matos Brito de Albuquerque
Avaliadora Externa – UECE/CED/PPGE

Prof^ª. Dr^ª. Normândia de Farias Mesquita de Medeiros
Avaliadora Interna – POSEDUC/FE/UERN

Prof^ª. Dr^ª. Rosa Maria Barros Ribeiro
Avaliadora Externa (Suplente) – UECE/CED/PPGE

Prof^º. Dr^º. Dauri Lima do Nascimento
Avaliador Interno (Suplente) – FE/UERN

Dedico esta Dissertação a quem muito amo: a minha Mãe, ao meu Esposo e aos meus filhos pelo apoio incondicional e motivacional em todo percurso dessa fase de concepção desta Obra.

Em especial aos educadores, profissionais do desenvolvimento humano, videntes de potencialidades, artífices e condutores dos limites às possibilidades.

À Comunidade de Pessoas com Surdez pela esperança de um novo horizonte, de uma educação e de uma sociedade mais inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Ao soberano Deus pela dádiva da vida e a beleza da criação do ser humano que me faz existir com potencialidade de mudanças internas e externas a mim. Aos meus amados Esposo e Filhos; a minha amada Mãe e irmãos, pelo apoio incondicional destes, admitindo, compreensivamente, o meu isolamento horas a fio dedicados aos estudos e a pesquisa. Ao meu querido pai (*in memoriam*) que se orgulhava de mim.

À Faculdade de Educação pelo empenho à existência do Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC da UERN. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e do Ensino Superior – CAPES pelo imprescindível apoio financeiro ao POSEDUC. A todos os Professores do Mestrado em Educação da UERN pelo profissionalismo que revelaram no exercício da docência. A Diretoria de Apoio à Inclusão – DAIN, pelo incondicional apoio à minha formação continuada em serviço. Aos Estimados Professores Dauri Lima, Normândia de Farias, Lia Matos e Rosa Maria, por terem contribuído com a qualidade dessa produção.

À Minha inesquecível e estimada orientadora e verdadeira amiga, Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Oliveira Aguiar, por ter permitido, altruisticamente, a ser pesquisadora comigo ao tecer fio-a-fio a inusitada rede do seu redimensionamento da formação docente continuada, a partir da presença do aluno com surdez na UERN. Essa brilhante educadora educou-me ainda mais; levou-nos a desbravar uma trilha complexa composta por suas subjetividades no entrelaçamento com a vida social, cultural, política, ambiental, econômica e com a docência, identificando marcas formativas no percurso de sua vida e experiências, e vinculando-se a essas, outras aprendizagens formativas. O desbravar dessa trilha foi desafiador, causando-me momentos de ansiedade, os quais sempre foram confortados por essa educadora que, amorosamente, sabia dosar o desafio da busca e da disciplina do cumprimento das metas acadêmicas com a esperança da construção de um legado à formação docente e ao desenvolvimento humanístico para o contexto local e global: nossa responsabilidade social.

Aos alunos com surdez que, ao conhecer o drama do processo educacional brasileiro, instigaram-me à militância em prol da investigação, reflexão e ação nessa área para subsidiar propostas à mudança. A todas as pessoas especiais que me fizeram especial ao contribuírem no processo de construção dessa obra: Mifra Angélica, Alex Gadelha, Emerson Augusto, Isabelly Souza, Katiano Alves, Lucélia da Costa, Joseneide Poncione (minha secretária), dentre outras pessoas tão gentis: a todas (os), o meu carinho e apreço.

Finalmente, a minha gatinha de estimação, Vírgula, meu anti-estresse.

Vocês todos farão parte das minhas memórias de vida e formação.

Crescer como Profissional, significa ir localizando-se no tempo e nas circunstâncias em que vivemos, para chegarmos a ser um ser verdadeiramente capaz de criar e transformar a realidade em conjunto com os nossos semelhantes para o alcance de nossos objetivos como profissionais da Educação.

(Paulo Freire)

RESUMO

A formação docente evoluiu-se no decorrer do Século XX. Entretanto, a instituição de ensino não se desfez das diretrizes que lhe foram atribuídas em sua origem: centralista, conteudistas, transmissora, selecionadora, individualista. Desse modo, dificulta-se o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o insucesso acadêmico e o estigma de que as pessoas com deficiência, especialmente, sensoriais e intelectuais, são incapazes de ascender aos estudos. Diante do acesso de alunos com surdez no ensino superior, objetivou-se analisar a trajetória da educadora Apoena e o seu redimensionamento para a inclusão de aluno com surdez, de modo que viabilizasse a sua permanência e conclusão na graduação do curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), haja vista, historicamente, a política de formação docente brasileira adequar-se mais para ouvintes. Optou-se pela pesquisa social-qualitativa por atender às exigências da complexidade do contexto da formação docente. Utilizando-se o método (Auto) Biográfico, a pesquisa teve três etapas. Na primeira, foi realizada a construção, filmagem e escrita das narrativas orais, face a face, da educadora Apoena, a fim de que, juntas, pudéssemos perceber e compreender as evidências do seu processo de formação ao longo da sua vida. Na segunda, realizou-se um levantamento de um itinerário de conhecimento e dos referenciais que acompanharam essa educadora em relação à sua formação em curso. E, na terceira, foi realizado um levantamento das aprendizagens de Apoena, conforme os gêneros que revelaram os níveis de mestria: saber-fazer consigo mesma, saber-fazer com o outrem e com a diversidade que emergem das situações cotidianas; e o saber-pensar para compreender, explicando e desenvolvendo o espírito criativo. O aporte teórico principal de embasamento foi Josso (2002, 2004, 2010), em seus estudos sobre narrativas (auto) biográficas e Tardif (2002, 2005, 2010) que discorre sobre os diversos saberes dos professores. Dialogamos, por metanálise, com as contribuições de (PASSEGI, SOUZA (Orgs), 2008) que tratam sobre diversos aspectos do método (Auto) Biográfico; Halbwachs (1990), que defende que a memória é coletiva e influencia na formação do indivíduo. Gadotti (1998, 2002), que enfatiza as práticas de ensino como campo para investigar o processo de aprender a ensinar; (NÓVOA, 1999, 2002), (IMBERNÓN, 2006), (FREIRE, 1979, 1982, 1987, 1989, 2013), (GARCIA, 1999), para tratar sobre a formação docente continuada na perspectiva de um ensino promotor de aprendizagens. Morin (2001, 2010), que argumenta sobre os processos formativos precisam considerar a condição humana na sua complexidade, tendo em vista que influencia, diretamente, na construção dos saberes. Skliar (1998), que reflete sobre a política educacional destinada aos educandos com surdez; dentre outros que convergem com o tema em estudo. A pesquisa contribuiu para a formação continuada da educadora; trouxe nova alternativa à proposta de formação docente; forneceu subsídios para pensar novas possibilidades de práticas educativas; beneficiou a comunidade surda na perspectiva de um ensino inclusivo. A contribuição da educadora Apoena à formação docente, marcado por conceitos, procedimentos e atitudes inclusivas, humanas e altruístas é a boa semente que deve ser disseminada no exercício da docência, mundialmente. O ser humano tem esse direito.

Palavras-chave: Formação Docente. (Auto) Biografia. Educação Inclusiva.

RESUMEN

La formación docente se ha desarrollado durante el siglo XX. Sin embargo, la institución educativa no disolvió las directrices que se le asignan en su origen: centralista, de contenido, transmisión, seleccionadora, individualista. Así, se dificultaba el proceso de enseñanza y aprendizaje, contribuyendo al fracaso escolar y el estigma de que las personas con discapacidad, especialmente sensoriales e intelectuales, no son capaces de ascender a los estudios. Esta producción surgió de la necesidad de saber de qué manera fue direccionada la formación docente de la educadora Apoena frente a la presencia de un alumno con pérdida auditiva, permitiendo su conclusión de la graduación del curso de Pedagogía en la Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN, dado históricamente que la política brasileña de formación docente sea adaptada mejor a los oyentes. Decidimos realizar una investigación social-qualitativa por atender a las exigencias de la complejidad del contenido de formación docente. Utilizando el método (Auto) Biográfico, la investigación tuvo tres etapas. Al principio se realizó la construcción, el rodaje y escrita de las narrativas orales de la educadora Apoena, para que, a la vez, pudiéramos percibir y comprender las evidencias de su proceso de formación durante de su vida. En la segunda etapa, se realizó un alzamiento de un itinerario de conocimiento y de las referencias que le acompañaron en relación a la formación en andamio. Y, en tercer lugar, se realizó un alzamiento de sus aprendizajes, de acuerdo con los géneros que revelaron los niveles de dominio: saber-hacer consigo misma, saber-hacer con el otro y con la diversidad que surge de las situaciones cotidianas; y el saber-pensar para comprender, explicando el desarrollo del espíritu creativo. El principal aporte teórico de embasamiento fue Josso (2002, 2004, 2010), en sus estudios sobre narrativas (auto) biográficas y Tardif (2002, 2005, 2010), que trata sobre la valoración de los diversos saberes de los profesores. Dialogamos a través del metanálisis, con contribuciones de (PASSEGI, SOUZA (Orgs), 2008) que tratan sobre diversos aspectos del método (Auto) Biográfico; Halbwachs (1990), que defiende que la memoria es colectiva y tiene influencia en la formación del individuo. Gadotti (1998, 2002), que enfatiza las prácticas de enseñanza como campo para investigar el proceso de aprender a enseñar; (NÓVOA, 1999, 2002), (IMBERNÓN, 2006), (FREIRE, 1979, 1982, 1987, 1989, 2013), (GARCIA, 1999), para tratar sobre la formación docente continuada en la perspectiva de una enseñanza que promueva el aprendizaje. Morin (2001, 2010), que argumenta sobre los procesos formativos necesitan considerar la condición humana en su complejidad, visto que tiene influencia, directamente, en la construcción de los saberes. Skiliar (1998), que refleja sobre la política educacional destinada a los estudiantes sordo; entre otros autores que convergen con el tema estudiado. La investigación ha contribuido a la formación continuada de los educadores; traído una nueva alternativa a la propuesta de formación docente; concedido subvenciones para pensar nuevas posibilidades de las prácticas educativas; beneficiado a la comunidad sorda desde la perspectiva de la educación inclusiva. La contribución de Apoena a la formación docente, marcada por los conceptos, procedimientos y actitudes inclusivas, humanos y altruistas es la buena semilla que debe ser difundida en la profesión docente en todo el mundo. El ser humano tiene ese derecho.

Palabras-clave: Formación del profesorado. (Auto) Biografía. Educación Inclusiva.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATP	Agente de Telégrafo Postal
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Centro Estadual de Capacitação de Educadores Atendimento ao Surdo
CF	Constituição Federal do Brasil
CPP	Comissão Permanente de Pesquisa
CEFOP	Centro FAPAZ de Formação de Ensino e Formação de Professores
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Superior Universitário
DNOCS	Departamento Nacional de Obras Contra as Secas
DAIN	Departamento de Apoio à Inclusão
DAIN	Diretoria de Apoio à Inclusão
DARE	Departamento de Admissão e Registro Escolar
EANE	Encontro dos Acadêmicos com Necessidades Educacionais Especiais
FE	Faculdade de Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NAEIN	Núcleo de Assistência à Educação Inclusiva
PARFOR	Plano Nacional de Formação para Professores da Educação Básica
PE	Pernambuco
POSEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEG	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PROPEG	Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação
PSV	Processo Seletivo Vocacionado
ONU	Organização das Nações Unidas
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCM	TV à Cabo de Mossoró
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FOTOS

FOTO 1 – Apoena ministrando aula	15
FOTO 2 – Apoena orientando Monografia de aluno com surdez no curso de Pedagogia da UERN.....	15
FOTO 3 – Pesquisadora em visita a Escola Arquipélago F. de Noronha	48
FOTO 4 – Participação de Apoena no Movimento em Homenagem ao Dia Nacional do Surdo.....	50
FOTO 5 – Apoena e mestrandos em Aula de Campo e Maria do Rozário de Souza, situada ao meio (Presidenta da Associação de Pescadores do RN)	57
FOTO 6 – Pesquisadora na Praia dos Cachorros – F. Noronha/PE	63
FOTO 7 - Participação no I Encontro de Narrativas (Auto) Biográficas.....	85
FOTO 8 - Apoena aprendendo o Braille	88
FOTO 9 - Apoena e recém-egresso do curso de História da UERN	104
FOTO 10 - Pesquisadora, Repórter, Apoena e o egresso da UERN: socializando experiências	104
FOTO 11 – Narrativa a margem do Rio Apodi Mossoró	106
FOTO 12 - Apoena recebendo a Homenagem de Honra ao Mérito	114
FOTO 13 - Apoena simulando a águia em momento de descontração, durante uma aula prática do Método (Auto) Biográfica na Associação dos Pescadores, na Praia de Tibau/RN	161

SUMÁRIO

O MIRANTE DA TRILHA DA FORMAÇÃO DOCENTE EM APOENA.....	12
1 NARRATIVA (AUTO) BIOGRÁFICA: MINHA EXPERIÊNCIA FORMADORA NA TRAMA DO EU INDIVIDUAL E SOCIAL.....	25
1.1 A NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS FORMADORAS COMO FONTE DE CONHECIMENTOS REFERENCIAIS.....	32
1.2 MINHA NARRATIVA DE VIDA-FORMAÇÃO: UMA VIAGEM AO PASSADO RECONSTRUINDO O PRESENTE.....	35
1.3 MINHA VIVÊNCIA COM A EDUCADORA APOENA: A TRAMA DA DIMENSÃO (AUTO) FORMATIVA.....	46
2 O EDUCADOR E A RECONSTRUÇÃO DE SI: RUMO À FORMAÇÃO CONTINUADA	59
2.1 DA (AUTO) BIOGRAFIA AO CAMINHO DA (AUTO) FORMAÇÃO.....	61
2.2 A ESCRITA DA NARRATIVA (AUTO) BIOGRÁFICA NA TRILHA DA FORMAÇÃO.....	71
2.3 DA FORMAÇÃO HUMANA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR.....	78
2.4 DESBRAVANDO O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO SUJEITO-PESQUISADOR DE SI.....	86
3 A PESQUISA-FORMAÇÃO NO REDIMENSIONAMENTO DA DOCÊNCIA DA EDUCADORA APOENA.....	102
3.1 NO PASSO DA TRILHA DA (AUTO) FORMAÇÃO: CAMINHANDO E CANTANDO COM A EDUCADORA APOENA.....	107
3.2 OS PRIMEIROS PASSOS DA TRILHA FORMADORA DA EDUCADORA APOENA.....	115
3.3 NA TRILHA UM CAMINHAR, UM DESTINO, UM CONTÍNUO APERFEIÇOAMENTO.....	118

3.4 OS DEGRAUS DA TRILHA FORMATIVA: APOENA NA SUA IDENTIFICAÇÃO COM A DOCÊNCIA.....	122
3.5 ALTERIDADE, COMPROMISSO E REDIMENSIONAMENTO DOCENTE: A EDUCADORA APOENA E A INCLUSÃO DO ALUNO COM SURDEZ NA UERN.....	127
A TRILHA DA FORMAÇÃO DOCENTE COM A EDUCADORA APOENA E A SUA CONTRIBUIÇÃO PROFISSIONAL: CONCLUSÃO.....	156
REFERÊNCIAS.....	163

O MIRANTE DA TRILHA DA FORMAÇÃO DOCENTE EM APOENA

A trilha percorrida nessa dissertação tem como objeto de estudo a formação continuada a partir da (Auto) Biografia de uma educadora, Apoen¹, docente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). A motivação para essa iniciativa deveu-se ao fato de que essa educadora foi orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de dois alunos, com surdez profunda, os quais concluíram a licenciatura em Pedagogia, em 2012, sendo os primeiros do Estado do RN a obterem o grau de licenciados nessa área. Para além desse atributo de orientadora, trago memórias de convivência com Apoen, os quais seus saberes, fazeres e atitudes, dentro e fora da universidade, revelam-se de forma humana e altruísta, com busca permanente do aperfeiçoamento de sua formação. Valorizando os saberes profissionais docentes, questionou-se: como foi redimensionada a formação de Apoen frente à presença do aluno com surdez na UERN? Essa questão fez-se pertinente, haja vista a história da educação de surdos no Brasil ter sido marcada pelo insucesso desses educandos.

Uma das razões para isso é que a formação docente evoluiu-se no decorrer do Século XX; entretanto, a instituição de ensino além de ser direcionada para ouvintes, não desfez com as diretrizes que lhe foram atribuídas em sua origem, a qual sendo esta, conforme afirma Imbernón (2006, p.7), “centralista, transmissora, seletora, individualista”, supervalorizava os conteúdos disciplinares em detrimento ao respeito à singularidade dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, especialmente, daqueles com deficiência, contribuindo, não apenas para o insucesso desses educandos, como para o estigma socioeducacional de que esses não conseguem ascender aos estudos.

No caso da surdez, conforme Skliar (1998) há três vertentes filosóficas que perpassam, paralelamente, o processo educacional brasileiro das pessoas com essa condição: a Oralidade que consiste na aprendizagem por meio do treino da fala; a Comunicação Total, baseado no treino da fala e nos gestos; a ênfase dessas modalidades antecedeu a década de 80; e o Bilinguismo que admite a aprendizagem por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e do Português. O bilinguismo crítico vem se fortalecendo nesse percurso do século XXI por favorecer a cidadania, a dignidade do surdo à sua própria cultura e a sua ascensão socioeducacional.

Esse processo de mudança deve-se ao fato de que a Constituição Federal Brasileira, de 1988, traz como um dos seus objetivos fundamentais o dever para se “promover o bem de

¹ Nome fictício.

todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Convergindo a esse dever, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Nº 9394 de Dezembro de 1996, estabelece, em seu artigo 59, que os sistemas de ensino devem assegurar às pessoas com deficiência, dentre outras, currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (I); bem como, dentre outros deveres, que os professores tenham especialização adequada, em nível médio ou superior, para atendimento especializado; da mesma forma, os professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (III).

Entretanto, a despeito do que está disposto nesses e outros dispositivos legais que asseguram a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, esse processo de mudança vem acontecendo de forma muito lenta no ensino superior, pois os investimentos ainda são ínfimos para a efetivação dessa política em muitas universidades brasileiras.

Em 2004 a UERN, através de um grupo de professores da Faculdade de Educação (FE), iniciaram os estudos, pesquisas e atividades de extensão universitária voltada à inclusão socioeducacional das pessoas com deficiência, inclusive, de forma incipiente, passou-se a oferecer assistência aos alunos, nessa condição, que fossem vinculados a essa Instituição de Ensino Superior (IES). Essa iniciativa foi resultante do empenho da professora Maria Vera Lúcia Fernandes Lopes e alguns dos seus pares, dentre eles, a educadora Apoena. Esse esforço gerou a criação do Núcleo de Assistência à Educação Inclusiva (NAEIN), o qual, em 2008, foi regulamentado pelo Conselho Universitário (CONSUNI), através da Resolução Nº 02 de 14/04/2008, passando a ser denominado Departamento de Apoio à Inclusão (DAIN).

O meu ingresso no DAIN remonta a 2007, quando eu fui convidada para atuar como assistente social, fazendo parte de uma equipe multidisciplinar, a qual, a exceção da chefia do DAIN², todos éramos contratados, provisoriamente. Somente, em 2010, o governo do Estado do Rio Grande do Norte (RN), publicou edital de concurso público para admissão de técnicos de nível superior, especializados, no qual, nessa seleção, eu conquistei a minha aprovação, tornando-me efetiva.

Esse concurso público tornou-se um marco relevante por revelar o processo de consolidação da política de inclusão socioeducacional, tendo em vista que profissionais especializados e efetivos poderão contribuir de forma mais consistente e sistemática no assessoramento aos professores nas suas dificuldades para a inclusão, no cotidiano dos alunos

² Professora Esp. Maria Vera Lúcia Fernandes Lopes, Chefe do DAIN, à época.

com deficiência e necessidades educacionais especiais; no apoio, em contra-turno, aos educandos, respeitando suas limitações e investindo nas suas potencialidades; na elaboração e execução de eventos socioeducativos; na criação, execução e fortalecimento de políticas inclusivas mais sistemáticas e consistentes; e, acima de tudo, porque gera concretização de direitos, sem conotação³ de assistencialismo.

Apoena leciona há oito anos na Faculdade de Educação da UERN. Esta universidade vivenciou, nesses últimos anos, um processo de expansão geográfica, adentrando pela capital e interiores do Estado do Rio Grande do Norte (RN), de modo que, atualmente, existem onze Núcleos Avançados de Ensino Superior, cinco *Campi* Avançados e o Campus Central. São 10.407 (dez mil quatrocentos e sete) alunos matriculados em 2012.⁴ e desse total, 56⁵ (cinquenta e seis) apresentam algum tipo de necessidade educacional especial, resultante de alguma deficiência de ordem múltipla, física, intelectual, auditiva e visual.

São oito alunos com deficiência auditiva, dentre os quais, três colaram grau em 2012, concluindo o Curso de Pedagogia, sendo que um chegou a sofrer uma repetência por motivos particulares; dois foram orientandos da educadora Apoena no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), trazendo significativo desafio à sua prática docente. Nesse processo a educadora Apoena apressou-se para aprender a Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS), cujo treino era diário, pois, dizia ela: “a minha formação não me deu condição para saber ensinar a aluno com surdez; tenho que aprender LIBRAS”. De fato, para ela, os alunos são a centralidade do seu ensino. Mais do que justa foi a escolha pelo nome fictício APOENA, o qual, originado⁶ pelos índios Tupi-Guaranis, significa “Aquele que enxerga longe”, pois tenho observado no percurso do meu convívio que Apoena é marcada por um espírito forte e procura viver conforme suas experiências e descobertas e não conforme os padrões pré-estabelecidos; sempre procura ver no outro e, em especial, nos seus alunos suas potencialidades e oportuniza as condições para que os mesmos as desenvolva-as.

³ Conotação é a associação subjetiva, cultural e/ou emocional, que está para além do significado estrito ou literal de uma palavra, frase ou conceito. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Conota%C3%A7%C3%A3o> Acesso em 03/11/12.

⁴ Resumo Geral 1º Semestre 2012 - Departamento de Admissão e Registro Escolar – DARE/PROEG/UERN.

⁵ Dados fornecidos pelo DAIN, setor vinculado à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UERN e responsável pelo Registro dos Acadêmicos com Necessidades Educacionais Especiais.

⁶ Mini-Dicionário TUPI-GUARANI, APOENA. Acesso em 24/01/13.

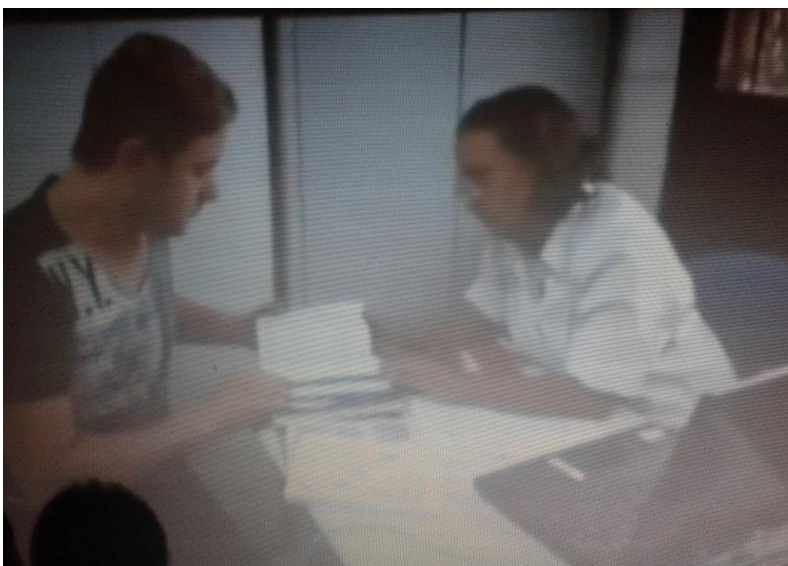
Disponível em: <http://maniadehistoria.wordpress.com/mini-dicionario-tupi-guarani/>

FOTO 1 – Apoena ministrando aula.



Fonte: Registro da autora, 2013.

FOTO 2 – Apoena orientando Monografia de aluno com surdez no curso de Pedagogia da UERN.



Fonte: Registro da autora, 2013.

Vale ressaltar que, embora aposentada, decidiu regressar, através de concurso público, ao chão da sala de aula, dedicando grande parte do seu tempo à docência, aos estudos, à pesquisa e à extensão universitária, empenhando-se na promoção de um ensino humanizado, sensível, que procura valorizar o educando, considerando-o para além dos seus limites, preferindo fitar o seu olhar nas potencialidades. Essas observações foram constatadas na convivência com ela tanto na universidade, como nos eventos, onde, por várias vezes, manifestava a participação em defesa dos direitos dos educandos com necessidades

educacionais especiais. Em 2010 tive a oportunidade de ser sua aluna no curso de Especialização em Educação na UERN.

Foi no processo da minha atuação profissional e, enquanto aluna, que a ação da educadora Apoená, atraiu o meu olhar e desejo de conhecer os esforços, iniciativas e criatividades empreendidas para a inclusão dos alunos com surdez, haja vista a sua formação ter sido voltada para ouvintes, modelo mais comum no Estado Brasileiro. Pude perceber no cotidiano de trabalho que é uma das educadoras que mais participa e oferece a sua contribuição, junto ao DAIN, contribuindo para o fortalecimento da política de educação inclusiva; é uma das educadoras que mais se interessa em participar dos cursos de formação continuada na área de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, promovidos por essa IES.

As suas experiências são diversas na carreira acadêmica. Cabe ressaltar que, desde 2003, quando a educadora Apoená realizou o curso de Estatística Aplicada à Pesquisa, o qual foi promovido pelo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Petrolina (Carga horária: 72h), passou a sinalizar o seu interesse por pesquisas voltadas, especialmente, as minorias sociais. Graduiu-se em História; é mestre e doutora em Sociologia. Atua como docente da Faculdade de Educação na Graduação e na Pós-Graduação na UERN, nos níveis de especialização, mestrado e doutorado; neste, como co-orientadora de teses. Tem experiência nas áreas de História, Sociologia e Antropologia trabalhando com as categorias de análise: messianismo, memória, identidade, pertença, ethos. Reúne experiência em estudos, pesquisas e extensão com populações camponesas, migrantes e diásporas, em projetos de pesquisa em Educação Ambiental, Educação e Sociedade, Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Educação do Campo e Educação em Espaços Não Escolares.

Como docente e pesquisadora, faz opção pela Metodologia da História Oral, História de Vida, (Auto) Biografia e Narrativas-Formativas. Essas preferências pela área das Ciências Humanas revelam o seu interesse pelo ser humano, pelo ser cognoscente⁷. O compromisso com pesquisas tornou-se uma prática rotineira dessa educadora, pela qual submete com frequência seus projetos para concorrer recursos, através de editais públicos, tendo a maioria destes aprovados. Coordena, ainda, outros projetos de pesquisa no nível da Graduação e Pós-Graduação. Os resultados dessas pesquisas têm trazido significativas contribuições à formação e à vida social. Seus estudos e pesquisas têm sido publicados na forma de artigos para revistas e periódicos de qualificação reconhecida, nacionalmente e capítulos de livros.

⁷ Cognoscente: É aquele que aprende. Neuropsicopedagogia em foco. Acesso: 15/09/13. Disponível em: <http://neuropsicopedagogiaemfoco.blogspot.com.br/2009/08/quem-e-o-ser-o-ser-cognoscente.html>

Ao seu trabalho como educadora, somam-se ainda experiências administrativas na UERN, das quais, atualmente, está na vice-coordenadoria do Mestrado em Educação (POSEDUC). É conselheira titular do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) representando a Faculdade de Educação. É Parecerista junto à Comissão Permanente de Pesquisa (CPP) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da referida universidade. Mais recentemente, assumiu a direção da Diretoria de Apoio a Inclusão (DAIN)⁸, pelo qual recebeu Comenda em Homenagem de Honra ao Mérito na qualidade de Professora que dedicou a sua contribuição, desde a origem desse departamento até o momento, para tornar realidade à inclusão das pessoas com deficiência e necessidades educacionais de forma bem sucedida nesta universidade. Contudo, conserva a simplicidade como uma opção de vida e vida consciente.

Foi o convívio com os alunos com surdez que lhe impulsionou a buscar aprender a LIBRAS, tendo realizado três cursos de formação continuada, por busca própria, nessa área. Recentemente, participou do curso de Intérprete de Libras promovido pela DAIN, redimensionando, assim, a sua formação.

Foram essas observações iniciais, portanto, que me conduziram ao interesse para o estudo Da Trilha do Redimensionamento da Formação Docente à Inclusão do Aluno com Surdez na UERN: (Auto) Biografia da educadora Apoená, cujo objetivo foi analisar esse processo, mediante a perspectiva (Auto) Biográfica de Apoená, por meio das narrativas de formação, a fim de que esta pudesse ter uma compreensão mais vivificada dos seus saberes, fazeres e atitudes, a qual foi e é fonte potencial para a sua formação continuada.

Com essa finalidade, buscou-se perceber os marcos circunstanciais que permitiram a formação continuada, os conceitos, as atitudes e os procedimentos didático-pedagógicos que foram acrescentados ao exercício da docência de Apoená. Posteriormente, foi realizado um levantamento dos recursos utilizados para esse fim. Em seguida, procedeu-se a análise do processo da experiência formativa dessa educadora para o seu redimensionamento profissional, transcrevendo a história de sua formação profissional docente continuada, especialmente, a partir das experiências de formação com aluno com surdez.

A preocupação com a formação de professores não é algo recente, pois o processo de formação representa um potencial na medida em que nele ocorre, “[...] uma interação entre formador e formando, com intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e

⁸ Mudança de Departamento para Diretoria - Resolução Nº 31/2010 Conselho Diretor (CD) Aprova os Organogramas Estruturais da Fundação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FUERN).

institucional mais ou menos delimitado” (GARCIA 1999, p. 22), numa relação de compromisso individual e coletivo em prol da promoção de aprendizagens significativas.

Essas reflexões incidem, conforme Tardif (2010, p. 238), na necessidade dos estudos e pesquisas universitárias considerarem o professor não como dados estatísticos, cobaias, ou um profissional que possui um saber de outrem, mas como sujeitos que detêm conhecimentos que lhes são próprios e diversos; esse autor categoriza esses conhecimentos como:

Saberes pessoais, saberes provenientes de formação escolar anterior, saberes de formação para o magistério, saberes oriundos dos programas e livros didáticos utilizados no trabalho, saberes da experiência na profissão, na sala de aula, na instituição de ensino que possui competências, habilidades, aos quais estruturam e orientam a sua prática. (TARDIF, 2010, p. 63).

Tais saberes precisam ser valorizados, no sentido de que se devem considerar os pontos de vista dos professores e as suas subjetividades; as pesquisas educacionais devem voltar-se, para isso. O trabalho do educador precisa ser considerado como um espaço específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos da sua profissão. No entanto, cabe a este empenhar-se para agir como ator capaz de nomear, objetivar e partilhar sua própria prática; a (auto) biografia é um caminho promissor para esse fim. Vale salientar que a formação se processa mediante:

Os acontecimentos, os outros, as decisões, as situações são contextos de formação. [...] A formação é um espaço de vida que é atravessado por processos de aprendizagens. [...] Todos os espaços de vida influenciam na aprendizagem e desenvolvem o interior profissional de cada sujeito. (DOMINICÉ, 2010, p.76)

Pode-se afirmar que, nessa ótica, a formação acontece de forma contextualizada, num movimento interno que desestrutura e se reorganiza, interiormente, sendo absorvida, desse modo, pelo sujeito que toma como referencial a forma como lidou com esse contexto, materializando-se, em novas aprendizagens. Isto significa que o processo da narrativa expressa pelo próprio sujeito que narra a sua própria história de vida e formação reside um potencial para que o mesmo se avalie no decorrer desse processo, pois são essas experiências vividas, (auto) narradas nessas dinâmicas que encaminham a (auto) formação pela consciência dos seus limites e potencialidades criativas. Nessa perspectiva, convém considerar que:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipe, em experiência de aprendizagem, através

das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, p.26).

Nessa perspectiva, podemos aferir que a formação, mediada pelo ensino com vistas à promoção da aprendizagem, acontece quando educador-educando interagem de modo tal que se revelam os limites, possibilidades e potencialidades, requerendo de ambas as partes novos estudos para efetuar compreensão e mudanças, novas buscas e conquistas, cotidianamente, seja para atuar no sistema de ensino com vistas às adequações necessárias à sua qualidade ou redimensionamento das suas próprias vidas.

O trabalho do professor é um campo fértil de formação e, por essa razão, o método (Auto) Biográfico, através das narrativas de experiências formadoras pode possibilitar, conforme Ferrarotti (1988), o conhecimento mais real da vida cotidiana e pode permitir fazer a mediação entre a história individual e a história social, pois, para esse autor, a história do sujeito é resultado da dinâmica de vida em sociedade. Com relação à formação experiencial, compreende-se como:

Atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas, conscienciais), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interações consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou com as coisas, num ou vários registros. (JOSSE, 2010, p. 56).

Para Josso (2010), o domínio dessas competências existenciais (somáticas, afetivas, conscienciais), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas implica de um lado, numa dinâmica de transformações psíquicas (consciência, atenção e orientação) e comportamentais na integração de saber-fazer; e, de outro, na subordinação destas a uma significação e a uma orientação no contexto de uma história de vida, isto é, certas aprendizagens podem pôr em questão a coerências das valorizações orientadoras de uma vida, revolucionando, com isso, os referenciais socioculturais e determinando uma transformação profunda da subjetividade, das atividades e das identidades das pessoas, passando a ser uma vivência de conflito interior, que, embora, muitas vezes desconfortáveis, impulsiona-as para alteridade, isto é, ao exercício da cidadania e da abertura para estabelecer uma relação mais tolerante e construtiva com os diferentes, na medida em que se vá ao encontro destes, se entenda e se aprenda a aprender com estes, os diferentes de nós.

Nessa direção, depreende-se que o lugar do outro é revelador de mim mesmo, isto é, numa visão redutora do eu; logo, esse outro que acolhe a minha diferença e que ameaça, a sua

presença ora causa medo de se afirmar, ora provoca o medo de não poder fazê-lo. Assim, a pesquisa-formação é um desafio complexo, porém possível mediante o desejo e abertura para tal, por parte dos pesquisadores, sendo considerada, por esse aspecto, como um instrumento pedagógico.

Como investigação, a pesquisa contribui para a apreensão de elementos sobre os percursos da formação e das dimensões do cotidiano acadêmico, de questões vinculadas a profissão, além de possibilitar a apreensão de diferentes processos da aprendizagem, de conhecimento e de formação, através das experiências e de modos de narrar às histórias individuais e coletivas, com possibilidade de ressignificar os conhecimentos e aprendizagens experienciais, dando um novo sentido à formação.

Para o estudo *Da Trilha do Redimensionamento da Formação Docente à Inclusão do Aluno com Surdez na UERN: (Auto) Biografia da educadora Apoená*, tomou-se como referência especialmente os dois primeiros e os dois últimos semestres de conclusão do curso de Pedagogia pelos alunos surdos. Esses semestres, conforme Apoená, retrataram a trilha enfrentada e percorrida, dos limites à superação dos seus saberes e fazeres da sua docência para o alcance dos seus objetivos: inclusão socioeducacional do aluno com surdez. Trilha...trilha... Mas, o que é trilha? Dialogaremos com uma reflexão de Borges (2012)⁹ para clarear o sentido do título a que se propõe esse projeto de pesquisa.

Trilha significa: “*1 Ato ou efeito de trilhar. [...] 2 Caminho, senda, trilho, vereda. 3 Caminho a seguir, carreira [...]*”. Convém ressaltar que o “trilhar” aqui registrado está no sentido de “percorrer”, “caminhar”, “seguir”. O título da pesquisa especifica o sujeito que está na trilha, no caso a educadora Apoená, que não se refere a um ser inativo, mas em movimento: alguém está “na trilha”, uma vez que a trilha não pode estar em si mesma. Se optarmos pelo sinônimo direto do substantivo “trilha” temos, então, um título que semanticamente equivaleria a “No caminho”, porém o “caminho” não sugere inércia, passividade. Tomado no sentido de “*atalho, estrada, rua, senda, vereda, distância que se percorre caminhando, rumo, direção, destino*”, verifica-se que o caminho não é um fim em si mesmo, mas um meio de que nos valem para partir de um determinado ponto a outro. Eis o sentido da formação docente continuada, perspectivado na (auto) biografia de uma educadora com destino à inclusão socioeducacional do aluno com surdez. Para tanto, trabalhou-se como conceitos de análise: Formação Docente, (Auto) Biografia e Educação Inclusiva.

⁹ BORGES, Magalhães César. Na Trilha. Postado por MOLA, Iara, 09/01/2012. Acesso em 12/11/12. Disponível: <http://iaramolaescritora.blogspot.com.br/2012/01/na-trilha-e-o-ciclo-da-lua-de-cesar.html>

A pesquisa-formação, guiada pelo método (Auto) Biográfico, foi desenvolvida em três etapas. Na primeira etapa, foi realizada a construção das narrativas, tanto oral como escrita, as quais, Apoena elaborou e narrou primeiro para ela mesma e, depois, dela para mim, de modo que, juntas, pudemos perceber e compreender as evidências do seu processo de formação ao longo da sua vida, até então.

Na segunda etapa, foi realizado um levantamento de um itinerário de conhecimento e dos referenciais que acompanharam Apoena em relação à formação em curso, por meio dos confrontos subjetivos, dos argumentos, das palavras-chave, das expressões padronizadas que evidenciavam os registros dos ambientes e vivências intra e interpessoais, da relação educadora/acadêmico com surdez - ensino-aprendizagem, as autointerpretações e intercompreensões do seu processo de formação.

Na terceira etapa, foi realizado um levantamento das aprendizagens de Apoena, de acordo com os gêneros que revelaram os níveis de mestria: *saber-fazer consigo mesma*, *saber-fazer com o outrem que a circundava ou com a diversidade de objetos que emergiram das situações cotidianas*; e o *saber-pensar*, o qual foi analisado o processo que essa educadora utilizava para compreender, explicar e desenvolver seu espírito criativo.

Dessa forma, foi possível uma análise profunda e significativa de meios que possibilitaram o redimensionamento da formação continuada de Apoena para a efetivação do seu dever profissional, concedendo o direito a um ensino de qualidade para todos, especialmente para a inclusão do aluno com Surdez na UERN. Assim, essa dissertação, demarcada nas dimensões do desenvolvimento humano e formação docente, tiveram a sua análise sistematizada em três capítulos, os quais serão descritos a seguir.

No primeiro Capítulo, trato sobre a *Minha Narrativa (Auto) Biográfica: experiência formadora na trama do eu individual e social* que reflete sobre a formação identitária, a qual se dá a conhecer por intermédio dos desafios e embates que surgem da condição individual e coletiva, afetando a identidade e a subjetividade dos sujeitos. Esse capítulo está subdividido em três partes: *A Narrativa de Experiências Formadoras como fonte de Conhecimentos Referencias*, a qual se refere a narrativa de si mesmo, por meio das recordações-referências, que permite descrever e compreender como a formação da experiência de vida se processa.

No segundo momento, *Minha Narrativa de Vida-Formação: minha viagem ao passado, construindo o presente*, onde reconstruo as memórias de fatos que vivi, dos quais imprimiram marcas formativas, fazendo-me ser o tipo de pessoa e profissional que sou hoje.

Em seguida, analiso sobre *Minha Vivência*¹⁰ com a Educadora Apoena: a teia da dimensão (auto) formativa, partido do princípio que para agirmos sobre nós, sobre os outros ou sobre os nossos contextos e situações de vida, servimo-nos assim de saberes que nos parecem indispensáveis para a nossa progressão ou para nossa ação, de modo que compartilho como procedeu a minha formação continuada na experiência formativa com Apoena.

O Segundo Capítulo sedimenta todo arcabouço teórico-prático da pesquisa. Neste, abordamos sobre *O educador e a reconstrução de si: rumo à formação continuada*, ressaltando que, conforme Josso (2010), o conhecimento de si é fundamental para a (auto) formação, porém este conhecimento bem como a capacidade para gerir a própria vida, não significa que o aprendente deva aprender sozinho, mas o educador deve está disposto a aprender com o educando, ajudando-o a reconhecer a sua humanidade e que, para isso, os professores poderão desenvolver um novo olhar que ultrapassa a concepção escolar de formação, à medida que tomarem consciência das vastas experiências e aprendizados vividos por cada um no cotidiano. Pesquisar sobre si é fundamental nessa busca pela formação continuada e, especialmente, para o desenvolvimento humano.

Esse segundo capítulo reflete quatro aspectos: *Da (Auto) Biografia ao Caminho da (Auto) Formação*, pelo qual reflete sobre o processo em que as diversas experiências, à medida que nos tira da zona de conforto por, a princípio, não sabermos lidar com elas, gerando-nos embarços, temor, insegurança, incômodo, conflito; essas situações podem nos formar nos redimensionar; a formação acontece quando buscamos as nossas superações.

O segundo aspecto trata sobre *A Escrita da Narrativa (Auto) Biográfica na Trilha da Formação* compreendendo a escrita como um processo simbólico e, como tal, é fundamental que decifremos as ideias e os sentidos que se entrelaçam, subjetivamente, nas grafias de quem as escreve. O terceiro aspecto pondera sobre *Da Formação Humana a Formação do Educador* refletindo na relevância da (auto) biografia por ter, na sua essência, um carácter formativo, político e emancipatório rico de possibilidades para o educador que busca conhecer a si, em profundidade, haja vista os desafios inerentes à docência, a formação humana e a vida em sociedade. Conhecer-nos é o caminho para ressignificar-nos e dar novos significados ao que nos toca.

O quarto aspecto do segundo capítulo dessa obra dissertativa vem *Desbravando o Processo de Formação do Sujeito-Pesquisador de Si* entendendo que a pesquisa-formação

¹⁰ Significado de Vivência-Experiência de vida. Processo psicológico consciente, no qual o indivíduo adota uma posição valorizante, sintética, que não é apenas passiva e emocional, pois inclui também uma participação intelectual ativa. Dicionário online de Português. Disponível em <http://www.dicio.com.br/vivencia/> Acesso em 05/03/13.

não apenas é um meio de investigação, como, também, é um instrumento pedagógico-humano. Como investigação, ajuda-nos a identificar os elementos sobre os percursos da formação e das dimensões das experiências que se passam no cotidiano, de questões vinculadas à profissão.

Também, possibilita-nos a percepção dos diferentes processos de aprendizagens, de conhecimentos e de formação, através das experiências e de modos de narrar às histórias individuais e coletivas, podendo ressignificar esses conhecimentos e aprendizagens experienciais, dando um novo sentido à formação. Para tanto, Josso (2010) sugere que o trabalho (auto) biográfico possibilita a apreensão de três níveis de experiências: o nível um, o qual evidencia o processo de aquisição da formação; o nível dois, que evidencia o processo de aquisição do conhecimento; e o nível três, o que evidencia a aquisição dos processos de aprendizagem, considerando, para isso, os acontecimentos que representam uma transição entre duas etapas da vida; acontecimentos que separam, dividem, articulam as etapas da vida, chamados “momentos-charneiras”.

No Terceiro Capítulo, analisamos *A Pesquisa-Formação no Redimensionamento da Docência da Educadora Apoena*, partindo do pressuposto que o processo cognitivo para a assimilação dos conhecimentos, saberes e fazeres está, diretamente, vinculado à tessitura dos esquemas afetivos, à medida que, o caminhar para si, leva o sujeito da própria formação a fazer uma retrospectiva (pesquisa) nas lembranças marcantes de fatos e eventos ocorridos no percurso da vida pessoal, social, ambiental e temporal, originados pelo sistema de mundo, reconstruindo aquilo que foi vivido e experienciado, os quais tiveram e ainda têm um efeito marcante no seu ser, servindo-lhe como referência, de modo que repercutiu e repercute no presente, com prospecto de repercussão no futuro, influenciando na sua forma de pensar, sentir e agir. Socializo as minhas motivações para projetar a (auto) biografia de Apoena, a fim de conhecê-la em profundidade, especialmente, pelo seu espírito ativo, dinâmico, resolvido e determinado para incluir o aluno com surdez no processo que envolvia o ensino e a aprendizagem desse sujeito.

Nessa direção, esse capítulo compõe-se de cinco desdobramentos reflexivos: o primeiro versa *No Passo da Trilha da (Auto) Formação: caminhando e cantando com a educadora Apoena*, que explicita como essa educadora foi revelando o exercício da sua docência para incluir a todos os educandos no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a educação de qualidade, como preconiza os dispositivos legais, deve ser concedida para todos.

No segundo momento, refletimos sobre *Os Primeiros Passos da Trilha Formadora da Educadora Apoená* analisando as suas primeiras aprendizagens, pelas quais Apoená assegura que as experiências formativas da sua infância contribuíram, fundamentalmente, para ela ser quem ela é hoje. No terceiro momento, *Na trilha Um Caminhar, Um Destino, um Contínuo Aperfeiçoamento* tecemos a compreensão das experiências escolares de Apoená que a motivaram para a docência, ressaltando os educadores que lhe imprimiram uma marca formativa, por inquietarem a história do seu tempo, contribuindo com a formação crítico-reflexiva dos seus alunos, dentre esses, Apoená.

No quarto momento, *Os Degraus da Trilha Formativa: Apoená na sua identificação com a docência*, onde identificamos e analisamos as aprendizagens, em Josso, (2010) que fazem parte da vida dessa educadora: existenciais, reflexivas, relacionais e instrumentais. No quinto e último momento, discutiremos sobre a *Alteridade, Compromisso e Redimensionamento Docente: a educadora Apoená e a inclusão do aluno com surdez na UERN*, tecendo e analisando a trilha dessa educadora em busca da arte de viver intensamente a vida e a docência para viabilizar a inclusão socioeducacional de todos educandos, especialmente daqueles que impulsionaram a atualizar a sua formação: os alunos com surdez.

Nesse percurso, chegaremos ao destino, compreendendo que a formação não apenas descreve os processos que afetam nossas identidades e nossas subjetividades, mas também subsidia caminhos para que o sujeito reoriente com mais lucidez, as próprias aprendizagens e seu processo de formação.

Assim, registramos a contribuição de Apoená na esperança que sirva como subsídios para: novas pesquisas, a partir das inquietações geradas nessa produção dissertativa; repensar a formação docente e desenvolvimento humano na perspectiva (auto) biográfica, haja vista o seu potencial para significativas mudanças; encorajamento ao retorno ou continuidade à escolarização das pessoas que integram a comunidade surda; mudanças atitudinais daqueles que convivem com pessoas surdas e as ignoram em suas potencialidades.

Desse modo, então, damos início ao primeiro passo da trilha que compartilha e analisa as narrativas de experiências formadoras na trama do eu individual e social a partir da minha narrativa (auto) biográfica.

1 NARRATIVA (AUTO) BIOGRÁFICA: MINHA EXPERIÊNCIA FORMADORA NA TRAMA DO EU INDIVIDUAL E SOCIAL

Subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca de uma ideologia elitista.

(Paulo Freire)

Vivemos num mundo que, historicamente e mais do que em todos os tempos, grande parte da humanidade é vulnerável às diversas influências e dominações que fragilizam o desenvolvimento da vida humana e do planeta. Essa situação vem contribuindo para que as pessoas vivam, gradativamente, num mundo de incertezas, as quais têm sido geradas pela realidade social, cultural, política, econômica, científica e de intensas e velozes mudanças em todas essas dimensões, dentre outras. Diante desse fato, os quais cotidianamente, de diversas maneiras, movimentam a vida em sociedade, temos observado que a tendência do ser humano é fechar-se no individualismo e fugir do seu autoconhecimento. Desse modo, a identidade do sujeito implica num conceito estável de si mesmo como indivíduo singular que é constituído por uma ideologia e sistema de valores que não só manipula como, também, faz esse sujeito sentir-se confortável, cujo senso de direção lhe traz certa estabilidade.

Entretanto, compreendemos que essa certa estabilidade tende a ser ameaçada diariamente pela própria dinâmica da vida em sociedade, pois colocam em cheque os interesses individuais em nome do bem-estar da coletividade. Outro fato refere-se aos meios de comunicação e as tecnologias avançadas, as quais são utilizadas como estratégia centrada, objetivamente, no consumo e no lucro para conduzir o sujeito a despertar o seu desejo em adquirir aquilo que a mídia lhe apontou como necessidade o que não corresponde, na maioria das vezes, a sua necessidade básica, mas, em razão de um padrão social apresentado, esse se deixa seduzir pela frágil consciência crítica do sistema de mundo em que está vinculado. Essa situação exerce um poder transformador do *eu*, acontecendo de forma inconsciente, tornando o sujeito um mero espectador das situações que a vida lhes apresenta.

Diante desse panorama da vida real, Josso (2010, p. 60) salienta que o ser humano precisa ser considerado como um “sujeito-ator, singular-plural de sua vida e capaz de ser um interlocutor ativo, inclusive num projeto de pesquisa, por menos que estivesse interessado na

questão da pesquisa e na problemática humana subjacente”. Essa condição para atuar como um sujeito construtor-protagonista da sua história é possível, através da pesquisa de si na perspectiva (auto) biográfica, pois é um caminho que permite que o sujeito se compreenda na sua globalidade e nas dimensões do seu ser e estar no mundo. Sendo assim, interessa ao pesquisador despertar:

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. (JOSSO, 2010, p. 61).

Nessa perspectiva, Josso (2010) vislumbra, categoricamente, a (auto) biografia como contribuinte à mudança pela invenção de si que é mediada pela sua consciência de ser, de estar, de acreditar, de ousar, de operar e que coloca esse sujeito da própria (auto) biografia como protagonista que analisa, através da reconstrução da sua memória, o passado vivido nas suas diversas formas, na trama que repercute no presente e cria novas possibilidades de enfrentamento, rumo a conquistas futuras: assim acontece o processo formativo. Por outro lado, Josso (2010, p. 62) salienta que os sujeitos “nem sempre estão conscientes da perseverança que isso exigirá”, pois como seres inacabados, necessitamos, continuamente, da autorreflexão para auto-gestão, isto é, exercício teórico-prático de iniciativa, tanto na dimensão interior como exterior.

O caminhar para si, rumo à descoberta, requisita do sujeito o “poder, querer e saber colocar-se como sujeito mais ou menos ativo de sua vida, na sua vida” (JOSSO, 2010, p. 63) como um processo contínuo, o qual, parafraseando a epígrafe do grande educador brasileiro, Paulo Freire, “*É no domínio da existência que os homens se fazem autônomos*”, observamos a necessidade da formação docente em atentar para isso, uma vez que a responsabilidade docente, para além de preparar o sujeito para o mercado de trabalho, é antes de tudo, contribuir para o seu desenvolvimento humano.

Isto significa considerar as posições existenciais, as quais Josso (2010) pondera que o ser humano na sua existência, tem necessidades pautadas por desejos; de forma mais ou menos ativa, segue a sua vida em sociedade em busca da satisfação daquilo que atenderá a sua necessidade. Para isso, o sujeito abandona o determinismo do passado, através de um desprendimento com a finalidade da conquista; assim, essa busca é permeada de intencionalidades, objetivos, os quais o orientam para um futuro estruturante. Isso revela que

o refúgio do sujeito, o seu conforto, a sua segurança, muda e desestrutura-se, gradativamente, à medida que se assume o enfrentamento dos limites, das barreiras e dos percalços que surgem no caminho, rumo a essas novas conquistas.

Esse movimento que representa as posições existenciais, isto é, da busca de sentido para sua vida e de um saber-viver, ocorre no percurso de construção da narrativa de formação e do trabalho intersubjetivo que acontece mediante a análise e interpretação por parte do sujeito, pesquisador de si, permitindo o conhecimento de si, cujo trabalho “é aleatório porque são exclusivamente orientados pelo pensamento reflexivo” (JOSSO, 2010, p. 62). Assim, a consciência que emerge desse movimento vai exigir a libertação de hábitos e pensamentos rígidos que são absorvidos ao longo da vida pelo sujeito. Esse exercício é promissor para fluir a criatividade, a disposição e a determinação para enfrentar as resistências, sejam de ordem social, cultural, psíquica ou outra. Observamos que são poucos que se abrem para conhecer-se, pois a família e a educação escolar, onde os educandos passam a maior parte do seu dia, são falhas nesse processo.

Josso (2010, p. 63) compreende que a condição para que o sujeito atue como protagonista de sua própria história e seja capaz de dar o prumo e o rumo à sua vida deverá “ser capaz de desenvolver a sua capacidade em estar presente a si (ou desenvolver sua atenção consciente) em todas as circunstâncias, através do exercício de suas competências genéricas transversais”. Essas competências são resultantes da presença consciente do sujeito no mundo, atuando e gerindo a sua vida, seja por uma percepção instintiva ou conhecimento imediato, dedução ou inferência ou indução, isto é, sua capacidade de sugerir ou concluir, por exame, o que se passa consigo e o que está a sua volta.

Compreendemos, conforme Josso (2010), que essa presença consciente materializa-se pelas habilidades na aquisição de saberes e fazeres, criatividade para adaptar-se à diversidade, às pessoas e a contextos, resolver problemas, bem como para comunicação, estando habilitado para informar e informar-se, construir propostas, reformular e formular. Faz parte, ainda, das competências genéricas a capacidade para avaliar, apreciar, conhecer e determinar valor. Essas habilidades são mobilizadas pelo sujeito que executa com criatividade e vontade, trabalhos e intervenções na sua vida e nas suas interrelações, modificando e transformando realidades; esse sujeito articula o saber, seja para ensinar a outrem o que sabe de forma habilidosa, seja para negociar em busca de alternativas que tragam benefícios a sua vida e ao ambiente humano e natural, comportando-se como sujeito proativo que acompanha, com interesse, o que se passa e o que acontece; esse sujeito procura está atento às demandas resultantes das relações culturais, socioambientais e político-econômicas. Entretanto,

precisamos considerar a interdependência dos atributos nas narrativas (auto) biográficas. Neste aspecto:

A consequência de levar em conta a interdependência dos atributos que definem a humanidade comum é a de que devemos revê-los regularmente para verificar onde estamos em cada um dos níveis de manifestação de nossa vitalidade, a fim de perceber os esquecimentos, escleroses, despercebidos, evoluções parciais e, principalmente, para nos interrogarmos se os conceitos construídos na pesquisa devem tornar-se mais complexos, ser modificados, reinventados totalmente sob outra forma ou nomeados diferentemente. (JOSSO, 2010, p. 64)

Esse cuidado de observar atentamente os atributos, isto é, as características que definem a humanidade do sujeito, embora forneça embasamento mínimo pela necessidade de ser revisto e analisado, interrogado e reinventado, continuamente, dada as múltiplas influências e fragilidades humanas a que se está exposto, são fundamentais para se compreender os componentes que fazem parte das buscas que orientam a invenção de si. Assim, ocorre um processo de transformação consciencial que permite pensar, observar e interagir com o mundo exterior, como forma em que se desenha com arte o viver nas suas múltiplas relações, em busca da paz, da felicidade, dos desejos e das realizações. Podemos dizer que isso é "a procura da existencialidade encarnada; a aspiração a um sentimento de existência em transformação pela mediação da invenção de um "si evolutivo"; o desejo de uma identidade em constante vir-a-ser [...]" (JOSSO, 2010, p. 65). Entendemos que são essas buscas que conduzem o sujeito da ação a explorar as potencialidades do seu ser para atuar no mundo e para o mundo como resultante das suas transformações conscienciais.

Contudo, Josso (2010, p. 68) salienta que o trabalho (auto) biográfico sobre as narrativas de vida, em cointerpretação com o seu autor, busca não apenas o conhecimento de si, visando compreender o sujeito na sua essência, em como este se tornou o que é ou como se transformou ao longo de sua vida pelas suas experiências; busca, também, saber para além do conhecimento de si, como esse sujeito se compreende diante das circunstâncias, de seus investimentos e objetivos com base na sua autoorientação possível que é mediada pela sua consciência em todo esse percurso. Ouvindo a narrativa (auto) biográfica de Apoená, referente às suas aprendizagens adquiridas na infância e que se preservam até hoje na sua vida teórico-prática, ela narra:

[...] Havia a preservação da ilha. Eu aprendia a preservar desde pequena na minha formação, na minha história de vida, porque reflete todo um processo no que é Apoená hoje; foi ontem, anteontem, foi em 1951..., 1960. A minha formação foi a de casa: as lições de respeito à natureza, à diversidade, a própria alimentação, porque mamãe já educava dizendo: "se você vai comer, como tanto,; e, se quiser mais, pede

e a gente bota mais, mas nunca botava de uma vez só”, até porque ela já sabia o tanto que cada um comia. As lições de casa a respeito do meio ambiente, a respeito da natureza, a respeito, inclusive, da nossa posição diante da hierarquia militar, mas não como submissão, porque eu aprendi com a minha mãe e trouxe para Apoena, educadora, que era preciso reivindicar. Tá lá na minha aprendizagem; não foi na minha aprendizagem escolar, minha aprendizagem formal; a minha aprendizagem desde ontem, desde sempre, do ponto de vista das lutas sociais, dos movimentos sociais, dos questionamentos.

Conforme essa narrativa, percebemos que a sensibilidade e os cuidados com a natureza, o uso do alimento, o enfrentamento das lutas sociais, defesa do meio ambiente, foram aprendidos por Apoena por influência, essencialmente, da família, especialmente da sua mãe que lhe despertou o processo de entendimento teórico-prático dos direitos sociais, deixando como legado o espírito de luta pela defesa desses direitos, permeando a sua vida há mais de cinquenta anos. Entretanto, essas aquisições não foram aprendidas na escola formal; daí se constata a necessidade de se considerar as heranças pessoais da experiência de vida dos sujeitos.

Assim, o trabalho (auto) biográfico busca saber como o sujeito articula suas heranças, suas experiências formadoras, suas pertencas, suas valorizações, seus desejos, seus imaginários às oportunidades socioculturais, à sua capacidade para reconhecer seus limites, possibilidades e potencialidades, utilizando o direito de proceder conforme lhe pareça, contanto que esse direito não vá contra o direito de outrem. Desse modo, pois, “coloca em evidência a exigência metodológica de pensar as facetas existenciais da identidade como uma abordagem multirreferencial que integra os vários registros do pensar humano” (JOSSO, 2010, p. 84). Convém-nos advertir que o conhecimento de si auto-orientado é um processo:

Auto reflexivo que obriga a um olhar retrospectivo e prospectivo, tem de ser compreendido como uma atividade de autointerpretação crítica a tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural dos referenciais interiorizados pelo sujeito e, por isso mesmo, constitutivos da dimensão cognitiva da sua subjetividade (JOSSO, 2010, p. 86).

Podemos dizer, então, que o olhar retrospectivo e analítico do sujeito naquilo que é vivido por ele mesmo nas suas diversas relações, deve ser por ele interpretado, agora, de uma forma mais crítica, sensata, ética, mais humana, considerando possibilidades e potencialidades de mudanças da sua realidade social na marca do passado que é reconstruído pela sua memória na perspectiva do desafio do presente, vislumbrando o que se prospecta para o futuro. Para isso, segue o seu rumo como gestor e empreendedor de si, buscando intervir não, apenas, para o seu bem-estar, mas também, o bem-estar da coletividade. Assim, pensar na

dimensão da existencialidade de forma consciente e subjetiva é pensar no sujeito enquanto autor da sua história, aberto à mudança, esperança, liberdade, ao enfrentamento dos limites às possibilidades, disposto a enfrentar as adversidades de forma estratégica, pois este cria as condições para esse fim pelas tomadas de consciência que lhe são favorecidas pela mediação do outro, bem como pela relação com esse outro pela mediação de si mesmo.

Josso (2010) assevera que o desafio da formação, portanto, é mover o sujeito de desejo para um querer e um poder ser que é gerador de mudanças e a sua objetivação é permeada por uma tensão permanente entre as transformações impostas pela vida em sociedade, nas interrelações sociais. Sendo assim, a finalidade da narrativa (auto) biográfica consiste na disposição do sujeito de sua própria investigação, expressar os valores que este emprega às suas experiências pessoais e profissionais, vividas na esfera individual no contexto da sua coletividade, mediadas pelas suas recordações que as tomam como referência no percurso da sua trajetória de vida e formação. Desse modo, esse sujeito permite a si, pelo ato consciente um repensar, um desenvolver e um aprender sobre si mesmo, pelo qual é caracterizado:

[...] como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural. (JOSSO, 2004, p. 59)

A perseverança, mediada pela decisão interior e consciente, passa a ser uma prática de reflexão daquilo que “somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural” (p.59) na busca de apreender as complexas imbricações que se apresentam no centro da nossa existencialidade, mediante a nossa historicidade, a qual está inserida na cultura, onde estamos imersos. Nessa trilha, as diversas aquisições do saber foram agrupadas em quatro categorias de tipos de aprendizagens que são adquiridas ao longo da vida. São elas:

Aprendizagens experienciais, constitutivas do conhecimento de si como ser psicossomático, em nossas dimensões de ser-no-mundo, nossos registros de expressão e nossas competências genéricas transversais particulares;
Aprendizagens instrumentais que unem os procedimentos e os processos, em todos os domínios da vida prática, numa dada cultura, num dado momento;
Aprendizagens relacionais que possibilitam aquisições de comportamentos, estratégias de trocas de comunicação com o outro, o saber estar com relação a si mesmo, ao outro e ao mundo;
Aprendizagens reflexivas que permitem a construção do saber-pensar em referenciais explicativos e compreensivos. (JOSSO 2010, p. 71)

Sendo assim, compreendemos que as *aprendizagens experienciais* são os conhecimentos que o sujeito tem de si, do seu caráter, do seu temperamento, dos seus sentimentos, das suas motivações, da sua natureza de ser; as *aprendizagens instrumentais* são aquelas habilidades específicas para adaptar-se e arranjar-se nas diversas situações inesperadas da vida; as *aprendizagens relacionais* que se referem à capacidade do sujeito para expressar-se, trocar conhecimentos, fazer amizades, fazer referência e inferência, onde o saber está constituído pelo conhecimento de si, do outro e do mundo; *aprendizagens reflexivas* referem-se às habilidades que o sujeito possui para pensar adequadamente, coerentemente e eticamente, tornando-lhe capaz para compreender e explicar situações e resolver problemas.

Essas aprendizagens reflexivas refletem um sujeito que é conhecedor pela busca constante desse recurso; sujeito que é exercitado e experiente por ser flexível às novas aprendizagens; que possui uma prática metodológica para o agir, dele próprio; que possui ainda uma prática de estudo aplicada em toda a rede de relações do ambiente humano e natural em que este vive e que penetra na sua existencialidade, no sentido singular-plural em movimento contínuo, dando sentido e significado à sua vida.

Convém-nos lembrar de que o caminhar para si é um processo complexo, cuja formação conduzida pelo sujeito acontece de forma conflituosa, sob “uma tensão permanente entre as transformações impostas pelo coletivo e a evolução dos sonhos, desejos e aspirações individuais” (JOSSO, 2010, p. 72), sendo, pois, um processo estruturante-desestruturante-estruturante. Assim, podemos afirmar que a narrativa (auto) biográfica, seja na forma oral ou escrita, revelam os diferentes aspectos simbólicos e subjetivos do sujeito; revelam, também, as aprendizagens advindas e adquiridas das interações que se operam no âmago do ser, enquanto sujeito singular, ao saber-viver consigo; e, plural, ao saber-viver com os outros em seu percurso de vida em sociedade.

Isto significa que ocorre ao sujeito a “impossibilidade de existir independentemente de outrem e o desejo de existir, apesar de outrem” (JOSSO, 2010, p. 87), isto é, o lugar do outro torna evidente o que há em mim, permitindo uma percepção reduzida do eu, enquanto ente consciente das limitações e da descoberta das possibilidades. Entretanto, esse outro interage, ora causando no sujeito o acolhimento da sua diferença, ora causando medo de se afirmar e o medo de não correspondê-lo. Tecida essas considerações, podemos nos questionar: - Como a narrativa de experiência de vida poderá contribuir para clarificar as interações de um "eu" que é, concomitantemente, singular e plural, trazendo formação a esse narrador de si? Nessa trilha, buscaremos, a seguir, encontrar essa possibilidade.

1.1 AS NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS FORMADORAS COMO FONTE DE CONHECIMENTOS REFERENCIAIS

Antes de refletir sobre a experiência formadora, faz-se necessário pensar sobre o ser-homem. Conforme Freire (1979) o homem ao refletir sobre si mesmo, poderá descobrir-se como ser inacabado e, como tal, poderá ser sujeito da própria educação e não objeto dela. Sendo assim, a busca por mais educação deve ser embasada na humildade, quanto a sua interação com os seus semelhantes; interação essa que “comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo” (FREIRE, 1979, p. 29). Isto implica na valorização dos saberes e fazeres da experiência dos sujeitos.

Ao descobrir-se inacabado, o ser humano tem a tarefa de amar a pessoa que, de alguma forma, seja o seu próximo. Esse amor conduz a busca de superação do egoísmo na medida em que ocorre a “intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam” (FREIRE, 1979, p. 29). Essa condição é fundamental à humanização nas interrelações pessoais, haja vista o homem ser um ser de relações. Por essa razão o homem é um ser que influencia e sofre influência de outros e do mundo que lhe cerca. Nesse aspecto, “quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções” (FREIRE, 1979, p. 30).

Isto significa que, ao homem e, somente a ele, confere a capacidade de transformar a sua realidade, criando novas condições sócio-históricas, há seu tempo. Essa condição é fruto de uma consciência capaz de apreender o mundo nas suas mais diversas tramas e de transformá-lo. Nesse significativo e relevante aspecto, entendemos que à educação compete construir um processo não de adaptação do indivíduo à sociedade, mas oferecer os meios para o desenvolvimento de uma consciência crítica para que este possa decifrar a realidade e transformá-la para o bem da coletividade.

Convém-nos ressaltar o que Josso (2010) pondera a respeito da experiência existencial. Para essa pesquisadora, esse tipo de experiência envolve a pessoa na sua identidade enquanto ser que é refletido na forma de viver, de modo que essa experiência existencial implica “a presença ativa do ser psicossomático e suas qualidades socioculturais numa plasticidade dinâmica”. (JOSSO, 2010, p. 55). Isso corresponde à capacidade, existente no sujeito, para efetuar aprendizagens por busca própria ou por motivação necessária ao enfrentamento de situações diversas que lhe coloca em “interações consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou com as coisas, num ou em vários registros” (JOSSO, 2010, p. 56).

Para Josso (2010), essa capacidade de aprendizagem implica em integrar a ação do sujeito um saber-fazer, conhecimento de causa e efeito e, para, além disso, capacidade para subordinar essas competências a uma significação e uma orientação ao contexto de uma história de vida. Conhecer, por conseguinte, é “reconhecer, progredir no sentido de elevar o outro da condição de objeto à condição de sujeito” (SANTOS, 2007, p. 30), sendo necessária cada vez mais a afirmação discursiva dos valores, à medida que as práticas sociais dominantes tornem impossível a efetivação desses valores. Assim, a prática de transformação emancipatória é resultante de uma consciência de um processo social contextualizado.

Um dos pilares da educação para o século XXI é a aprendizagem da convivência pacífica que remete à necessidade do respeito ao outro e à prática do diálogo, visando à resolução de conflitos. No entanto, a educação tem sido impotente diante dos múltiplos e diversos conflitos que permeiam as convivências na sociedade. Sobre esse aspecto, a abertura para a alteridade é de fundamental importância por ser o caminho mais indicado para a participação em projetos conjuntos entre parceiros de caminhada. Entretanto, abrir-se para o outro requer, primeiro, o conhecimento de si, o que é um processo difícil, pois várias pesquisas educacionais constataam que a educação formal é falha nesse aspecto, pouco se educando para esse fim.

As narrativas de experiências formadoras consistem numa oportunidade rica investigação do sujeito sobre ele mesmo. A formação acontece à medida que este sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens, adquiridas ao longo da vida, as quais estão vinculadas à produção de sentido nesse percurso. Para Josso (2010, p.16), consiste num “empenho pessoal, afetivo, com uma ligação entre os saberes e a vida cotidiana”. Esta é uma metodologia de pesquisa-formação pela sua peculiaridade que admite que o sujeito seja objeto e sujeito da sua própria formação. Como objeto, reflete sobre os seus recursos pessoais e profissionais adquiridos com outros, através de aprendizagens socializadas, as quais fazem apelo à consciência, aos sentimentos, os valores, da cultura, às técnicas, dentre outras situações que emergem das relações interpessoais. Como sujeito, permite o ressignificar dessas aquisições para dar nova direção à sua vida. Assim, as experiências formadoras:

É uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: o saber-fazer e os conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para uma situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros (JOSSO, 2010, p. 36).

As interações sociais que ocorrem ao longo da vida mobilizam o sujeito a novas aprendizagens que, nas interações sociais, demarcam oportunidade de uma presença para si e para uma situação a que busca compreender, dar ou não significado e geri-la, conforme bem lhe parecer. Para tanto, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros experienciais que os toma como referência, o sujeito busca enfrentar as situações que lhe toca, busca minimizá-las, superá-las ou agravá-las, a fim de obter algum benefício. Essas buscas constituem-se a trilha da formação. Desse modo, a formação possui três dimensões que são: a consciência psicossomática que pode ser compreendida como a aquisição de novos sentimentos e valores; a consciência do saber que corresponde a aquisição de novas formas de pensar, novos conceitos, novos conhecimentos, novas compreensões; e a consciência do fazer que se refere a aquisição de novas práticas ou aperfeiçoamento das que já se possui.

Josso (2010, p. 37), salienta que as recordações-referência são simbólicas e constitutivas da formação; apresenta simultaneamente, a dimensão do concreto e visível que se refletem na repetição de determinados pensamentos e atitudes do sujeito, fazendo apelo às nossas percepções ou para imagens sociais; e, uma dimensão invisível, quando a dimensão apela para as emoções, sentidos e/ou valores, como àquilo que foi vivido sob o prazer, ódio, alegria, bom, ruim, certo, errado, honesto, desonesto, justo, injusto, dentre outros. Considerando esses aspectos, a recordação-referência é experiência formadora quando o que foi aprendido concernente ao saber-fazer servir, daí em diante, como referência para muitas outras experiências do gênero, orientando toda a trajetória de vida.

A formação, então, dar-se a conhecer por meio dos desafios, diversidades e adversidades, existentes entre a condição individual e coletiva de vida em sociedade. Por essa razão, reside na narrativa de formação um potencial que pode elevar o sujeito à condição de vida emancipada pela aquisição da consciência de seu poder de mobilização a partir de si e de sua interação interpessoal com o mundo, com os outros e com as coisas que lhe cercam. Com essas considerações, prossigo a trilha caminhando para mim mesma, recordando o passado para reconstruir o presente na dimensão da minha humanidade e da minha formação continuada.

1.2 MINHA NARRATIVA DE VIDA-FORMAÇÃO: UMA VIAGEM AO PASSADO RECONSTRUINDO O PRESENTE

Rememorar o passado, o vivido, o experienciado não se trata de uma memória individual; conforme Halbwachs (1990) é o resultado das interações partilhadas e subjetivadas entre os indivíduos em sociedade, considerando que nossas escolhas individuais são pensadas a partir das representações estáveis que o mundo nos oferece. Podemos afirmar que "cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, [...] este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e [...] este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios." (p. 51). Isso é natural, visto que a memória individual funciona utilizando os recursos não individuais, mas os recursos apreendidos de outras pessoas, do ambiente de sua convivência, do grupo social do qual pertencemos e que, seletivamente, legitimam as nossas próprias memórias. Assim, as memórias vinculam-se não as nossas mentes, simplesmente, mas a sociedade, nos diferentes grupos aos quais compõem a nossa vida. Por outro lado, viajar ao passado, reconstruindo o presente, na perspectiva da minha narrativa de vida-formação, implica observar a seguinte diferenciação:

Memória autobiográfica e memória histórica. A primeira se apoiaria na segunda, pois toda história de nossa vida faz parte da história em geral. Mas a segunda seria, naturalmente, bem mais ampla do que a primeira. Por outra parte, ela não nos representaria o passado senão sob uma forma resumida e esquemática, enquanto que a memória de nossa vida nos apresentaria um quadro bem mais contínuo e denso. (HALBWACHS, 1990, p. 55).

Baseando-me nos termos utilizados por Halbwachs (1990), “contínuo e denso”, diferenciando-se memória (auto) biográfica da memória histórica, atribuo ao resgate de lembranças de fatos que marcaram a minha vida por estarem imersos numa teia de difícil trânsito, complexa, integrando aspectos sociais, culturais, biológicos, ambientais, temporais, políticos e econômicos nos diversos e adversos momentos da “minha história”; ao tomar a consciência, pude superá-los, à medida que busquei alternativas para esse fim e, desse modo, adquirir novas aprendizagens. As experiências de aprendizagens, muitas vezes, por questões subjetivas ao sujeito na sua interação individual e social, ficam armazenadas no inconsciente¹¹; ao narrá-las, sob o olhar e escuta atenta e sensível proporciona, oportunamente, a consciência desse processo, promovendo a autoformação. Sob essas considerações, adentro à minha narrativa de vida-formação. Nesse tópico, reconstruo a minha

¹¹ Inconsciente é o conjunto dos processos mentais que se desenvolvem sem intervenção da consciência. Acesso em 28/08/13. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Inconsciente>

memória e narro as minhas experiências de vida-formação referentes à minha aproximação com a docência e o seu redimensionamento.

Minha primeira experiência com o ensino que me vem à memória foi na Escola Bíblica Dominical, onde ensinava as histórias bíblicas, ensaiava peças teatrais e cantos para as crianças, trabalho esse que me trazia muito prazer. Aos quinze anos, ingressei no Segundo Grau¹², cursando o Magistério no Colégio Estadual Atheneu Norte-Rio Grandense, identificando-me ainda mais como professora, pois me encantei com a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem de vidas que estavam sob os meus cuidados; eu conseguia transpor o que aprendia no Curso do Magistério no meu ensino às crianças. Essa experiência, a cada dia, fortalecia a minha autoestima e o meu prazer em estudar, aprender e ensinar o que aprendia.

Nesse período da minha formação, o Governo José Agripino Maia, na época prefeito de Natal/RN, instituiu o Programa “Em casa também se Aprende a Ler”, a fim de combater o analfabetismo a nível local contratando, provisoriamente, pessoas para alfabetizar as crianças. A pessoa interessada precisava ter um local adequado e ir à procura de pais que tivessem interesse em colocar seus filhos para estudar nesse programa. O governo oferecia um valor abaixo do salário mínimo ao candidato a professor, material escolar e merenda para as crianças e mensalmente, apresentávamos a lista de frequência e planejamento à Secretaria de Educação. Logo me mobilizei para conquistar essa oportunidade.

Para garantir meu primeiro emprego, tive que enfrentar o meu pai, porque ele não permitia que eu fosse trabalhar, estando essa tarefa reservada para os meus irmãos e não para mim, assim, dizia ele. Depois, precisei encontrar alguém que me disponibilizasse um espaço físico para o ensino. Enfim, conquistei o meu pai, dando-lhe a esperança que um dia eu iria me formar e que aquela experiência seria muito significativa para mim. Consegui, em seguida, que um pastor cedesse o espaço da sua igreja para que, no horário da manhã, eu pudesse ensinar as crianças. Desse modo, conquistei o emprego do meu sonho e legitimar-me como professora.

Nessa experiência inicial de ensino os educandos aprendiam com facilidade, pois nós brincávamos com as letras, músicas, cruzadinhas, jogos de memória, ludo, dominó; as tarefas tinham gravuras para colorir (todas essas ideias eu ampliava a partir das aulas que aprendia no curso do Magistério) de modo que as crianças, satisfeitas, não faltavam às aulas. Antes de concluir o Magistério, trabalhei como professora na Escola Batista Bereiana, escola privada,

¹² Termo utilizado conforme a LDB nº. 5.692/71.

situada em Natal/RN, que tinha como diretora e coordenadora pedagógica uma jovem senhora que era muito competente e dedicada. O planejamento era semanal e deveria ser entregue com antecedência para a correção e complementação, sendo este um requisito indispensável; ela era simpática e muito me ajudou na construção da minha identidade docente.

Aos dezoito anos, recebi um convite para atuar como coordenadora pedagógica de um Jardim de Infância, situado no centro de Natal/RN, denominado de Saci Pererê¹³; essa foi uma proposta desafiadora que me causava medo, pois nunca tinha atuado nessa função, acompanhando planejamentos pedagógicos. Temia a reação dos professores e dos pais, que eram muito exigentes. Mas, com a minha fé alicerçada em Deus, o Todo-Poderoso e, com o acúmulo de aprendizagens das experiências vivenciadas, anteriormente, com o ensino e a minha formação no magistério, o qual estava em fase de conclusão, decidi aceitar o convite. Na verdade eu tinha sede de aprender e está na condição de coordenadora, por dois anos, foi, para mim, um tempo de muito aprendizado. Aprendi, com os saberes e fazeres diferentes do meu, respeitar mais as opiniões, ouvir mais, pensar, criar e executar projetos pedagógicos e com o coletivo, conquistar a simpatia de quem estava de mal – humor ou resistente às novas propostas e interessar-me mais por eventos científicos, reconhecendo a sua importância para a minha formação.

Embora lembrar-me do quanto me satisfez essa experiência pela minha identificação com o magistério, dou-me conta que me comportava mais como reprodutora das práticas pedagógicas conteudistas, uma ação que era cobrada não apenas pelo sistema educacional privado, mas também, os pais das crianças cobravam isso. Essas ações pedagógicas refletiam o paradigma da modernidade, onde o conhecimento era produzido por outros e eu só reproduzia-os. Dessa forma:

Enquanto profissionais, os professores são considerados práticos refletidos ou “reflexivos” que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia. (TARDIF, 2010, p. 286)

Minha capacidade crítica era mínima, mas acumulava saberes, fazeres e estava aberta às novas aprendizagens. Cultivava a criatividade, porém a determinação da escola era seguir as propostas dos livros didáticos. Com toda admiração e identificação pelo Magistério, no período de escolha do curso para prestar o vestibular, não optei por Pedagogia, porque minha mãe adoeceu de diabetes e, temendo que ela não fosse viver muito tempo, todas as noites, eu

¹³ Há décadas esse Jardim de Infância deixou de existir.

pedia ao Senhor, longevidade de vida para ela. E por isso desejava cursar Nutrição, pois entendia que a saúde começava com a escolha dos alimentos para a nossa alimentação. Fiz três vestibulares concorrendo o curso de Nutrição, porém não obtive êxito, pois o Magistério, minha formação profissional, até aquele momento, não me ofereceu conhecimentos suficientes para lograr êxito no vestibular e, até mesmo porque, toda a minha carreira de estudo ocorreu em escola pública, onde muitos assuntos exigidos para o vestibular, na maioria das vezes, eram ministrados de forma superficial, sem criatividade, de forma fragmentada em disciplinas e estudada, isoladamente; desse modo, sentia dificuldade de aprendizagem.

Por outro lado, o fato do meu pai ter boa relação com as assistentes sociais, consideradas por ele, doutoras do Departamento Nacional de Obras Contra Seca (DNOCS) alimentava-se o sonho de ter uma filha assistente social. Então, comecei a pensar nessa possibilidade até, porque eu era muito envolvida com as obras sociais da igreja, a qual frequentava, e, por essa razão, desejava muito ter formação profissional para desempenhar as minhas atividades de forma mais preparada na perspectiva teórica, metodológica, ética, política e técnico-operativa, não apenas na igreja, mas em instituição pública, para qual se tornou a minha meta de conquista.

Essas minhas narrativas de experiências-formativas demonstram como as questões emocionais, afetivas e conscienciais estavam imbrincadas nas tomadas de decisão, levando-me a encontrar-me comigo mesma, com meus entes queridos, com meus colegas e com os ambientes, dos quais eu fazia parte. Sobre esse aspecto, os estudos (auto) biográficos constataam que:

A formação experiencial designa a atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas, conscienciais), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interações consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou com as coisas, num ou em vários registros (JOSSO, 2010, p. 56).

Atribuo as minhas narrativas um valor de experiência formativa, porque as alternativas, resultante da razão consciente ante as imbricações surgidas de situações adversas me forjaram a ser quem sou hoje: assistente social e educadora social em processo inacabado, enfrentando os dilemas inerentes das desigualdades sociais, gerados pelos ditames da sociedade capitalista, da qual fazemos parte. Esse prisma remete-me a considerar o que afirma Ferrarotti:

Toda práxis humana é reveladora das apropriações que os indivíduos fazem dessas relações e das próprias estruturas sociais interiorizando-as e voltando a traduzi-las

em estruturas psicológicas, por meio da sua atividade desestruturante – reestruturante (FERRAROTTI, 1988, p.26).

Assim, pode-se dizer que somos construídos mediante as circunstâncias que nós vivenciamos na medida em que ficamos paralisados ou dispomo-nos ao enfrentamento das adversidades, buscando as superações. Por isso mesmo é que a (auto) biografia é reveladora das apropriações que o indivíduo faz, tanto das relações interpessoais como das estruturas sociais que o leva a uma contínua desestruturação e reestruturação, cujos elementos dessas apropriações são revelados através das expressões da sua subjetividade no ato da sua biografização.

Esse processo de construção e escrita da minha narrativa permitiu-me, potencializar uma tomada de consciência das experiências formadoras, distinguindo-as de diferentes vivências cotidianas inscritas nas minhas singularidades e subjetividades. Esse fato encontra consonância na tese que afirma:

O conjunto das narrativas expressa diferentes recordações-referências, aprendizagens experienciais e experiências formadoras, na medida em que coloca o autor numa dimensão de investigador de si próprio e de sua trajetória de formação, possibilitando-lhe compreender seus percursos formativos e autoformativos ao longo da vida. (SOUZA, 2006, p.137).

Desde então, escrever sobre minha vida foi uma proposta investigativa de mim mesma, organizadora da minha formação, que obedeceu ao princípio da racionalidade, do qual eu pude ser sujeito e objeto de estudo da minha própria história que remete a um contexto político educacional frágil de governo que se refletia no ensino e, conseqüentemente, na minha aprendizagem. Retomo a preocupação com a educação formal, destacando dois fragmentos da minha narrativa-formativa de vida:

Apresentava dificuldades nos estudos de matemática, embora tenha ficado, apenas uma vez, em recuperação, na 5ª Série, do 1º grau¹⁴, necessitando de 5,6 pontos para fins de aprovação nessa disciplina. Para mim era um valor muito elevado e temi terrivelmente ser reprovada, pois os meus pais nunca tiveram condições para pagar uma aula de reforço. Mas empenhei-me com determinação nos estudos e obtive nota 9,0 na avaliação final, conquistando a minha aprovação.

Fiz três vestibulares concorrendo o curso de Nutrição sem êxito, pois o magistério, minha formação profissional, até então, não me ofereceu conhecimentos suficientes para lograr êxito no vestibular e, até mesmo porque, toda a minha carreira de estudo ocorreu em escola pública, onde muitos assuntos exigidos para o vestibular, na maioria das vezes, eram ministrados de forma superficial, sem criatividade, de forma fragmentada em disciplinas e estudada, isoladamente; desse modo, sentia que dificultava a aprendizagem. Com persistência nos estudos e objetivo maior,

¹⁴ Termo utilizado conforme Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB N°. 5.692/71.

conquistei a minha aprovação ao submeter-me ao 4º vestibular, quando optei pelo curso de Serviço Social.

Essa forma de ensino narrada na expressão “em escola pública, onde muitos assuntos exigidos para o vestibular, na maioria das vezes, eram ministrados de forma superficial, sem criatividade, de forma fragmentada em disciplinas e estudada, isoladamente; desse modo, sentia que dificultava a aprendizagem”; e, “temi terrivelmente ser reprovada, pois os meus pais nunca tiveram condições para pagar uma aula de reforço, são situações próprias das receitas cartesianas e capitalistas que, embora pouco venha contribuir para a reconstrução de uma personalidade com a capacidade e o desejo de emancipação diretamente, poderá conduzir à fronteira: “a fronteira surge como uma forma privilegiada de sociabilidade”. Quanto mais à vontade se sentir na fronteira, melhor a subjetividade poderá contribuir para o potencial exploratório desta” (SANTOS, 2007, p. 347).

Nesse sentido, viver numa sociedade capitalista, implica dizer que se vive num contexto contraditório de profundas desigualdades sociais em que há fragilidade da cidadania¹⁵ para efetivação de direitos legais e participação nas decisões para o bem da coletividade. Sendo assim, vivendo em fronteira, deparando-me com os meus limites, energizada pelo desejo de mudança, ensaiava um processo de emancipação, o que só iniciou, após a conclusão do ensino superior, como pode ser constatada nos fragmentos da minha narrativa-formativa:

Ao concluir o curso de Serviço Social, em 1997, elaborei uma proposta de trabalho para a inserção do Serviço Social na Educação, período em que o índice de evasão e reprovação era alto e a agressividade na escola era frequente entre os alunos. Por um ano, executei a proposta na Escola Municipal Raimundo Fernandes, situada no município de Mossoró/RN, documentando na forma de Relatório os resultados alcançados contendo os avanços positivos no rendimento acadêmico, maior participação da família e a redução da violência na escola. Esse trabalho foi apresentado ao Conselho Municipal de Educação de Mossoró. Tornei-me conhecida, mas esse não era o meu fim; a Secretaria de Educação Municipal, contraditoriamente, reconheceu o valor do trabalho, mas não manifestou interesse em estabelecer esse profissional, assistente social, na educação.

Fui transferida para o Departamento de Assuntos Estudantis – DAE, onde sentia dificuldade no processo seletivo para ocupação de vagas de alunos à residência universitária, devido à demanda de alunos carentes serem maior do que a oferta de vagas nessas residências.

Assim, na primeira oportunidade que tive de cursar especialização em Educação, fui informada, pelos editais anteriores, que só podia concorrer à vaga se a formação fosse à modalidade de licenciatura. Como a minha formação vincula-se ao

¹⁵ Cidadania. Ser cidadão é respeitar e participar das decisões da sociedade para melhorar suas vidas e a de outras pessoas. Acesso em 25/08/13. Disponível: http://www.webciencia.com/18_cidadania.htm

bacharelado, eu não teria a chance; entretanto, antes de ser publicado o edital (X Edição), procurei o coordenador para que, eu, bacharel em Serviço Social,, pudesse concorrer a uma das vagas com os licenciados, haja vista a educação do século XXI requerer profissionais com múltiplos conhecimentos. Depois de discutida a proposta (internamente) com a equipe competente, foi aberta essa possibilidade e, submetendo-me a seleção e o enfrentamento da concorrência e, assim, tive a satisfação não apenas de romper o estigma de que o bacharel não se enquadrava para concorrer à seleção da Especialização em Educação, como também tive o êxito na seleção com a minha aprovação.

Esses fragmentos da minha narrativa (auto) biográfica expressam uma luta não por um interesse próprio, egoísta e vaidoso, como possa parecer, mas uma preocupação para que a inclusão socioeducacional não seja destinada apenas para o grupo de alunos com deficiência, minha experiência na Diretoria de Apoio à Inclusão (DAIN), mas para todos, indistintamente, e que a educação seja oferecida com qualidade. Atuar como assistente social evoca a militância para a defesa dos direitos humanos e educação para a cidadania. Minha atuação nessa diretoria dar-se em conjunto com uma equipe multidisciplinar, composta de especialistas, onde atuamos no apoio socioeducacional dos alunos com deficiência e daqueles que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem.

Nessa atuação, percebi que muitos demoram buscar o apoio, mesmo sofrendo suas dificuldades, devido à força do preconceito socialmente construído; isso foi percebido quando, ao serem indagados quanto ao motivo de só àquele momento buscarem ajuda, alguns respondiam que temiam serem vistos como aluno-problema, coitadinho, incapaz, dentre outras barreiras atitudinais que já experienciaram no percurso de suas vidas; alguns temiam represálias de professor, pois, devido à cultura da punibilidade e passividade, esses alunos acham que se buscar o apoio de que necessita, a DAIN, ao tratar da queixa do aluno com os professores, esses poderiam prejudicá-lo ainda mais: esse tem sido o pensamento de alguns alunos que demandam o nosso serviço.

Entretanto, as demandas do Serviço Social na DAIN mais frequentes são a necessidade de mediar encaminhamentos para o trato da saúde; e, a educação social no sentido de contribuir para que esses alunos atuem como sujeitos, agentes de mudança; que busquem conhecer os seus direitos para defendê-los; que exerçam o dever de serem propositivos de uma nova ordem social. Essas experiências revelam que a nossa memória tem influência subjetiva, é coletiva e estamos implicados nela, pois estamos imersos nas interrelações sociais, de modo que:

O nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual. (FERRAROTTI, 1988, p. 26).

Por essa razão, a educação tem o dever de preparar o sujeito para a sua emancipação a fim de que este possa ser crítico e reflexivo, a partir da realidade existente e vivenciada; que seja capaz de, conforme Freire (1979, p. 10), “perceber as possibilidades de ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade classista”. Desse modo, torna-se relevante conscientizar os educandos acerca das condições desiguais da sociedade capitalista e incentivá-los ao exercício do seu protagonismo como meio de libertação social das condições opressoras que este sistema impõe. Nessa perspectiva, faz-se necessário compreender que o processo de ensino e aprendizagem parte do princípio: “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado, forma-se e forma o ser formado” (FREIRE, 2013, p. 15). Isso implica dizer que o papel do educador e de todo profissional é compreender-se como ser inacabado, devendo está sempre aberto a novos saberes e fazeres, assumindo-se como agentes de mudança. Para Camargo¹⁶ a sociedade classista corresponde:

A concepção de organização social de Karl Marx e Friedrich Engels se baseia nas relações de produção. Nesse sentido, em toda sociedade, seja pré-capitalista ou capitalista, haverá sempre uma classe dominante, que direta ou indiretamente controla ou influencia o controle do Estado; e uma classe dominada, que reproduz a estrutura social ordenada pela classe dominante e assim perpetua a exploração. (CAMARGO, 2013).

Freire (1979, p. 12) adverte que a ação pedagógica libertadora deve ir além da sala de aula, onde formador e formando, engajam-se com a sociedade civil em seus dilemas, formando a consciência mais resistente à dominação. Contudo, deve-se considerar que “a formação corresponde a um processo global de autonomização no decurso do qual a forma que damos a nossa vida se assemelha – se é preciso utilizar um conceito – alguns chamam de identidade” (DOMINICÉ, 1985, p. 95). Assim, a identidade é forjada nas experiências de vida.

A consciência e os ensaios da minha busca pelo conhecimento-emancipação para levar-me a autonomização, seja na esfera humana, seja na esfera profissional, teve início no percurso da formação em nível superior; a escrita da minha (auto) biografização contribuiu para eu me enxergar com mais nitidez o que ressalta Josso (1988, p.49), “[...] ator que se autonomiza e que assume as suas responsabilidades nas aprendizagens e no horizonte que elas lhe abrem”, especialmente, no compromisso profissional e nas minhas teias de relações para

¹⁶ Graduado em Sociologia e Política pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo – FESPSP. Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

fazer valer o humanismo, a cidadania, a formação continuada e a coragem de enfrentar os desafios que, oportunamente, me sobrevém.

Vale ressaltar que, epistemologicamente falando, pude perceber quantas aprendizagens foram se estabelecendo em meio às dificuldades pelas quais passei ao longo da minha vida. Entre elas: valorizar o lado humano; questionar em busca de fundamentos racionais emancipatórios; cultivar a fé para o desenvolvimento da inteligência espiritual; lutar pela conquista dos meus sonhos; saber fazer escolhas e empenhar-me para conquista de objetivos, a partir das necessidades existentes e emergentes; enfrentar o medo dos desafios e persegui-los rumo a novas conquistas; compreender as diferenças culturais como fonte de aprendizado; aproveitar as adversidades para desenvolver a minha capacidade de resiliência¹⁷. Essas aprendizagens podem ser conferidas nos fragmentos da minha (auto) biografia, abaixo citada:

O livro “O Pequeno Príncipe”, presenteado pelo professor, eu o li por várias vezes, pois além de ter gostado da história, estar com o livro e manuseá-lo trazia-me à memória daquele amado professor do 1º grau¹⁸,— ele era diferente, pois olhava nos olhos, valorizava, dava chance, acreditava que podia se fazer melhor sem rebaixar a autoestima; ele era um encorajador de aprendizagens.

Essa postura do professor “ele era diferente, pois olhava nos olhos, valorizava, dava chance, acreditava que podia se fazer melhor sem rebaixar a autoestima; ele era um encorajador de aprendizagens”, fazia sentir-me gente com capacidade para aprender; esse tratamento humano não apenas aumentava o meu prazer pelos estudos, como também, minimizava o medo que eu sentia de errar, de ser envergonhada pelos professores e colegas da sala de aula. Percebendo que essa postura era benéfica para a aprendizagem, absorvi à minha prática docente. Como diz o educador Freire (2013, p. 47, 52):

Ensinar não é transferir conhecimento [...] já não é possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo nos traz de novo à imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética. [...] Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado.

Observa-se que na educação formal há uma lacuna na formação docente, tanto inicial quanto continuada que deve ser repensada nos aspectos: ético, político e pedagógico para uma ação docente que valorize os processos de humanização, através do afeto e do respeito à

¹⁷ Resiliência. A American Psychological Association define resiliência como o “processo e resultado de se adaptar com sucesso a experiências de vida difíceis ou desafiadoras, especialmente através da flexibilidade mental, emocional e comportamental e ajustamento a demandas externas e internas” (APA, 2010, p. 809). Acesso 02/09/13. Disponível [http://pt.wikipedia.org/wiki/Resili%C3%Aancia_\(psicologia\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Resili%C3%Aancia_(psicologia))

¹⁸ Termo utilizado conforme Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB Nº. 5.692/71.

singularidade dos aprendentes no processo de ensino para a promoção da aprendizagem, considerando que na complexidade humana “[...] o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica” (Morin, 2001, p. 20).

Em 1993, conquistando aprovação no Concurso Seletivo da Prefeitura de Mossoró/RN para o cargo de professor, iniciei o exercício da docência na escola pública, lecionando no Ensino Fundamental. Nesse espaço, narro fragmentos da minha experiência de vida-formação:

As turmas eram numerosas, os alunos se provocavam com certa frequência e alguns não apresentavam interesse de interagir com o conteúdo no decorrer das aulas. Quanto à escola, a sua infraestrutura era precária e não dispunha de recursos pedagógicos, só de livros de atividades que, muitas vezes, estavam distantes da realidade dos alunos.

Em meio a essa dificuldade, passei a tratar os alunos para além da sala de aula, procurando ouvi-los em seus dilemas e conflitos. Eram adolescentes pouco compreendidos pelos adultos, até mesmo dentro da escola, pelos meus pares que, muitas vezes, os humilhavam, envergonhavam, apelidavam e ignoravam diante das peraltices e impulsividade que estes praticavam. O que mais me incomodava não era ensinar e aprender com esses alunos, pelo contrário, queria ouvir seus conflitos e descobrir como eu poderia ajudá-los a superar seus dilemas; o meu desejo era saber como almejavam as aulas e descobrir como eu poderia ajudá-los. A partir dessa iniciativa o enfrentamento foi se tornando menos doloroso, menos difícil. Passei a trabalhar a disciplina de Artes, através de leitura e interpretação de textos de músicas, esquetes que simulavam um tema, sempre a partir dos problemas sociais apresentados por eles, os quais eram analisados na coletividade e outras ações pedagógicas e, paulatinamente, foram operando mudança.

Pode-se aferir dessa experiência de vida-formação que perante os meus pares – colegas professores – que essa prática diferenciada, conforme Josso (2010, p. 113), “foi uma formação orientada por um projeto de conhecimento coletivo e individual, associado a um projeto de formação existencialmente individualizado”, porque as práticas eram socializadas nas várias formas possíveis: por conversas nas reuniões pedagógicas, nas observações do cotidiano, no apego dos alunos por mim, nas apresentações dos alunos que anunciavam subliminarmente à necessidade de se repensar as práticas pedagógicas na instituição escolar. Apresento um depoimento de uma aluna¹⁹ muito especial a semelhanças dos demais, daquela época:

Ao longo da jornada estudantil de cada aluno, sempre se destaca um determinado professor, no qual é visto como um verdadeiro exemplo a ser seguido. No meu caso, o destaque veio através de uma professora. A meu ver, e acredito que ao ver de

¹⁹ Esta aluna autorizou-me divulgar o seu nome. Esta escreveu o seu depoimento e enviou ao meu e-mail em 04/10/13 e, tal qual, foi acrescentado à minha narrativa (auto) biográfica.

todos os que tiveram a oportunidade e o inestimável prazer de conhecê-la, ela não era apenas uma singela profissional da educação que se preocupava apenas em passar conteúdos definidos ao longo do ano letivo a fim de ganhar sua determinada remuneração, ela se preocupava em formar cada um dos seus educandos para a vida, os ajudando na formação do seu caráter e personalidade, os incentivando a cada aula. E esse foi o diferencial que ela teve em relação aos demais professores. Antes, eu costumava ir a escola por mera obrigação, talvez por não ter recebido nenhum incentivo da parte de ninguém ao meu redor, e ela me incentivou a seguir com meus estudos e a nunca desistir do que mais almejo. E eu só tenho a agradecer-lá por tudo que ela me ensinou e pelo incentivo que ela me deu. Não sou formada, pois tive outras prioridades e motivos de força maior que me impediram de realizar tal atividade, mas sou uma empreendedora e devo boa parte disso a ela: Sônia, que em 1993, quando eu estudava na Escola Municipal Cônego Francisco Sales me deu a oportunidade de conhecê-la e o privilégio de me tornar uma de suas alunas. (Lucélia).

Esse processo de ensino-aprendizagens teve via dupla, pois se de um lado a minha ação envolveu aspectos ético, político e pedagógico que valorizou a humanização, de outro a Lucélia, na condição de aluna naquela época, despertou-me a busca de novos saberes-fazer, desde a abordagem à conquista para que essa aluna valorizasse a sua capacidade do saber-fazer e agir de forma mais proveitosa. Essas aprendizagens encontram consonância com o que Dominicé (1990) considera a respeito da formação, evocando a revalorização da experiência não como um caminho para facilitar a transmissão de conhecimento, mas como caminho para trazer à luz “a forma pela qual o saber se forja nas situações concretas, como se constrói através da ação ou se desenvolve nos acontecimentos existenciais” (p.8).

Esta narrativa (auto) biográfica permite compreender os meus processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem, constituindo-se numa atividade psicossomática, a qual pode ser identificada nas narrativas da minha existência, na interação do eu comigo mesma, com os ambientes de convivência e com o outro, cujas interações demarcam momentos de divisores de águas na minha vida. Essa experiência converge com o pensamento de Josso (2002), quando afirma que a construção da narrativa deve ser entendida como uma “atividade psicossomática que pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio de recurso a recordações-referências” (p. 39), cuja narrativa explicita a minha busca de realização, a busca de mim e do ‘nós outros’ que me cerca; a minha busca pelo conhecimento, a busca de sentido para a minha vida.

Dessa forma, a narrativa constituiu-se, ainda, num dispositivo de pesquisa-formação, a qual foi viabilizada pelo conhecimento da minha subjetividade, cujo trajeto oscilou pelo caminho de atora-narradora, autora-escritora, autora-leitora, atora-ouvinte, atora-leitora, atora-pesquisadora, atora-aprendente. Este escrito, como diz Lispector: “Vou acabá-lo deliberadamente por um ato voluntário. Mas ele continua em improviso constante, criando

sempre o presente que é futuro”. Contudo, a trama da minha vida continua e se redimensiona, especialmente, quando tive a oportunidade de convivência com Apoena.

1.3 MINHA VIVÊNCIA²⁰ COM A EDUCADORA APOENA: A TRAMA DA DIMENSÃO (AUTO) FORMATIVA

A (Auto) biografia, por meio do resgate da minha memória, permitiu o caminhar para mim, para os outros situados em minha volta ao longo da minha vida, e para o meio ambiente e o mundo que me cerca, compondo um processo formativo para além do ‘eu’. Tal processo trouxe uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e coletivo, porque aprendemos juntos como conviver com as nossas diferenças, como aprender com os obstáculos, adversidades e oportunidades que surgiram no percurso dessa caminhada. Nessa trilha foi importante aprender para saber construir e modificar certas realidades e ser mudada por elas.

Diante disso, é preciso considerar que o valor fundamental da experiência com essas diversas situações reside, de forma pessoal, “[...] na maneira de vivê-las, de dar-lhes sentido ou de se projetar nelas a partir do imaginário” (JOSSO, 2010, p. 97), que marcará o processo formativo.

Minha (auto) biografia permitiu-me, perceber o que já adquiri de formação e o quanto ainda preciso para formar-me ao longo da minha vida, nessa trajetória dialética entre a aquisição dos conhecimentos psicossomáticos, instrumentais e reflexivos, mediados pelas diversas vivências e interações, fundadoras de experiências de formação, operando “[...] transformação profunda da subjetividade, das atividades e das identidades [...] .” (JOSSO, 2010, p. 57), na minha vida pessoal construída a partir da vivência social. Somos seres inacabados. Assim, reconstruo, nesse tópico, a memória da minha vivência com Apoena nas imbricações²¹ da dimensão auto- formativa.

Na trama da minha vida, um novo marco formativo ocorreu quando conheci a Apoena em 2007 ao vir trabalhar como assistente social na Diretoria de Apoio à Inclusão (DAIN), setor vinculado à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), situado, nessa época, na Faculdade de Educação. Junto com uma equipe multidisciplinar, o nosso trabalho

²⁰ Significado de Vivência Experiência de vida. Processo psicológico consciente, no qual o indivíduo adota uma posição valorizante, sintética, que não é apenas passiva e emocional, pois inclui também uma participação intelectual ativa. Dicionário online de Português. Disponível em <http://www.dicio.com.br/vivencia/> Acesso em 05/03/13.

²¹ Imbricações: Estar ou ficar com ligação estreita a. = INTERLIGAR, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013. Disponível em: <http://www.priberam.pt/DLPO/imbrica%C3%A7%C3%B5es> Acesso em: 05/10/13.

consiste em prestar assessoria aos professores no âmbito do apoio sócio pedagógico e especializado aos alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais; desse modo, contribuir para a permanência, com êxito, desses alunos.

Embora aposentada, regressou, através de concurso, ao chão da sala de aula, dedicando grande parte do seu tempo aos estudos, à pesquisa e à docência na promoção de um ensino humanizado, sensível, que procura valorizar o educando, considerando-o para além dos seus limites e erros, preferindo fitar seu olhar nas potencialidades. Logo, Apoená estuda para provar e obter respostas sobre o desconhecido.

A educadora Apoená atua na docência da Graduação e na Pós-Graduação; como professora, atua, também, no Plano Nacional de Formação para Professores da Educação Básica (PARFOR), lecionando às alunas de origem camponesa. Apoená tem vários orientandos, tanto na graduação, como na pós-graduação e, ainda, envolve-se com a pesquisa e extensão universitária. Minhas observações sobre a existencialidade da pessoa-educadora Apoená, são, apenas, o início de uma aproximação da tessitura de sua vida, como ensina Josso (2010), “[...] no seio de uma humanidade partilhada [...] nossa existência singular-plural” (p. 70), dada a sua abertura a alteridade.

Diariamente, Apoená transitava pela DAIN, ora para inteirar-se das ações dessa diretoria, ora para pesquisar sobre os apoios para o atendimento das necessidades educacionais especiais, especialmente quando assumiu uma sala de aula que tinha um aluno com surdez; ora para buscar recursos materiais em LIBRAS, ora para participar dos cursos e eventos, promovidos pelo referido departamento. Assim, sua presença na DAIN, tornou-se mais comum que a dos demais educadores. No cotidiano e nos eventos a sua presença e participação crítico-reflexiva, revelava o seu compromisso com a defesa dos direitos e deveres concernentes à inclusão socioeducacional. Desse modo, era frequente o meu convívio com essa educadora.

Em 2010, tive o privilégio de ser sua aluna no curso de Especialização em Educação, cuja disciplina tinha por foco a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, o qual foi promovido pela Faculdade de Educação da UERN. Nessa trajetória da minha formação, pude perceber que Apoená trabalha com desafios e estratégias no processo de ensino, dirigindo o seu olhar para o aluno que erra e não sobre o erro desse aluno, promovendo avaliação diagnóstica na perspectiva de ensino inclusivo, promotor de aprendizagens. Como aluna do mestrado, agora mais próxima de Apoená, ouvi a sua narrativa em sala de aula²²,

²² Aula da Disciplina História da Profissão Docente no Rio Grande do Norte, em 27/06/13.

quando socializou com a turma a sua origem advinda de família humilde, mas que acreditava no poder transformador da educação, influência essa dada, especialmente, pela sua mãe e que constitui aprendizado-referência.

Apoena conviveu toda a infância na Ilha de Fernando de Noronha, sob o Regime Militar; sofria privação material e humilhação, devido os seus poucos recursos; vivia uma relação tensa quando se aproximava daqueles (as) com quem convivia no colégio²³ e que tinham um poder aquisitivo superior ao dela; ao compartilhar com a sua família, recebia orientação da sua mãe para afastar-se desse grupo de pessoas intolerantes. Seus pais prezavam pelo ensino permanente da disciplina, do respeito, do pudor, da educação e do trabalho. Essa educadora reconhece, com honra, todo o empreendimento e esforço dos seus pais na perspectiva de um futuro melhor para sua filha. Apoena decidiu ser professora e a referência dos pais, especialmente da mãe, marcou grande parte do exercício da sua docência.

FOTO 3 – Pesquisadora em visita a Escola Arquipélago Fernando de Noronha



Fonte: Registro da autora, 2013.

Em Petrolina, cidade natal, foi concursada para lecionar no Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina (PE), onde teve o início da sua experiência com o primeiro aluno surdo. Neste centro, enfrentou resistências dos seus pares para que esse aluno permanecesse lá, pois, os professores não acreditavam na possibilidade de que alunos com surdez viesse a ter condição de estudar e aprender numa escola de ensino regular. A luta foi exitosa, pois Apoena, articulada com alguns dos seus pares, conquistou aliados e, junto às esferas competentes, conseguiu que aquele aluno permanecesse naquela escola.

²³ Escola Arquipélago Fernando de Noronha

Outro enfrentamento que marcou a vida dessa educadora, ainda segundo a sua narrativa de vida e formação em sala de aula, foi quando passou a observar como alguns colegas estrangeiros sofriam com os preconceitos e discriminação por motivos etnográficos em um instituto na Alemanha, período em que foi cursar o seu doutorado. Destemidamente, ela buscava, através das relações dialógicas com as esferas competentes, a minimização desse drama, tendo êxito nos seus esforços.

Aberta a novas aprendizagens, Apoena participa e empenha-se na organização de eventos, feiras, oficinas, congressos e exposições de trabalhos científicos, mantendo a responsabilidade social de apresentar produções resultantes de suas pesquisas. Profere discursos e palestras, compartilhando saberes e fazeres. Também, participa de Bancas de Exames de diversas seleções: análise de currículos, professor substituto, bolsistas de projetos de iniciação científica e mestrados, Processo Seletivo Vacionado – PSV.

Apoena destacou-se dos demais professores, quando, na sua simplicidade, esforçou-se para cursar uma formação continuada entre 2007 – 2008, promovida pela Prefeitura Municipal de Mossoró, intitulada “Por uma Educação Inclusiva no Ensino Fundamental” (Carga horária: 180h); quando buscava os meios para sanar as suas dificuldades de ensino para contribuir com a possibilidade de aprendizagem dos acadêmicos com deficiência auditiva. Com essa finalidade, sedenta pelo saber, procurava sua formação continuada em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, aproveitando as oportunidades oferecidas pela DAIN e o Centro Estadual de Capacitação de Educadores Atendimento ao Surdo (CAS); até o momento, a educadora Apoena participou de três cursos de LIBRAS, cujo período demarca de 2008 e 2009, tendo dois deles 30h, na UERN; em 2012, um curso (60h), promovido pelo CAS; em 2013, dois cursos (60h, cada um / UERN) Intérprete de Língua Brasileira de Sinais. (Carga horária: 60h / UERN) e em 2008, cursou Técnicas de Leitura para Leitores (Carga horária: 8h/ UERN) para melhor assistir às pessoas com limitação nessa área.

FOTO 4 – Participação de Apoena no Movimento em Homenagem ao Dia Nacional do Surdo



Fonte: Registro da autora, 2013.

Seu interesse, para além da aprendizagem em LIBRAS, revela-se em conhecer a cultura surda e ser militante em defesa desta comunidade, haja vista esta cultura ter sido ignorada ao longo dos anos. Há dois anos, a educadora Apoena vem participando da caminhada realizada na cidade de Mossoró/RN, onde reside, em homenagem alusiva ao Dia Nacional do Surdo e, este ano, nesta caminhada, junto ao CAS, fizemos reivindicação à Prefeitura desta cidade para, no concurso público, abrir vagas para intérprete de LIBRAS destinadas às escolas municipais, visto que, em várias escolas, os alunos com surdez não estão em igualdade de condições para a aprendizagem.

Essa educadora é comprometida com a busca contínua do conhecimento-empowerment; reserva a simplicidade voluntária, conceituada por Duane Elgin²⁴ (1993, p. 22) como: “[...] uma maneira de viver exteriormente mais simples e interiormente mais rica, um modo de ser no qual nosso eu mais autêntico é posto em contato direto e consciente com a vida”. Essa simplicidade é uma opção de vida e vida consciente e altruísta; comportamento esse pouco comum, na sociedade capitalista, marcada pelo individualismo e consumismo, onde o valor humano reside em quem detém posses e status social.

Para além da sala de aula, o seu interesse apresenta-se em somar nas lutas em defesa da Inclusão socioeducacional. A exemplo disso, cito a questão de reserva de cotas para as pessoas com deficiência destinadas ao Processo Seletivo do Programa de Pós-Graduação em

²⁴ Visão. <http://www.simplicidade.net.br/visao.htm> acesso em 27/01/2013.

Educação (POSEDUC), a ponto de procurar as instâncias competentes para mostrar essa necessidade, o qual necessitou de intervenção dialógica, propositiva e reivindicativa, defendendo o direito das pessoas com surdez, não apenas para normatizarem as cotas, mas, também, oferecer as adequações necessárias para viabilizar o acesso e permanência, respeitando-se a igualdade de oportunidade e respeito às diferenças dos candidatos.

Esse perfil de Apoena em interessar-se com frequência por pesquisas voltadas à compreensão do processo de inclusão de alunos com surdez no ensino superior permitiu que os resultados das mesmas subsidiassem a elaboração de muitos artigos e capítulos de livros já publicados. Eu ouvia de muitos alunos a satisfação de tê-la como professora e chamá-la de Apoeninha. Percebi o quanto ela é querida, também, pelos seus pares e toda a equipe da DAIN, conquistando a minha admiração e apreço. Esse processo foi o despertar de uma nova dimensão da minha formação. Essa educadora assumiu a docência e a orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de dois alunos com surdez, os quais já concluíram o Curso de Pedagogia. Foi o convívio com esses alunos que lhe impulsionou a buscar aprender a LIBRAS, redimensionando, assim, a sua formação.

A cada passo dessas minhas observações e reflexões, nas diversas formas de aproximações junto à Apoena, refleti em muitos aspectos da minha vida, de forma que, agora, olho para mim mesma, reflito de novo e percebo que mudanças estão acontecendo dentro de mim, as quais vêm contribuindo para mudança de pensamentos e atitudes.

Ouvi, certa vez, a narrativa-formativa, quando Apoena registra a forma como enfrenta os seus limites e como reage sobre eles. Ela iria lecionar numa turma onde havia um aluno com surdez profunda. Segue a narrativa:

Parei, voltei ao passado em minha Licenciatura em História em que fui atuar no Instituto Federal de Pernambuco, onde tinha um aluno surdo, e me perguntei: O que vou fazer da minha formação inicial? Como preciso pensar a minha formação inicial? Estou diante de uma situação no ensino superior – sala de aula no ensino regular; senti a sensação profissional de revisar a minha formação inicial: aluno surdo, diferente, outra cultura – até então pensava que tudo que tinha aprendido era suficiente; tive que romper com os grilhões da visão cartesiana que me amarrava e ir em busca desse outro, o aluno com surdez; fui atrás de qual metodologia me daria essa possibilidade; e, aí, fazendo a revisão de todos os estudos, como pesquisadora, passei a utilizar a metodologia da História Oral e (Auto) Biográfica – fiz a ponte entre a educadora com formação inicial a passos da formação continuada e ao conhecimento da cultura surda, cursando 180h a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, promovida pelo município, onde situa a universidade; além do encontro com a cultura surda, aproximei-me de outras dimensões das deficiências: visual e Síndrome de Down. Todos esses lugares de encontro com o outro foram instigados por Barnabé, aluno com surdez. Tenho cursado libras e interpretação em libras/português/libras. Barnabé levou-me a elaborar dois projetos para Portugal e Alemanha sobre a surdez e a experiência com a cultura surda; e, ainda, buscar editais de instituições de fontes de fomento a nível federal e estadual para estudos e pesquisas para compreender a semântica, textos pictográficos e em

libras. Um fato interessante aconteceu após cinco aulas, quando anunciei uma avaliação e Barnabé sinalizou que não sabia o que era avaliação: eu escrevi no quadro – AVALIAÇÃO – pedi para o aluno ver no dicionário o significado dessa palavra e, depois, voltei a perguntar e o aluno respondeu “prova”. Outras experiências marcantes aconteceram, levando-me a aprender novas formas de ensinar e agir em respeito às singularidades de Barnabé²⁵ e de tantos outros.

Essa narrativa expressa a sua sensatez e alteridade ao refletir sobre os seus limites: “me perguntei: O que vou fazer da minha formação inicial? Como preciso pensar a minha formação inicial? Estou diante de uma situação no ensino superior – sala de aula no ensino regular; senti a sensação profissional de revisar a minha formação inicial: aluno surdo, diferente, outra cultura” e delibera sobre a sua prática: “tive que romper com os grilhões da visão cartesiana que me amarrava e ir a busca desse outro, o aluno com surdez; fui atrás de qual metodologia me daria essa possibilidade”, convergindo com as possibilidades que Tardif (2010, p. 286) constata em seus estudos:

Enquanto profissionais, os professores são considerados práticos refletidos ou “reflexivos” que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia.

A educação, ao longo da sua história, privilegiou o ensino para ouvintes. Entretanto, mudanças vêm acontecendo de modo que, em muitos dispositivos legais, digo, por força da lei, as políticas governamentais ampliam-se para atender as minorias sociais, como pessoas singulares por questões de etnias, gêneros, pessoas com deficiência, dentre outras, que, historicamente, foram excluídas, socialmente; contudo, essas políticas ainda são muito incipientes; e, devido ao reduzido investimento na educação, grande parcela da população ainda é excluída do conhecimento necessário para compreender a sociedade em que vivem e as circunstâncias em que se encontram. O que se observa é que as políticas sociais brasileiras:

Compõe-se e recompõe-se, conservando em sua execução o caráter fragmentário, setorial e emergencial, sempre sustentada pela imperiosa necessidade de dar legitimidade aos governos que buscam bases sociais para manter-se e aceitam seletivamente as reivindicações e até as pressões da sociedade (VIEIRA, 1997).

Esse fato se expressa quando o governo em restrição de investimentos públicos, por exemplo, atende ao direito a educação especial na perspectiva inclusiva, à semelhança de tantos outros direitos, de forma parcial de modo a prejudicar o desenvolvimento da pessoa humana e o seu bem-estar, em detrimento aos investimentos mais consistentes no setor

²⁵ Nome fictício.

privado. Por outro lado, Santos (2007) sinaliza que esse estado de mínimos sociais pode, em determinado momento poderá ser gerador de mudança a partir das subjetividades orientadas para esse fim. Assim, afirma esse autor:

As determinações consolidam-se na medida em que dominam subjetividades orientadas para identificar limites e se conformarem com eles, quer porque os achem naturais, quer porque os acham inultrapassáveis. Pelo contrário, as determinações desestabilizam-se na medida em que predominam subjetividades orientadas para identificar possibilidades e as ampliarem para além do que é possível sem esforço (SANTOS, 2007, p. 33).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que as condições marginais a que se impõe à vida dos homens, sendo esses orientados para decifrar a trama pela qual vivem, poderão gerar, na invenção do cotidiano, alternativas de superação. Apoená demonstrou que, embora não se sentisse preparada para ensinar a surdo, não iria privá-lo do direito à aprendizagem. Assim, estando ela disposta a buscar meio de superação e enfrentar os seus limites, afirmou: “fui atrás de qual metodologia me daria essa possibilidade; e, aí, fazendo a revisão de todos os estudos, como pesquisadora, passei a utilizar a metodologia da História Oral e (Auto) biográfica – fiz a ponte entre a educadora com formação inicial a passos da formação continuada e ao conhecimento da cultura surda, cursando 180h a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, promovida pelo município, onde situa a universidade; além do encontro com a cultura surda, aproximei-me de outras dimensões das deficiências: visual e Síndrome de Down. Todos esses lugares de encontro com o outro foram instigados por Barnabé, aluno com surdez”.

Observemos que o compromisso com o aluno surdo desencadeou em Apoená o interesse pela formação continuada para outras deficiências e necessidades educacionais especiais. Esse tipo de prática docente revelou-se como auto-orientada e autonomizada, heranças pessoas essas, que foram construídas a partir das suas experiências-formativas que foram forjadas pelo sofrimento e adversidades ao longo de sua vida. Para Josso as posições existenciais, como expectativa, refúgio, intencionalidade e desprendimento, evidenciam:

[...] os posicionamentos do sujeito na sua maneira de estar no mundo, de agir sobre ele, de gerir a sua própria vida e suas relações com o mundo, assim como a identificação das buscas que orientam uma vida. Elas permitem, também, ter uma medida concreta do potencial de auto-orientação, relacionando à nossa capacidade de autonomização em relação a heranças pessoais e sociais, às pressões sociais, às imagens de si e às crenças. (JOSSO, 2010, p. 95).

Garcia (1998, p. 57) observa que “as práticas de ensino representam uma ocasião privilegiada para investigar o processo de aprender a ensinar”. São essas práticas que sinalizarão alternativas mais viáveis à atualização da formação docente continuada. No fragmento da narrativa: “Senti a sensação profissional de revisar a minha formação inicial: aluno surdo, diferente, outra cultura – até então pensava que tudo que tinha aprendido era suficiente. Tive que romper com os grilhões da visão cartesiana que me amarrava”. Apoená buscava experiências de aprendizagem para aperfeiçoar e introduzir inovações susceptíveis ao aumento da eficácia do seu fazer pedagógico.

Isso revela a sua consciência crítica e reflexiva sobre as limitações da formação docente inicial que se perpetuava sob uma noção bastante rígida da razão como verdade absoluta, incontestável, que perpassa por essa formação. Ao se deparar com o fato de ter que lecionar a uma particularidade ainda não conhecida ao seu fazer profissional, põe em xeque essa formação, questionando-a e deliberando-a para uma mudança compatível ao alcance desse outro: o aluno com surdez.

Vale ressaltar que, ao questionar esse aluno sobre os professores que demarcaram a sua vida, este indicou tanto Apoeninha como Lira²⁶, no seu processo da graduação, destacando práticas pedagógicas que foram deliberadas sobre ele: “obrigavam estudar, davam chance de fazer segunda prova”. Nesse caso, o aluno demonstra uma percepção, adquirida na experiência formativa, tomando como referência o rigor da formação, embasada por práticas pedagógicas altruístas, a fim de atender as necessidades educacionais especiais, conduzindo o mesmo a superar, gradativamente, as suas limitações, em reconhecimento e investimento nas suas potencialidades.

Para Pimenta (2000, p. 22), “conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade”. Isso implica dizer que o saber da experiência é forjado e redimensionado mediante situações concretas que tragam desafio ao fazer rotineiro do educador, não bastando o conhecimento, se este não tiver por finalidade modificar a realidade nas suas variadas dimensões que atendam às necessidades da vida cotidiana e proporcionem o desenvolvimento humano.

Nessa trama de vivência com Apoená, percebo-me ainda mais inacabada, porém com espírito mais altruísta na vivência interdependente com os outros e com o ambiente, procuro ser mais determinada pela busca incessante do saber, a fim de encontrar o outro na sua singularidade. Busco ter mais disciplina diante do tempo e obrigações estabelecidas em prol

²⁶ Nome fictício.

da formação continuada para um empenho da minha ação como assistente social; procuro exercitar mais o olhar clínico e sensível às necessidades das pessoas em formação, numa perspectiva de avaliação diagnóstica com a finalidade de identificar fragilidades do processo de aprendizagem, com vistas à construção de propostas-projetos para minimização e/ou superação das mesmas.

Nessa relação interpessoal com Apoená, há um novo mover interno a mim que se estabelece de forma gradativa, rumo a processo-projeto de reconhecimento da minha existencialidade. A determinação sensata, rumo ao desenvolvimento humano e profissional que observo em Apoená tem me impulsionado a busca da minha formação continuada nos aspectos conceituais; depois dessa vivência, senti-me estimulada para realizar mais pesquisas, pois passei a ser ainda mais sensível as causas das pessoas com deficiência, importando-me, através dos resultados destas, dar a minha contribuição crítico-reflexiva à mudança de uma cultura individualista hegemônica, somando conhecimento-emancipador. Para tanto, busquei formação continuada, realizando três cursos de Língua Brasileira de Sinais LIBRAS²⁷ (60h); Adaptações Curriculares e Práticas Pedagógicas²⁸ (180h), dentre outros.

A influência sutil dessa educadora, também contribuiu para o meu redimensionamento nos aspectos procedimentais, com os quais me senti ainda mais motivada a incentivar e, junto com a equipe multidisciplinar da DAIN, passamos a elaborar e efetivar mais projetos e desenvolvê-los em prol da inclusão socioeducacional: “Ponto de Inclusão” que consiste num programa, onde se utilizando da Rádio Universitária, divulgamos a política de inclusão numa perspectiva crítico-reflexiva, que, juntamente com o projeto “Ciclo de Debates” têm por finalidade de intensificar tornar a UERN e sociedade local mais inclusiva; e o Encontro dos Acadêmicos com Necessidades Educacionais Especiais (EANE), objetivado a perspectiva de proporcionar troca de saberes entre os alunos com deficiência e aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais; também, para incentivar a reflexão-crítico-propositiva no exercício da condição de sujeito, protagonista em defesa da igualdade de condições para o desenvolvimento acadêmico a nível de ensino, pesquisa e extensão universitária.

Como meta do Serviço Social, há outras propostas de projetos rascunhados como um curso de formação continuada para professores na perspectiva da educação inclusiva; e o projeto “Abrindo Horizontes” que objetiva, através da Televisão à Cabo Mossoró (TCM), abrir espaço de reflexão sobre a inclusão socioeducacional e informar a contribuição da

²⁷ Cursos de LIBRAS promovidos pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

²⁸ Curso promovido pelo Centro FAPAZ de Formação de Ensino e Formação de Professores – CEFOP.

universidade, nesse processo, em nível do Estado do Rio Grande do Norte (RN). Minha expectativa, pela convivência com a educadora Apoena, agora na qualidade de diretora²⁹ do DAIN é que esses e outros projetos sejam elaborados e redimensionados para esse fim.

Apoena é uma educadora que se preocupa e pratica os aspectos conceituais, procedimentais e, também, atitudinais. No meu convívio com ela dentro e fora da sala de aula e externo a UERN, pude observar comportamentos e atitudes flexíveis sempre abertas ao acolhimento das necessidades humanas, seja na busca do pensar sobre formas de minimização de dificuldades, pelos quais passam os companheiros e companheiras de trabalho; seja para pensar possibilidades de adaptações metodológicas, curriculares e avaliativas que viabilizem o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos; seja nas questões administrativas que surgem no cotidiano do seu trabalho; seja no apoio às ações do Centro de Capacitação de Educadores e Atendimento ao Surdo (CAS) e Secretarias Municipais de Mossoró e Serra do Mel, ambas no RN.

Estando em sua condição, Apoena não recusa um convite para compartilhar saberes e fazeres referentes à inclusão socioeducacional, a qual envolvem os seus educandos, pesquisadores, nessa tarefa. Assim, com essa finalidade, tivemos participação na Abertura da Semana Pedagógica de um colégio centenário, situado em Mossoró, Colégio Diocesano Santa Luzia³⁰. O encorajamento e os desafios são atitudes sempre presentes no fazer pedagógico de Apoena; dessa forma, também elaboramos e ministramos um minicurso sobre Metodologia da Pesquisa (Auto) biográfica e a Metodologia da História Oral, o qual foi promovido na modalidade de extensão universitária, despertando o interesse de muitos para conhecer essa metodologia, haja vista ser uma ferramenta importante à educação. Para mim, essas experiências, oportunizadas por essa educadora, têm redimensionado a minha formação.

Entretanto, vale salientar que, “[...] para agirmos sobre nós, sobre os outros ou sobre os nossos contextos e situações de vida, servimo-nos assim de saberes que nos parecem indispensáveis para a nossa progressão ou para nossa ação” (JOSSO, 2002, p. 73). Assim, daí penso que, na minha subjetividade não consciente, agora, aproximando-se do consciente, a minha vivência com Apoena teve um sentido para além da minha inquietude, descobrindo que saberes docentes foram mobilizados por ela para a inclusão do aluno com surdez na UERN. Estou conferindo que as minhas observações mobilizaram o meu olhar para as suas virtudes generosas que as fazem ser uma pessoa e profissional docente diferente que me mobilizou conquista de outras aprendizagens.

²⁹ Cargo assumido no dia 01 de Outubro de 2013 por efeito da Portaria 7713/GR/UERN.

³⁰ Esse evento foi realizado em 29 de Janeiro de 2013 no referido colégio.

Com Apoena despertei a valorizar os saberes da experiência de povos que tiveram os seus saberes silenciados pela academia. Para isso, Apoena não só compartilhava esses saberes, através da disciplina “Memória, Formação e Pesquisa (Auto) biográfica” ministrada no percurso da minha formação no mestrado³¹, como também planejou aula de campo, aproximando-nos das comunidades de pescadores, marisqueiras e circenses, a fim de ouvir suas narrativas de vida e formação, como educaram e foram educados na educação formal e não formal.

FOTO 5 – Apoena e mestrandos em Aula de Campo e Maria do Rozário de Souza, situada ao meio (Presidenta da Associação dos Pescadores de Tibau - RN).



Fonte: Registro da autora, 2013.

As aprendizagens adquiridas no convívio com Apoena foram diversas; a guisa de exemplo, só recentemente, consegui fazer minha primeira viagem de avião, já aos 43 anos de idade, depois de ter recusado inúmeras oportunidades no passado. A princípio pensava que só venceria o medo que me paralisava, submetendo-me a sessões de psicoterapias; entretanto, caminhar ao lado da educadora Apoena por entre esses anos, fez-me perceber que viajar, independente do tipo do meio de transporte, será sempre uma oportunidade para alçarmos voos. Isso foi suficiente para o meu enfrentamento e superação do medo que me tolhia à liberdade para voar. Aprendi, ainda, a usufruir da viagem, pois captei e desejei experimentar o que ela dizia, baseada no filme “O Contador de Histórias”³²: “O bom da viagem, é a viagem”,

³¹ O Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), Edital N° 09-2012 - Homologação do Resultado Final.

³²Filme O Contador de Histórias. Direção: Luiz Villaça. Brasil, 2009. Disponível: <http://www.filmesdecinema.com.br/filme-o-contador-de-historias-6100/> Acesso: 16/06/13.

isto é, as surpresas, os inusitados, a imprevisibilidade, o improvisado, os encontros, os desencontros, a beleza, os horizontes, as possibilidades, as oportunidades, as venturas e desventuras que surgem no percurso do caminho e que os servem como fonte de aprendizado e novas experiências.

Com essas vivências conquistei, assim, a coragem para enfrentar o medo numa outra dimensão – o voo – e fortaleci a disposição para enfrentar os desafios e persegui-los rumo a novas conquistas; respeitar as diferenças culturais, as singularidades dos sujeitos e impulsioná-los à efetivação de suas cidadanias; aproveitar as adversidades para desenvolver a minha capacidade de resiliência; viver na simplicidade da vida, de modo que procuremos viver conforme as nossas experiências e descobertas e não conforme os padrões pré - estabelecidos. Creio que tem sido uma das maiores lições que Apoena deixa como seu legado em minha vida. Dessa minha narrativa escrita que me despertou para uma atenção consciente e para o meu caminhar para mim mesma e para o outro, reflito:

História de vida pode não apenas provocar um conhecimento de sua existencialidade e do seu saber-viver como recursos de um projeto de si auto-orientado, mas convoca ainda o sujeito da formação a reconhecer-se como tal, a assumir a sua cota de responsabilidade no processo e, finalmente, a colocar-se numa relação renovada consigo, com os outros, com o meio humano e com o universo, na sua vida [...] (JOSSO, 2010, p. 112).

Conviver com Apoena frente às diversas situações do cotidiano pessoal, coletivo, profissional, dentre outras, inevitavelmente, impulsiona-me a uma reflexão formativa sobre os processos de minha formação no sentido da continuidade, de busca e de aquisição conhecimentos e de enfrentamento das questões socioeducacionais para novas aprendizagens não apenas para crescimento próprio, mas coletivo numa abertura constante à alteridade: eis a trilha para a reelaboração do meu projeto-formação contínuo.

2 O EDUCADOR E A RECONSTRUÇÃO DE SI, RUMO À FORMAÇÃO CONTINUADA

Quanto mais formos capazes de dar conta a nós mesmos e aos outros da experiência vivida, mais ela é vivida conscientemente.

(Levi Vygotsky).

Vivemos numa geração onde os avanços das ciências, dos conhecimentos, das tecnologias e das informações têm permitido o intercâmbio entre países, regiões, estados e municípios, encurtando distâncias, intercambiando culturas, alterando modos de vida e ambientes, de forma a atender as demandas da hegemonia capitalista, a qual se projeta política e economicamente, com sutileza e estratégia para a sua manutenção e expansão, conquistando e influenciando, por diversos modos, as subjetividades dos seres humanos e o seu modo de viver e estar no mundo. Nesse ínterim, observa-se como um, dentre tantos outros aspectos, a exacerbação do individualismo e da competição, fragilizando a vida em sociedade e os vínculos interpessoais.

Por essa razão, conforme o relatório Delors (2001), encaminhado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI e destinado à Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), foi colocado como um dos pilares da educação para o referido século a aprendizagem da convivência pacífica, a qual remete à necessidade do respeito ao outro e da prática do diálogo, visando à resolução de conflitos que emergem no cotidiano das relações do homem com seus semelhantes e destes com o ambiente, com a sociedade, com o mundo e tudo o que nele habita.

No entanto, historicamente, a educação que é um caminho para promover o processo de aquisição de valores culturais e sociais tem sido impotente diante dos múltiplos e diversos conflitos que permeiam a convivência em sociedade. Sobre essa questão, a abertura para a alteridade é de fundamental importância por ser o caminho mais indicado para a participação em projetos conjuntos entre parceiros de caminhada. Todavia, abrir-se para o outro requer, primeiro, o conhecimento de si, o que é um processo difícil, pois a educação, conforme as pesquisas de Tardif (2010) é falha nesse aspecto, pois pouco se educa para esse fim. Isso implica dizer que:

Nosso sistema acadêmico se desenvolveu numa ordem inversa: assuntos e professores são os pontos de partida, e os alunos são secundários. (...) O aluno é solicitado a se ajustar a um currículo pré-estabelecido. (...) Grande parte do aprendizado consiste na transferência passiva para o estudante da experiência e conhecimento de outrem (...) nós aprendemos aquilo que nós fazemos. A experiência é o livro-texto vivo do adulto aprendiz. (LINDERMAN, 1926., apud CAVALCANTI 1999, p.01).

Essa afirmativa é resultante das pesquisas, vinculadas a "American Association for Adult Education" desenvolvidas por Linderman que, em sua época (1926), preocupava-se em compreender formas mais adequadas para educar adultos e percebeu algumas inadequações nos métodos utilizados para ensinar a esses educandos. A ciência especializada nesse aspecto chama-se Andragogia e destina-se a orientar os adultos a aprender. Convém refletirmos sobre essa situação, haja vista tratarmos, nesse capítulo, sobre a formação continuada do formador, a partir da reconstrução de si.

Vencida a fase da infância que requer uma maior dependência e a fase da adolescência que consiste na busca constante para a conquista da independência, chega-se a fase adulta, onde o sujeito conquista sua maior independência. Pelo prisma da Psicologia Existencial-Humanista, o comportamento das pessoas na fase adulta efetua-se pelo uso da razão, liberdade e responsabilidade. Pela razão, tem a condição de conhecer o mundo e a si mesmo, possuindo a capacidade de refletir o que sabe na busca constante pela lúcida consciência e, é nesse processo, que "se identifica e se afirma como pessoa, como indivíduo distinto e diferente dos demais, como portador de direitos e deveres, e como criador de si próprio." (BACH, 1985, p.77).

Isso é possível, porque quando a pessoa adulta se percebe como ser livre, utiliza a sua autonomia e a sua capacidade para tomada de decisões, fazer escolhas, definir objetivos e agir para conquistá-los. Nessa fase, esse sujeito já possui um acervo de experiências acumuladas no percurso da sua vida, com histórias de aprendizagens adquiridas pelos próprios erros e acertos nas circunstâncias que lhe surgem no seu cotidiano, possui uma percepção do limite do seu saber e do quanto esse limite precisa ser superado para um desempenho mais proativo em sua vida. O sujeito percebe-se, de forma lúcida, as suas potencialidades. É capaz de fazer escolhas e examinar, criticamente, cada informação que recebe, categorizando-a como proveitosa ou não. É nessa particularidade da fase adulta que se preocupa a Andragogia.

Convêm-nos salientar que a palavra 'Andragogia' advém das palavras gregas 'andros' (homem) + 'agein' (conduzir) + 'logos' (tratado, ciência), referindo-se à ciência da educação de adultos. Assim, vimos como necessário que o processo de educação destinada aos adultos considere a sua existência, os seus conhecimentos e experiências, bem

como as formas apropriadas e adequadas à realidade em que vivem para que o processo educativo seja eficiente em seus resultados, pois, para esses, a aprendizagem só tem sentido, se puder ser utilizada para atender as necessidades da sua vida.

Josso (2010) ressalta que o conhecimento de si é fundamental para a (auto) formação, porém este conhecimento bem como a capacidade para gerir a própria vida, não significa que o aprendente deva aprender sozinho, mas aprender com o ensinante³³, ajudando-o a reconhecer a sua humanidade e que, para isso, os educadores poderão desenvolver um novo olhar que ultrapassa a concepção escolar de formação, à medida que tomarem consciência das vastas experiências e aprendizados vividos por cada um no cotidiano. Para isso, a (auto) biografia é um caminho promissor de mudanças significativas no redimensionamento humano e profissional. O próximo tópico oportunizará o (a) leitor (a) perceber como o processo da construção e narração da (auto) biografia poderá permitir a autoformação.

2.1 DA (AUTO) BIOGRAFIA AO CAMINHO DA (AUTO) FORMAÇÃO

Parafraseando a epígrafe de autoria do cientista Vygotsky *Quanto mais formos capazes de dar conta a nós mesmos e aos outros da experiência vivida, mais ela é vivida conscientemente*, temos, por mais sensato, valorizar e oportunizar o exercício (auto) biográfico, devido o seu potencial para desencadear mudanças no âmago do ser, à medida que o seu autor assume-se ao conhecer as suas fragilidades, potencialidades e possibilidades, nas suas múltiplas e diversas relações.

Nesse sentido, a vida em sociedade transcorre o tempo todo na tensão entre o indivíduo e o coletivo, conferindo a esses uma “capacidade imitativa de modelos culturais e uma capacidade de orientação aberta ao desconhecido” (JOSSO, 1989, p. 166) e o conduz às mudanças rumo à superação e às novas conquistas. Assim, as narrativas de vida demarcaram

³³ A relação aprendente e ensinante indicam um modo subjetivo de situar-se. Ensinante/aprendente pauta-se numa relação transferencial, que se define a partir de lugares subjetivos e de um projeto identificatório. (Andrade, M. S. Ensinante e aprendente: a construção da autoria de pensamento. Constr. psicopedag. v.14 n.1 São Paulo dez. 2006).

formação pela diversidade de experiência que o sujeito adquire nas suas múltiplas relações, as quais podem, ainda mais, serem redimensionadas.

Nessa perspectiva, convém-nos referendar Josso (1991) que, ao elaborar a sua tese de doutoramento, baseada na sua biografia educativa e analisar as suas mais de oitenta outras biografias educativas, pôde perceber que o processo de formação decorre de “Momentos Charneira”, os quais se relacionam com as escolhas e os rompimentos que o sujeito faz espontaneamente, porém são ponderadas como “saltos perigosos e dolorosos”.

Desse modo, essa autora assevera que esses momentos compreendem “aprendizagens de rupturas: ruptura nas relações afectivas; rupturas nos modos de vida; rupturas nas actividades; rupturas com os contextos socioculturais” (p. 207). Assim, compreendemos que “Momentos Charneira” referem-se às adversidades seja de ordem biológica, social, cultural, política, económica e religiosa que nos tiram da zona de conforto por, a princípio, não sabermos lidar com elas, gerando-nos embaraços, temor, insegurança, incômodo, conflito; e, na busca de superá-las, recorremos às alternativas que imaginamos que seja o caminho para isso e, assim, efetivamos as nossas escolhas, as quais são feitas pela ponderação da situação, pela meditação, pelo desejo, pela motivação, pelo juízo de valor que damos ao que envolve a situação pela qual vivemos.

Ao encontrarmos as ferramentas que nos oferece a condição de superação, instala-se “Momentos Charneira”, isto é, momentos que se constituem divisores de água, momentos de conquista, momentos de acomodação, estes sempre tendem a ser provisórios, pois a vida continua, trazendo seus desafios. Josso (2010) admite que os “Momentos Charneira” constituem aprendizagens por desencadear um processo que “implica tanto o abandono de certas aquisições como a abertura a novas potencialidades” (p. 207), à medida que obriga os sujeitos, pelas suas próprias escolhas e rupturas, a enfrentarem a necessidade de novas adaptações, sentidos, significados e assimilações, seja nas relações pessoais, consigo mesmo, com o ambiente, pois são essas novas adaptações que levam o sujeito a aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver. Na sua biografia educativa, Josso constatou:

Assim, o que foi formador no meu percurso, foram as actividades, situações, acontecimentos, encontros e relações que me fizeram descobrir realidades desconhecidas até então e que me permitiram exercer ou adquirir qualidades, que me provocaram tomadas de consciência, que interrogaram os significados adquiridos ou criados anteriormente e me forçaram a reelaborar o sentido (JOSSO, 1991, p. 208).

No percurso da pesquisa para a elaboração da sua tese, Josso pôde identificar que a aprendizagem acontece num processo gradativo que obedece as seguintes etapas: iniciação, aquisição; manutenção; e transferência; a aprendizagem acontece, ainda, pela “capacidade de auto observação e de explicitação do que foi feito para se conseguir a aprendizagem” (JOSSO, 1991, p. 210). Nessa perspectiva, devemos considerar que a assimilação da aprendizagem e, por conseguinte, da formação passa pela reconstrução da memória do sujeito aprendente de suas histórias de vida e formação experienciais e, daí, questionar-se nas dimensões do seu ser, do seu pensar, do seu sentir, do seu agir, submetendo-se a uma avaliação de si intrapessoal, interpessoal e na sua relação com o ambiente natural que implica em mudança e disseminação dessa mudança pela lucidez que é embasada pela razão, senso de justiça, altruísmo e solidariedade.

Esse tipo de aprendizagem implica na habilidade e disposição do sujeito para aprender a aprender. Essa autora constatou, também, que as aprendizagens são diversificadas, podendo ser classificadas como: psicossomáticas; instrumentais; relacionais; e reflexivas.

FOTO 6 – Pesquisadora na Praia dos Cachorros – F. Noronha/PE



Fonte: Registro da autora, 2013.

Com essa compreensão, adquirida dessa sua tese, mencionamos um relato trazido por Apoená, ao fazer a retrospectiva da sua infância (década de 1950), período em que morava na Ilha de Fernando de Noronha (PE), especialmente na Praia dos Cachorros, buscando compreender de onde veio as suas aprendizagens. Ela pôde recordar, através de uma

observação atenta, reforçada pela sua narrativa (auto) biográfica, a memória de como seu pai, autonomamente, buscava aprendizagens e, cuja forma vem contribuindo até hoje com o seu jeito de ser e formar-se. Essa narrativa de Apoena revela a diversidade desse processo de formação do seu pai:

[...] papai era um homem que só tinha a terceira série do primário [...]. Papai era um homem muito inteligente [...]; [...] eu via meu pai lendo as revistas do Instituto Brasileiro; ele aprendia eletricidade, refrigeração, cursos técnicos por correspondência e consertava todas as coisas dos moradores da ilha. [...] Meu pai foi chamado para trabalhar no Correio. Nessa época, o agente postal que postava as cartas e telex foi transferido para Recife e papai foi chamado para ocupar o lugar dele. Papai foi chamado, por causa da sabedoria dele, da articulação dele na ilha. [...] Ele disse:” [...] o governador da ilha me chamou para assumir, eu não tinha ninguém que me ensinasse a fazer aquele trabalho [...] tive que aprender sozinho a passar telex”. Ele teve que aprender sozinho. [...] Ele disse: “Eu fui para os livros dos registros, deixado pelo anterior e fui vendo como é que fazia, como ele fazia; como ele fazia o balancete, como ele registrava as cartas, os telex, como ele registrava o dinheiro e como ele recebia. Ele aprendeu sozinho a fazer a contabilidade.

Nessa narrativa, onde a Apoena, narra à história da experiência do seu pai que lhe foi contada por ele próprio, observamos vários aspectos: no primeiro aspecto, ele não teve medo de enfrentar o desafio que o novo emprego poderia lhe trazer; a isso, atribuímos que ele era movido pela esperança de que o novo emprego viesse para melhorar as condições socioeconômicas da família e, mais do que isso, foi a sua curiosidade de aquisição de novos saberes-fazer nesse novo emprego, haja vista, anteriormente, ter revelado o seu *interesse pela aprendizagem*, através da busca e realização de cursos técnicos por correspondência.

Vimos à influência psicossomática nesse intercâmbio entre a esperança de oferecer melhor condição socioeconômica à sua família; e a *disposição cognitiva* para aprender a aprender, mas *um aprender carregado de significado*, o que foi revelado pelo serviço à sua comunidade, aberto às *aprendizagens relacionais*. No segundo aspecto, vimos que o pai de Apoena, não tendo ninguém para ensinar-lhe o serviço que precisaria exercer, refletiu, vislumbrou uma saída para o seu dilema, planejou e executou a consulta aos livros de registros, deixados pelo funcionário que lhe antecedeu, tomando-os como referência para o exercício da sua nova função, o que serviu de instrumento para aprender a fazer balancete, contabilidade, registro de cartas, telex.

A aprendizagem conduz o sujeito a “...mobilizar os atributos físicos e psíquicos, descobrir as propriedades dos objectos e do ambiente, ser sensível às qualidades dos outros, para que a articulação entre o sujeito e os meios permitam o sucesso da actividade” (JOSSO, 1991, p. 209), redimensionando-se através de cada experiência. Freire (1989, p. 39) converge

com Josso quando compreende que “os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” e este lhe solicita a humanização nas diversas interações das vivências, haja vista a tendência da sociedade, historicamente, pautar-se na desigualdade social, relegando a muitos à vida de poucos recursos, fragilizando a qualidade de vida pessoal e coletiva.

Nessas interações os sujeitos adquirem as competências tanto de ordem pessoal, técnica como social; redimensionam conhecimentos dos fenômenos humanos e sociais, adquire maior lucidez dos significados relevantes para a compreensão de si próprios e do ambiente que os rodeiam; para Josso (1988, p. 45) “Em todos os casos, um «gene», um «choque», uma curiosidade, a maturação de uma questão ou ainda um exercício efectuado com perseverança, estão na origem destas competências, descobertas e significados” conferindo o processo de formação.

A pesquisa empreendida por Josso (1988, p.45), “dos percursos de formação aos processos de formação”, investiga ainda as dinâmicas presentes no processo de formação do sujeito, buscando compreender como se processam as decisões e os motivos que ancoram as biografias. Nessa busca essa pesquisadora pôde compreender que as relações que acontecem entre o individual e o coletivo, conforme as narrativas do seu grupo pesquisado, as decisões e os motivos que sustentam a biografia referem-se a:

- *Autonomização/conformização*, cuja dinâmica decorre do conflito que o sujeito enfrenta entre a busca pela sua autonomia e o seu conformismo diante dos julgamentos e desejos das outras pessoas: “o jogo da autonomização desejada face a uma conformização esperada pelo meio ambiente é o «motivo» mais representativo dos processos de formação” (Josso, 1988, p.47);
- *Responsabilização/dependência* que consiste na busca de equilíbrio manifestado entre a aceitação da responsabilidade e o colocar-se em posição de dependência frente aos outros no percurso da vida;
- *Interioridade/exterioridade* que se refere à diferença existente entre o mundo interno de cada sujeito, o qual é composto de imagens, sentimentos, relações e seus significados, histórias decorrentes da vida pessoal, condições em que constrói a visão de si, de sua autenticidade, de sua consciência e de sua autonomia com as suas aspirações; e o mundo externo que se refere à influência que o sujeito recebe dos pais, amigos, professores, do contexto social e cultural com as suas coações e instabilidades.

Salientamos que essa busca de equilíbrio entre a interioridade e exterioridade, conforme Josso (1988, p.48) é uma descoberta que corresponde “a uma tomada de consciência de que o sujeito ainda não esgotou o seu potencial ou se sente tentado pelo desenvolvimento de novas competências”; esse é um movimento dinâmico, permeado pela subjetividade, que ocorre no interior do sujeito pela sua lucidez de suas potencialidades; esse movimento ocorre, também, a nível exterior ao mover o sujeito à busca do redimensionamento da sua formação tanto humana, como profissional. Por essa razão, Josso (1988) considera que o trabalho biográfico destinado à Educação dos Adultos, pautado na análise dessas dinâmicas, poderá oportunizar ao sujeito da sua própria formação “[...] a abertura para um exercício mais consciente da sua liberdade na inter-dependência comunitária, tornando-os mais conscientes do que os constitui enquanto seres psicossomáticos, sociais, políticos e culturais” (Josso, 1988, p.49); é um movimento promissor à formação:

Porque o trabalho biográfico sobre o passado se efectua a partir dos interesses, das questões, das preocupações, das expectativas e dos desejos de um presente que contém um futuro implícita ou explicitamente projectado, este trabalho é portador de uma mudança que «faz» sentido (direcção, valor e significação), assim como de uma potencialidade, captada ou não, de poder ir à descoberta de um saber-viver consigo, com os outros, com o meio humano e natural (incluindo aí a dimensão cósmica) e isto tanto no que diz respeito aos aspectos visíveis como invisíveis. É por isso que considero que a intenção de caminhar conscientemente para si é um processo-projecto que só termina no fim da vida (Josso, 2002, p.62).

Desse modo, compreendemos que colocar o sujeito no âmago da formação, mediado por uma estratégia de investigação-ação dos percursos vividos em contextos e dos processos de formação, possibilita aos adultos-formandos considerar a necessidade de formação não como uma imposição externa, mas como uma construção de sentido iniciada pelo próprio sujeito, desencadeando neste a motivação para busca constante do próprio desenvolvimento como um processo-projeto embasado no autoconhecimento rumo à identificação e superação dos próprios limites, reconhecimento e conquista de possibilidades e reconhecimento e busca da expansão das potencialidades.

Salientamos que se faz necessário que nessa investigação-ação considere as subjetividades, pois são nelas que vão se configurando as marcas singulares de formação do sujeito, no que diz respeito à construção de suas crenças e valores partilhados, através da cultura e que vão fundar as suas experiências histórica e coletiva; nesse aspecto, não se pode ignorar que “a história de formação de cada um é uma história de vida. Não pode ser

analisada por meio de categorias que dissociam as partes do todo” (DOMINICÉ, 2010, p. 198). Hoje, muitos pesquisadores como Nóvoa (1999), Larrosa (2002), Tardif (2010), Jacques Terrien (1997), Josso (2010), dentre muitos outros, fazem o apelo para que se valorizem os saberes da experiência, haja vista esses saberes serem carregados de significados, servindo de base à trama da vida em sociedade, podendo ser redimensionados à formação humana e docente.

No Brasil, conforme Passegi [et al] (2011), essa forma de investigação do sujeito que valoriza suas vivências e experiências formativas sobre ele mesmo, vem se expandindo, a partir da década de 1990, nas pesquisas educacionais, destinadas à formação docente que buscavam compreender como os professores experienciavam os processos formativos no percursos de suas vidas, especialmente, no magistério. Aderiu-se a esse tipo de pesquisa num momento em que entre muitos pesquisadores, conforme Tardif (2010, p.17) reconheceram a necessidade de investigar os saberes multidimensionais do cotidiano da docência “que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor”. É nesse caminho que se busca conhecer e aperfeiçoar a formação docente, haja vista muitos dos conhecimentos e saberes-fazerem serem fiados e assimilados na convivência na família, na cultura, nas escolas por onde se estudou e se formou, nos livros, com os colegas de profissão e dos cursos de atualização.

Edgard Morin (2001) argumenta que os processos formativos precisam considerar a condição humana na sua natureza física, biológica, psíquica, cultural, social e histórica, tendo em vista que esta unidade é complexa e influenciam diretamente, na construção dos saberes da experiência e, muitas vezes, podemos observar que esses aspectos são ignorados e são, totalmente, desintegrados na educação por meio das disciplinas, cujo conhecimento é fragmentado, tornando-se impossível aprender o que significa ser humano. Assim, educar o outro implica em educar a si; conhecer as demandas inerentes ao aprender do outro, passa pela necessidade de conhecer as demandas inerentes à própria aprendizagem.

Nessa perspectiva, o processo formativo deve valorizar as experiências de aprendizagens adquiridas seja na família, escola, comunidade, igreja e outros espaços, as quais são enraizadas no percurso da vida pessoal dos educandos, permitindo o diálogo e o intercâmbio desses saberes, já assimilados, com os saberes disciplinares, os saberes da academia, pois essa é uma ocasião oportuna em que estes revelam os princípios, costumes e valores, conceitos, procedimentos e atitudes que permeiam as suas relações de vida em sociedade, os quais são carregados de sentidos e significados e que requer, desses sujeitos, a reflexão ao que concerne ao respeito e a valorização da vida, do ser humano, da natureza, dos

ecossistemas, não como produto de exploração e consumo descomedido, os quais são atos comuns na sociedade capitalista, mas como meio de garantia do equilíbrio e da sustentabilidade nessa inter-relação e dependência.

O método (auto) biográfico, sendo trabalhado pelo sujeito da formação, poderá ajudar nesse processo reflexivo, pois conduzirá esse sujeito a “livrar-se de hábitos mais ou menos antigos que, por diferentes formas de tomada de consciência, se revelam como freios para ir em frente e nos tornar disponíveis para a criatividade” (JOSSO, 2010, p. 62). Entretanto, (cf. *ibid*), está aberto para essa formação, precisa que esse sujeito esteja disposto a acreditar no seu potencial expansivo, de poder, de querer e ter, a fim de desenvolver-se adquirindo novos saberes e praticando novos fazeres, o que é possível pela busca de conscientização e profissionalização.

Conforme Freire (1979), a educação é, na sua essência, um ato de conhecimento e de conscientização que se deve encaminhar politicamente para o desenvolvimento humano e para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Nesse sentido, a formação docente deve ser direcionada, propositadamente, a desenvolver a capacidade reflexiva, a fim de conduzir o formando a intencionalizar a sua consciência, partindo da reflexão de si e da sua forma de atuar no mundo, movendo-o a transpor os limites que lhes são impostos pelo próprio mundo.

Considerando a relevância da comunicação e do discurso, enquanto processo de organização e reflexão das ideias em contexto, a narrativa de formação, a (auto) biografia, insere-se como mola propulsora à formação continuada do sujeito, porque conduz o mesmo a caminhar para si, submetendo-o a um julgamento que traz a sua lucidez do que este faz do seu ser, do seu eu, cuja narrativa de formação (auto) biográfica tecem no texto a dinâmica da relação com o saber, tais como: “Saber-fazer, saber-pensar, saber-escutar, saber nomear, saber-imaginar, saber-avaliar, saber-perseverar, saber-amar, saber-projetar, saber desejar, etc.” (JOSSO, 2010, p. 63), que são fundamentais às mudanças, rumo a sua expansão consciencial e profissional. Sendo assim, torna-se imprescindível conduzir os professores a uma ação reflexiva sobre a sua prática pedagógica em contexto, onde ela se situa, a fim de que estes transcendam os conteúdos disciplinares, diante do papel social que exercem mediante a sua docência, implicando a sua formação continuada, sob uma nova concepção:

[...] a formação continuada trata da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Assim, considera-se a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de

hominização, na qual o Homem Integral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo. (ANFOPE³⁴, 1994, apud Nunes, 2000, p. 9).

Nesse aspecto, percebemos que o redimensionamento da formação docente deve ser um contínuo e, desde a formação inicial; isso implica na necessidade do docente pautar-se, altruisticamente, num compromisso crítico-reflexivo, ético-político e técnico-operativo das condições que se apresentam no e para o exercício profissional no coletivo de trabalho, sejam estas demandadas pelo sistema educacional, gestão da instituição de ensino, condições de trabalho, dentre outras que legitimam e/ou orientam o processo educacional. Por essa razão, o compromisso com a construção e efetivação de ações para mudança que promova um mundo mais humanizado, justo e solidário requer que o docente, conforme Freire (1979) comprometa-se, consigo mesmo, enquanto ser histórico e social e caminhe na contracorrente hegemônica do capitalismo, cuja riqueza e poder destina-se de forma desigual e excludente, gerando a violência nas suas mais diversas formas, prejudicando a qualidade de vida em sociedade.

Convém salientarmos que o compromisso primeiro deve ser consigo mesmo e, simultaneamente, com o coletivo enquanto educador; não deve restringir, simplesmente, a um contexto real, pontual, local, mas deve estar inserido num contexto mais amplo de vida em sociedade, cuja dinâmica influencia em todas as esferas da vida humana. Nesse sentido, para decifrar a realidade, faz-se necessário valorizar o saber da experiência, a intuição empírica e intelectual, a fim de que a ação pedagógica seja significativa para os educandos, promovendo o desenvolvimento humano, movendo-os da situação de mero espectador da realidade, para atuarem como agentes abertos para promoverem mudanças, haja vista que as pessoas não abertas para esse processo de mudança, submetem-se ao risco da exclusão social, diferentemente daquelas que buscam no saber e no saber-fazer a qualificação permanente para a superação de limites que se impõe no cotidiano de suas vidas em sociedade e, por conseguinte, de trabalho.

Concordamos que a educação é, na sua essência, conforme Freire (1979), um ato de conhecimento e de conscientização que se deve encaminhar, politicamente, para o desenvolvimento humano e construção de uma sociedade mais justa e solidária. Para isso, o profissional deve ser “capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar” (FREIRE, 1979, p. 16). Essa capacidade de “intencionar sua consciência” implica na reflexão de si em profundidade, na sua forma de

³⁴ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

estar e atuar no mundo, transpondo os limites que lhe são impostos sobre o próprio mundo. Nesse movimento reflexão – ação, condicionados pela realidade vivida é que se materializa o compromisso profissional com o desenvolvimento humano e a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Entretanto, convém-nos salientar que a ação do sujeito, conforme Nóvoa (1999) designa não, simplesmente princípio, desenvolvimento e resultado que ele segue, mas julgamento que produz uma sentença, situando essa ação no campo da decisão. Depreendemos, então, que esse processo não se dá de forma linear; defendemos, com isso, que toda ação implica na imersão do sujeito numa trama, tanto individual, como coletiva na vida em sociedade. No que se refere à docência, Libâneo (2004, p. 227) compreende que:

[...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas.

Sendo assim, conferimos que o ato de refletir deve mover o educador para a mudança, à medida que exercendo a sua função social enquanto docente, poderá ativar o coletivo a entender as dificuldades circunscritas num dado contexto situacional vivido e construir alternativas para a devida superação, haja vista que, como sujeitos sociais, podem instalar uma interlocução pública em defesa da qualidade de vida e da dignidade humana, não apenas em nível de discurso, mas em nível de ação e deliberação sobre questões que se referem a um destino comum e coletivo.

Nesse aspecto, a pesquisa-formação, mediada pela (auto) biografia se apresenta como uma possibilidade promissora à formação continuada do sujeito, enquanto ser humano e profissional da docência. Convêm-nos, enquanto pesquisadores da educação, analisar a formação docente, a partir da reconstrução de si pelo prisma teórico-prático, para oportunizar o redimensionamento da formação do sujeito e, por conseguinte, do sujeito enquanto educador.

Salientamos que a pesquisa-formação e os estudos condensados nessa produção estão ancorados nas relevantes contribuições da docente e pesquisadora Marie-Christine Josso³⁵, a qual a tomamos como arcabouço teórico fundamental. Assim, buscaremos desvendar, a

³⁵ Professora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra; socióloga, antropóloga e doutora em Educação. Uma das construtoras do Método (Auto) Biográfico.

seguir: - Como um sujeito, ao narrar a sua (auto) biografia, poderá formar-se nesse percurso da narrativa?

2.2 A ESCRITA DA NARRATIVA (AUTO) BIOGRÁFICA NA TRILHA DA FORMAÇÃO

A sensatez leva-nos a convir que as sociedades, dos tempos antigos à era contemporânea, no trato com as relações humanas e naturais, ainda é, nos nossos dias, de indiferença, discriminação, violência, preconceitos equivocados e exclusão, permeando as culturas de tal maneira que se faz comum, também, o individualismo e o egoísmo, ameaçando e rechaçando o mais sublime dom que é a vida, a qual se torna cada vez mais, banalizada. Diante disso, não podemos ignorar que a questão cultural exerce um poder extraordinário, pois influencia de forma subliminar nos princípios, valores, hábitos e costumes, dos quais são absorvidos pelos sujeitos, no percurso das suas vivências no cotidiano, de forma irrefletida, passando a ser constitutivos a eles, tornando-se sua identidade.

Clarisse Lispector remete-nos a refletir na conclusão, talvez ainda provisória, a que chegou, ao afirmar: *“O que eu vou escrever já deve estar na certa, de algum modo, escrito em mim. Tenho é que me copiar”*. Que enigma reflete a escrita? Temos, por certo, que a escrita é um processo simbólico que foi descoberta e utilizada desde a antiguidade e que permitiu, aos homens, expandir suas mensagens para muito além da sua própria época e ambiente. Sendo, então, um processo simbólico, cabe-nos decifrar as ideias e os sentidos que se entrelaçam, subjetivamente, nas grafias de quem as escreve. Por outro lado, Josso (2002) ressalta que o ato da escrita da narrativa (auto) biográfica enquanto processo formativo surge a partir dos questionamentos que se faz sobre: o que escrever, como escrever, pra quem se vai escrever, que posicionamento o autor da escrita deve tomar de suas experiências de vida e formação para que seja registrado na escrita, dentre outras preocupações que emergem desse momento.

Sendo assim, a referida autora identifica que a natureza da escrita da história de vida é tridimensional e parte “da estranheza do outro à estranheza de si”. A natureza da escrita como arte da evocação, a escrita como construção de sentido e a escrita como pesquisa, haja vista que o seu conteúdo da escrita é seletivo, pois nem tudo o escritor permite que seja revelado. Por essa razão, faz-se necessário evocar experiências que são significativas para compreender à dinâmica que movimenta a vida do sujeito, o qual seleciona experiências que representam e são apresentadas para testificar a sua construção identitária, no seu trajeto formativo. Com relação ao grafema, como unidade fundamental de um sistema de escrita, *estranheza*,

significa³⁶ *Surpresa, espanto mesclados com certo desconforto ante essa qualidade; esquivamento no trato de pessoas.* A estranheza, por conseguinte, implica na ausência da consciência dos indivíduos, haja vista a sua absorção equivocada dos condicionantes sociais a que estão submergidos na vida em sociedade.

Diante disso, vislumbramos na narrativa da escrita (auto) biográfica um caminho educativo de superação de limites e intolerância, individualismo e egoísmo, por constituir-se numa formação teórica propícia para que o sujeito volte-se para si, enquanto investigador das suas subjetividades, a fim de que venha a desaprender o aprendido e, em seguida, aprender a aprender novas formas de saberes, fazeres, sentidos e significados, disposto e decidido a assumir-se em processo contínuo de pensamento, de reflexão, de sensatez, de alteridade. Essa experiência da escrita (auto) biográfica é mediada pelo movimento reconstrutor da memória identitária, cujos referenciais ora é individual, ora é social, ora é teórica, ora é prática, passando a ser problematizada e alterada por diversas intervenções, repercutindo numa mudança identitária. Conforme Souza (2006, p.62),

A arte de evocar, narrar e atribuir sentido às experiências como uma estranheza de si permite ao sujeito interpretar suas recordações em suas dimensões. Primeiro, como uma etapa vinculada à formação a partir da singularidade de cada história de vida, e segundo, como um processo de conhecimento sobre si que a narrativa favorece. O processo de formação e de conhecimento possibilita ao sujeito questionar-se sobre os saberes de si a partir do saber-ser - mergulho interior e o conhecimento de si – e o saber-fazer-pensar sobre o que a vida lhe ensinou.

A escrita (auto) biográfica como arte de evocar, narrar e atribuir sentido às experiências como uma estranheza de si permite ao sujeito interpretar suas recordações em suas diversas dimensões, pois leva o sujeito até o âmago do seu ser, fazendo com que o mesmo se estranhe ao refletir sobre os seus conceitos, procedimentos e atitudes, assimilados ao longo vida que, de alguma forma, pautou-se na indiferença, discriminação, violência, preconceitos equivocados e exclusão, egoísmos... ou do contrário, que identifique em si virtudes conceituais, procedimentais e atitudinais que acolhem e contribuem para o desenvolvimento humano e para o bem comum da coletividade, a fim de serem ressignificados, redimensionando os seus conhecimentos, saberes, fazeres e atitudes.

Contudo, salientamos que na pesquisa (auto) biográfica não se busca verdades nas narrativas do sujeito, mas a importância dos sentidos e o modo como este dão aos fatos, vividos e experienciados. Josso (2004, p.134) assevera que “a tomada de consciência dos

³⁶ Significado de Estranheza. iDicionário Aulete. Acesso: 18/01/2014.
Disponível: <http://aulete.uol.com.br/estranheza>

registros presentes na narração, permite conhecer as sensibilidades e os saberes que cada um de nós tem à sua disposição na leitura de si mesmo e do seu meio”, numa perspectiva crítico-reflexiva, sendo, por essa razão, um processo formativo.

Dado o potencial educativo e formativo da metodologia (auto) biográfica, Nóvoa (1995, p.25) pontua que “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”. Nesse aspecto, entendemos ser de extrema relevância, inserir essa metodologia, não apenas, nos programas de formação de professores, mas nas matrizes curriculares do ensino fundamental e demais níveis de escolaridades.

Para Josso (2010, p.204) há mais facilidade na narrativa oral das experiências de vida-formação, do que na narrativa escrita. A narrativa oral demanda a espontaneidade do sujeito que são inspiradas nos moldes sociais do gênero, valorizadas pelo narrador. Já a passagem da narrativa para a escrita, implica numa atividade consciente que remete o sujeito a “pensar na vida, de tal forma que haja uma história singular para contar, uma existencialidade a partilhar por meio de uma subjetividade mais conscientemente habitada e assumida”. É uma postura de busca pelo aperfeiçoamento contínuo nas formas de viver e habitar no mundo, embasada numa ética que é pautada no “estranhamento”, diante do modo de como o *eu* se posiciona diante das relações vividas em sociedade, diante de como esta funciona e como pensamos que deveria funcionar para que não haja uma relação de opressão, exclusão e injustiça social e, agirmos em defesa da construção de um mundo mais solidário e humano.

Considerando o desenvolvimento humano como processo que está condicionado à atividade executada pelo sujeito, esse processo ocorre nas suas diversas relações na forma de histórias de vida, as quais são construídas pela sua participação na recriação dos seus objetivos e, por essa razão, não cabe educá-lo como um mero receptor, seja de conhecimentos ou informações, artes, técnicas ou outro, mas como sujeito capaz de produzir conhecimentos, saberes, fazeres, sentimentos, emoções, ideias inovadoras, agindo na sociedade, experienciando novas formas de viver e atuar no mundo, respeitando e defendendo a vida e o meio ambiente natural e humano.

Enfatizamos que a (auto) biografia tem seu aspecto eminentemente educativo e pedagógico que contribui, fundamentalmente, para o desenvolvimento humano, levando o sujeito da própria formação a caminhar para si; caracteriza-se como método teórico-prático formativo, a medida da conscientização que o sujeito adquire ao reconstruir a sua memória do vivido e experienciado, encontrando seus limites, possibilidades e equívocos, construídos ao

longo da sua vida, dando um novo significado a esse percurso efetuando mudanças, seja de ordem conceitual, procedimental ou atitudinal. Por essa razão, esse método tem sido utilizado na educação, haja vista a possibilidade de despertar o sujeito à sua capacidade de iniciativa, ação autorreflexiva e uso da sua autonomia, a fim de posicionar-se como protagonista de sua própria história, dando rumo a sua vida; condutas essas, fundamentais para o desenvolvimento humano e profissional.

Conforme Souza (2006, p. 137), as pesquisas nessa área de conhecimento adotam “as narrativas de formação como um movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras ou em pesquisas centradas nas memórias e (auto) biografias de professores”. O motivo para isso reside no fato de que o ato de narrar, especialmente através da produção escrita para o sujeito-pesquisador de si e para o pesquisador-observador, poderá ser entendido como “indicador de sistema de valores, das suas referências de compreensão” (JOSSE, 2002, p. 89), devido expressar diversos aspectos simbólicos e subjetivos da história, aprendizagens adquiridas e experiências, que foram construídas ao longo da trajetória de vida. Para Josso: “O conceito de experiência formadora implica numa articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação, articulação que se objectiva numa representação e numa competência” (2002, p. 35).

Sendo assim, na experiência formadora processa-se a organização e construção das narrativas de “si”, implicando ao sujeito de sua formação, entrar em contato com suas experiências que considera ter deixado marca formativa servindo de referência, as quais são perspectivadas a partir daquilo que vivenciou e, ainda, pretende vivenciá-las de forma redimensionada nos diversos espaços e situações que a vida lhe possibilita, trazendo lucidez às simbolizações e subjetivações assimiladas ao longo de sua atuação nesses recantos de vivências. Na lucidez, o sujeito da própria formação, pode revistar os conceitos, os procedimentos e as atitudes assimiladas e modificá-los, dando a esses, nova significação. Desse modo, ao construir sua própria narrativa, o sujeito, então, mostra a sua capacidade de regular e sistematizar as ações que envolvem o pensar sobre si e sobre o meio, no qual atua. Conferindo esse processo, Josso (2002, p. 28) afirma que:

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.

Nessa perspectiva, podemos dizer que o sujeito vive a experiência formadora, quando é capaz de articular o saber-fazer e o conhecimento com significação, técnicas, objetividade e funcionalidade, num espaço-tempo por está atento à presença de si; essa capacidade humana o leva a ser comprometido com a sua vida social ao mobilizar uma pluralidade de registros, seja de ordem emocional-afetiva, cultural, política, social, dentre outras, para o benefício, não apenas de si, mas, também, da coletividade. Está movido para aprendizagem autorregulada, implica na constituição de um sujeito aberto, flexível à mudança pelo exercício de sua autonomia e criticidade; que assume atividades planejadas ciente dos seus limites, possibilidades, potencialidades, ponderando as suas ações e perseguindo as metas estabelecidas, rumo às novas conquistas.

Considerando a aprendizagem formativa, adquirida no seio da família, questionamos a Apoena se, as reivindicações da sua família ao governo de Pernambuco para mudar-se da Ilha de Fernando de Noronha³⁷ para o continente (Recife), aconteceram de forma pacífica, haja vista ter sido uma época de transição entre o período de guerras (da primeira metade do século XX) e o período das revoluções comportamentais e tecnológicas (da segunda metade do referido século). A essa questão, Apoena respondeu:

Em Fernando de Noronha, nós não enfrentamos conflito. Tudo o que nós pleiteamos, não houve conflito e nem resistência. Eu acredito, eu creio, primeiro, pelos meus pais; papai e mamãe, eles sempre ensinaram a dialogar. Dialogar, eu não aprendi com Paulo Freire. O conceito foi com Paulo Freire, mas o diálogo já estava no meu conceito de mundo, mundo da vida. Então, mamãe dizia: “Primeiro, vamos conversar e, depois, vamos ver o que vamos fazer, a depender da conversa”. Porque, também, nós tínhamos amigos; eles tinham amigos, [...], amigos militares, amigos tenentes, o próprio governador da Ilha nos amava; amava papai e mamãe; por quê? Pela determinação dos dois, pelo trabalho dos dois, na Ilha; pela postura deles, ética; um casal unido, de uma família unida.

Nessa narrativa Apoena narra o comprometimento dos seus pais com a vida em comunidade e, para isso, mobiliza uma pluralidade de registros de ordem emocional-afetiva, cultural, política e social ao reconstruir a sua memória, atribuindo o atendimento do pleito (mudança residencial) pelo governador da Ilha, a relevância do diálogo, da ética, do espírito pacífico para a conquista de objetivos. Na pluralidade de registros formativos, Apoena destaca, referindo-se aos seus pais: “[...] eles sempre ensinaram a dialogar. [...] pela determinação dos dois, pelo trabalho dos dois, na Ilha; pela postura deles, ética; um casal unido, de uma família unida.” Nessa memória, podemos perceber que Apoena foi movida

³⁷ Segundo a educadora Apoena, quem governava a Ilha de Fernando de Noronha, naquela época, era o Major Coelho Neto.

para aprendizagem autorregulada, quando em outro momento da sua narrativa ela expressa: *“Toda a formação que recebi antes da escola me alicerçou para ser Apoena que eu fui me desdobrando”* e que confirma aprendizagens por referência que, nesse caso, foi a dos pais.

Esse é um tipo de posicionamento do sujeito do mundo, no mundo e para o mundo que é resultante de uma organização de seus recursos internos e externos para a efetivação de suas ações e que requer uma avaliação contínua dessas ações para mudança, se for preciso. Para uma nova ação, o sujeito organiza estratégias de aprendizagens para sistematizar fatos e situações que o leve a (auto) formar-se. Como frisamos, anteriormente, a escrita da narrativa (auto) biográfica é reveladora desse processo de autorregulação pelo sujeito, porque mobiliza o que está armazenado no seu íntimo. Para Souza (2008, p.93):

Trabalhar com narrativa escrita como perspectiva de formação possibilita ao sujeito aprender pela experiência, através de recordações-referências circunscritas no percurso da vida e permite entrar em contato com sentimentos, lembranças e subjetividades marcadas nas aprendizagens experienciais.

Sendo assim, a escrita da narrativa (auto) biográfica do sujeito revela a sua busca e o seu achado, através de uma atenção consciente a si que evoca o que compõe o seu interior, isto é, os sentimentos, as emoções, os valores, os projetos, o que pensa, porque pensa daquela forma. Desse modo, a narrativa escrita revelará o mundo interior a partir da influência do mundo exterior que se concretiza nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais do sujeito movido seja por fatos, ações, deslocamentos, seja por relações contínuas e encontros, pertencas, etc. É esse achado que se modificará ou se redimensionará, constituindo-se em novas experiências formativas para o sujeito.

Conforme Josso (2004 p. 174) há três eixos que constituem o desafio do ato da escrita de si, na perspectiva da autoria do sujeito. São eles: “o artista, sob traços do contador; o autor, sob traços do biógrafo; pesquisador, sob traços do intérprete”. O primeiro eixo – o artista constitui-se como desafio, porque não basta se (auto) biografar no que toca de mais importante do que foi vivido, mas o que foi formativo, a partir da experiência vivida. O segundo eixo – o biógrafo constitui-se como desafio, porque não basta se colocar como biógrafo se não se colocar na condição de investigador de si. O terceiro eixo – o pesquisador constitui-se como desafio, porque a pesquisa exige a interpretação dos conceitos, procedimentos e atitudes, utilizados no ato da vivência, nas diversas situações que julga ter deixado marca formativa; todo esse processo é permeado pela subjetividade do sujeito. Salientamos que nem toda a narrativa, seja ela oral ou escrita, constitui-se experiência formativa. Há uma condição para isso:

[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades. (JOSSO, 2004, p. 47, 48).

São nessas interpretações dos conceitos, procedimentos e atitudes, operadas no ato que o sujeito narra às lembranças das suas histórias de vida, das quais, ao serem narradas são reconstruídas, que se efetua a conscientização das necessárias modificações nessa forma de ser, estar, sentir e agir no mundo. Nesse processo, agregam-se, sob novos significados dessas experiências, às novas formas de ser, pensar, sentir e agir, as quais constituem como novas aprendizagens pela disposição para aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender ser, aprender a conviver consigo mesmo, com a comunidade, com o ambiente e com o mundo. Dessa forma, presumimos que a valoração da narrativa, escrita de si, assume uma dimensão formativa ao ser potencializada na perspectiva de novas aprendizagens; isso acontece por está na base existencial do sujeito e, por conseguinte, revelar a sua identidade, a qual, por essas novas aprendizagens, são redimensionadas.

Nesse sentido, Josso (2004, p. 54) adverte que a relação entre o individual e o social deve ser compreendida sob dois pontos de vista: o primeiro é da "auto-interpretação", isto é, do ponto de vista do sujeito que narra de si e para si mesmo e, depois, para outrem; o segundo, da "co-interpretação", pontuando a necessidade do diálogo com o outro que assume, também, a condição de pesquisador do processo dessa formação. Essa recomendação justifica-se não apenas pela dinâmica complexa do *eu* e da vida em sociedade, mas porque é na dinâmica social e na interação com o outro que nos formamos. Nesse aspecto, entendemos que a formação humana perpassa pela necessidade de ser assumida pelo próprio sujeito da sua formação, como um processo que deve ser alicerçado pela busca constante do conhecimento da sua existencialidade; mas, poderemos questionar: - Como é possível o sujeito se autoformar pela auto-interpretação e co-interpretação, diante da forte influência que há nas subjetividades que modela o ser, o existir, o sentir e o agir do sujeito? Essa é uma questão que procuraremos desvencilhar no tópico seguinte.

2.3 DA FORMAÇÃO HUMANA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Antes de aprofundar a questão a que este tópico se propõe, convém compreender a dimensão da experiência formadora. Para Bondía (2002, p. 21), “a experiência é o que *nos* passa, o que *nos* acontece, o que *nos* toca. Não o que se passa não o que acontece, ou o que toca”. Nesse sentido, a experiência consiste numa passagem situacional ativa ou passiva que o sujeito enfrenta na sua vida e que reserva para ele, um significado, um sentido. Assim, aprender pela experiência, implica na capacidade do sujeito para resolver problemas e dilemas, “mas acompanhada de uma formulação teórica e/ou de uma simbolização” (JOSSO, 2010, p. 36). Nesse sentido, a experiência refletida, enquanto processo de conhecimento de si e da sua lucidez em ação, mediada pela narrativa do sujeito, no ato da construção (auto) biográfica, processa-se a formação nas suas peculiaridades, à medida que:

A situação de construção da narrativa exige uma atividade psicossomática em vários níveis, pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio de recurso a recordações-referências, que balizam a duração de uma vida. No plano da interioridade, implica deixar-se levar pelas associações livres para evocar recordações-referências e organizá-las numa coerência narrativa, em torno do tema formação. (JOSSO, 2010, p. 36).

Desse modo, a construção de narrativas é sociointeracionista, reflete o que nos toca e o que tem significado para nós; envolvem competências verbais, intelectuais, continuidades e rupturas, transitando pelo individual e coletivo, quando aciona as recordações das situações vividas e apreendidas que servem como referência de ação para outras situações no percurso e percalços da vida, sendo, portanto reconstruídas; esse é um processo reflexivo profundo e formativo que exige um trabalho co-interpretativo, além de requerer uma capacidade de compreensão e uso de referenciais e interpretações, pelo fato de serem simbólicos e constitutivos da formação.

Salientamos que essas recordações-referências, conforme Josso (2010) apresentam-se com duas dimensões: “Dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais; e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores”. Tais dimensões são condensadas de um saber-fazer e de conhecimentos que se tornam, a partir de suas aquisições, referenciais para inúmeras situações, orientadoras de toda uma vida e que estão sempre em reconstrução, expandido a formação do sujeito, à medida que conquista a sua lucidez e a põe em ação.

Por essa razão, nesse trabalho co-interpretativo, cabe-nos, enquanto observador-formador, “questionar as escolhas, as inércias e as dinâmicas” (JOSSO, 2010, p. 38), pois é no embate paradoxal entre o passado, presente e o futuro que se favorece a narrativa como reveladora de sentidos, significados, conhecimentos, saberes e fazeres. Nesse sentido, podemos afirmar (cf. *ibid*) que a formação descreve os processos que afetam a identidade e a subjetividade dos sujeitos, o que implica dizer que é pelo fato de se identificar com as experiências que os sujeitos afixam-se a elas. Compreendemos, ainda, que é no processo, ao longo da vida, que a formação dar-se a conhecer por intermédio dos desafios e embates que nascem da reflexão da ação dos sujeitos sobre o mundo, transformando-o e sendo por eles transformados (cf. *ibid*); reflexão essa que sempre transita entre a condição individual e coletiva. As narrativas de experiências também poderão revelar as tensões dialéticas particulares, como:

Capacidade para reações programadas e capacidade de iniciativa; capacidade de identificação e capacidade de diferenciação; capacidade de submissão e capacidade de responsabilização e, finalmente, capacidade de orientação imitativa de modelos culturais e capacidade de orientação aberta ao desconhecido. (JOSSO, 2010, p. 40).

Ao revelar essas capacidades o sujeito poderá assumir-se pela consciência dos limites, potencialidades e possibilidades em prol do desenvolvimento humano e do mundo natural, assim como na busca criativa de novas formas de enfrentamento e invenção, redimensionando, assim, as suas experiências formativas. O acúmulo de recursos experienciais Josso (2010) denomina de *inventário de experiências* e das *transformações identitárias*, cuja reflexão e análise centram-se na atenção consciente de si mesmo. Nesse aspecto, as narrativas de formação constituem, conforme Josso (2010), um processo não apenas subjetivo, mas, também, intencional que permite ao sujeito tomar consciência de suas fragilidades, intencionalidades e inconstâncias dos seus desejos. Acrescenta, ainda, que a qualidade essencial de um sujeito em formação está na sua capacidade de integrar todas as dimensões do seu ser:

O conhecimento de seus atributos de ser psicossomático e de saber-fazer consigo mesmo; o conhecimento das suas competências instrumentais e relacionais e de saber-fazer com elas; o conhecimento de suas competências de compreensão, de explicação e do saber-fazer pensar. (JOSSO, 2010, p. 43).

Entendemos por psicossomática³⁸ o que concerne simultaneamente ao corpo e ao espírito; psicossomática é uma palavra substantiva que pode ser empregada para qualquer tipo de sintoma, seja ele físico, emocional, psíquico, profissional, relacional, comportamental, social ou familiar. Com essa premissa, compreendemos que a experiência formadora implica o ser na sua totalidade, uma vez que este se singulariza pelo aspecto biológico, psicológico, social e cultural, que é o que baliza o seu ser, funcionando como bússola, norteando a direção de toda a sua vida. Percebemos que o processo formativo, nessa direção, converge, em muitos aspectos, com a Pedagogia Libertadora apregoada por Paulo Freire (1987) que defende uma pedagogia que fosse capaz de desenvolver a formação do ser aprendente, de modo que o conduzisse a uma compreensão da realidade para além do imediato pela sua lucidez de ser e estar num mundo de diversas relações, muitas vezes, perversa, cuja unidade dialética é definida pela seguinte forma:

Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual está e procura. Essa tomada de consciência não é ainda a conscientização porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (FREIRE, 1980, p. 26)

Compreendemos, com isso, que a tessitura do processo formativo-educativo, (auto) biográfico, necessariamente, deve conduzir o sujeito a reconstruir a sua memória de fatos marcantes em sua vida, levando-o a uma dimensão que ultrapasse a compreensão ingênua dos fatos vividos, experienciados, sofridos nos diversos aspectos da sua vida para compreendê-los em profundidade. Sendo assim, percebemos que o homem não tem essência em si mesmo, mas uma existência que pressupõe uma vida em sociedade. Para que o homem possa ter a sua essência, ele próprio deverá construí-la; assim, o homem é, por toda a sua vida, inacabado; de igual forma, é o resultado do meio onde convive e, por esse meio foi construído, através das relações sociais estabelecidas; logo, o homem é historicamente determinado pelas condições a que está exposto e, por elas, enfrenta diversidades e adversidades, sendo, pois responsáveis pelos seus atos, na luta pela vida.

³⁸ Psicossomático. Dicionário OnLine de Português. Disponível: <http://www.dicio.com.br/psicossomatico/> E, ainda: Psicossomática. Wikipédia. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Psicossom%C3%A1tica> Acesso em: 12/11/12.

Esse é um caminho da formação humana rico de possibilidades para o educador que busca conhecer a si, em profundidade, haja vista os desafios inerentes à docência e a vida em sociedade. Ajudando-nos a conferir essa realidade na vida prática, Apoená, ao narrar o quanto a escola³⁹ lhe servia para o seu equilíbrio emocional, ela justifica:

[...] Então, a gente equilibrava o desgosto de mamãe da Ilha, na escola, na arte. [...] Mamãe... eu vou dizer a palavra dela mesma: “eu odeio essa Ilha”; [...] tem uma razão dela; não estou justificando, mas dizendo: há uma razão dela [...]. Mamãe dizia: “eu odeio a Ilha, porque tudo só vem para os militares”. Olhe a leitura de mamãe: ela já percebia que tudo vinha para os militares, depois para os civis e, ainda, Sônia, com os civis, não era todos os civis. Só depois que papai começou ao status de Agente Postal de Telégrafo (ATP) no Correio é que começou a chegar açúcar, lá em casa; um pedacinho de carne bovina que a gente queria provar uma carne diferente.

Essa narrativa de Apoená revela a realidade de desigualdade social existente no seu período de infância, a qual lhe confere formação ao destacar a indignação da sua mãe por viver nessa condição que, certamente, mobilizou o seu esposo, pai de Apoená, à aquisição de novas aprendizagens, as quais, posteriormente, lhe conferiram atributos, sendo, por isso, admitido num emprego que lhe trouxe status social, melhorando as condições socioeconômicas da família.

Ao analisar-se criticamente, o homem ultrapassa a compreensão ingênua das suas condições de ser, existir e de atuar no mundo e, por ele, ser influenciado. A ausência dessa análise crítica, muitas vezes, é devido a uma mentalidade que se encontra presa a uma compreensão, pautada em preconceitos e equívocos sobre si, sobre as pessoas, as coisas, as situações, a passividade, aos sentimentos confusos, ao pensamento da maioria sem questionamentos pertinentes e as ações, advindas dessa razão ingênua; essa análise crítica de si, nas suas múltiplas dimensões, torna o sujeito capaz de operar mudanças no seu ser, no seu pensar, no seu sentir e no seu agir e transformar a sua realidade.

Desse modo, o olhar e o pensar tornam-se mais atento e flexível para si na trama do mundo complexo em defesa da crítica à própria subjetividade, à autoconsciência, põe-se aberto para a democracia, para a investigação, para o diálogo, pela aquisição da razão, capaz de estudar a si mesmo nas diversas dimensões do ser e do viver. Assim, entendemos que a (auto) biografia tem, na sua essência, um caráter formativo, político e emancipatório do sujeito que se narra, ao se refletir dentro de sua história que é um reflexo direto da história da sociedade e que contribui, fundamentalmente, para que este se torne um agente interventivo e

³⁹ Escola Arquipélago Fernando de Noronha.

propositivo de mudança em prol da paz coletiva, da justiça social e da sustentabilidade do planeta.

Para Josso (2010), *ter experiência* consiste na vivência de situações e acontecimentos no decorrer da vida, que não foram provocadas pelo sujeito e que se tornaram significantes por ter marcado a sua história; *fazer experiência* significa criar, propositadamente, situações e acontecimentos vivenciais; *pensar sobre a experiência* consiste tanto em vivência de situações e acontecimentos, no decorrer da vida, que não foram provocadas pelo sujeito, como criar, propositadamente, situações e acontecimentos vivenciais.

Em relação à aprendizagem experiencial, Josso (2010) considera como processo que poderá acontecer de forma fortuita, eventual, refletida, ajuizada; a que surge da “organização da significação existencial, de um conjunto de experiências, organizadas numa história” (p.51), as quais são essas histórias de vida, que se apresenta como rica de possibilidades para se compreender melhor os diversos componentes da formação. Por essa razão, o sujeito da experiência se define ainda como:

Não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (BONDÍA, 2002, p. 24)

Assim, compreendemos que o importante é o observar atento de como esse sujeito se expõe sob todas as formas de vulnerabilidade e risco que a própria experiência lhe traz, pois esse particular é que lhe torna aberto para a transformação. Por outro lado, Bondía (2002, p. 28) adverte que a experiência “não é o caminho até o objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar, nem “pré-ver” nem “pré-dizer””. Coadunando com essa direção, Josso (2010, p. 63) salienta que, para buscar conhecer o desconhecido em si, faz-se necessário o poder, o querer e saber *colocar-se* “como sujeito mais ou menos ativo de sua vida”, que correspondem as suas posições existenciais.

O caminhar para si precisa ser assumido como processo-projeto de conhecimento da existencialidade, o qual consiste, portanto, numa atualização consciente dos complexos e diversos registros vividos pelo sujeito que se inscreve numa historicidade e numa cultura. Através da narrativa da história de vida, esse sujeito elabora:

Um autorretrato dinâmico por meio das diferentes identidades que orientaram e orientam as atividades do sujeito, suas opções passivas ou deliberadas, as suas

representações e as suas projeções, tanto nos seus aspectos tangíveis quanto invisíveis para outrem, e talvez ainda não explicitados ou surgidos na consciência do próprio sujeito. (JOSSO, 2010, p. 85).

Essa construção do autorretrato, por meio da narrativa (auto) biográfica evidencia as posições existenciais que, no percurso da vida, o sujeito adotou como valores, princípios de vida, conceitos, procedimentos e atitudes como coerentes para si e para sua vida em sociedade, de forma consciente ou não, os quais estruturaram o seu posicionamento no mundo em que vive, assim como as suas relações consigo mesmo, com outros do seu convívio, com o ambiente e com o mundo, o qual está imerso. Esse fato permite permite-nos compreender que:

O processo do caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos, e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano (JOSSO, 2004, p.59).

Essas aquisições advindas do conhecimento de si refletem-se nas mudanças conceituais, procedimentais e atitudinais postas na ação e correspondem a um conjunto de saberes interiorizado, através da experiência e da atividade intelectual, os quais se tornam hábitos na forma, agora, consciente e, não mecânica, nas ações do dia a dia em situações reais, repercutindo, também no exercício profissional. Por essa razão, Josso (2006, p. 27) conceitua projeto “como instrumento de pensamento e ação indispensável à elaboração de um projeto de formação” que vai ter como base a sua existência, a sua essência, a sua identidade.

Para Pineau e Marie Michèle, (1980, p. 16) “a autoformação coletiva ou individual de uma pessoa, supõe uma autolibertação dos determinismos cegos, fonte de estereótipos, ideias feitas e de preconceitos, produzidos pela estrutura social”. Esse processo se dá pela conquista da tomada de consciência de fundo social que tem por finalidade “modificar os ganhos e as perdas da história de vida” (DOMINICÉ, 2010, p.93), pois a autoformação dar-se num processo de desalienação, de uma compreensão crítico-propositiva de mundo, disposto para aprender a aprender, para poder saber fazer, atuando e influenciando no saber conviver.

Essa possibilidade que nos traz a (auto) biografia, de considerar o sujeito agente da sua própria formação, permite-nos dizer que a formação docente, para além da atualização que o educador adquire por meio das informações científicas, didático-pedagógicas e psicopedagógicas, muitas vezes, descontextualizadas do seu exercício pedagógico e didático da docência, permite que este adote um conceito de formação continuada que consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da reflexão crítica de si, enquanto formador e sujeito de sua própria história de formação. Nessa perspectiva, Imbernón assevera que:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (2001, p.48-49).

Essa formação do sujeito docente exige uma postura humilde, responsável, altruísta e constante de reflexão do exercício do seu fazer pedagógico e psicopedagógico relacionado ao conhecimento que está implícito na sua ação, pois esse olhar que penetra a sua prática é promissor de novas aprendizagens conceituais, procedimentais e atitudinais, ratificando na prática profissional, o direito à educação para todos e todas. Essa postura permitirá uma atuação flexível e aberta para aprender a conhecer, saber-fazer, saber-conviver, bem como à disposição para o enfrentamento dos desafios impostos pela complexidade das diversas interações que permeiam a prática pedagógica da docência. A reflexão realizada sobre a ação e para a ação pedagógica pode ser utilizada como estratégia para potencializar essa reflexão sobre e na ação. A conquista desse tipo de postura e prática não deve ter fim, deve ser permanente, afinal, o sujeito tem o poder de formar-se e pode “tornar-se objeto de formação para si mesmo” (PINEAU, 2010, p. 103).

Para tanto, tornar-se objeto de pesquisa rumo à própria formação implica na necessidade do sujeito de estar disposto, ao longo de sua vida, a construir o projeto de conhecimento de si “daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural” (JOSSO, 2010, p. 85), com todas as imbricações que envolvem a sua existência, na teia de suas relações, enquanto ser e estar no/do mundo, buscando o conhecimento, a partir de si, em profundidade: é desenvolver o hábito pela busca de lucidez nas suas subjetividades e objetividades, na trilha da auto-orientação da vida que é inscrita numa história que tem contexto e cultura. Perguntemos, pois: - É possível o sujeito se autoformar diante da forte influência que há nas subjetividades que modela o ser, o existir e o agir do sujeito?

Procurando desvencilhar essa questão, de forma mais precisa, entendamos que a (cf. *ibid*) narrativa da história de vida põe o sujeito, ao construir o seu “autorretrato”, a assumir a sua reponsabilidade para desencadear as mudanças que, pelo seu olhar crítico-propositivo, precisam acontecer; essa postura revela o seu potencial de autonomização, enquanto opção de vida no seio da sua existência: é “a tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural dos referenciais interiorizados pelo sujeito e, por isso mesmo, constitutivos da dimensão cognitiva da sua subjetividade”. (JOSSO 2010, p. 86).

Ao elaborar a narrativa de vida, (cf. *ibid*) o sujeito distingue os materiais que compreende como marca formativa em sua vida para, em seguida, trabalhar a organização de sentido desses recursos. Essa atividade do sujeito em processo o põe como autor ao pensar a sua vida na relação consigo mesmo, com os outros e com o ambiente, reconhecendo, na experiência, as aprendizagens adquiridas, fazendo apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções para uma melhor compreensão e interpretação crítica, também, na sua relação com as coisas, sejam elas os saberes, as técnicas, as culturas, as artes, as tecnologias, redimensionando, assim, as suas aprendizagens.

Assim, entendemos que o enfoque da narrativa da história de vida, com destaque às experiências marcantes do sujeito, na perspectiva da formação existencial, deve ser considerado sob dois prismas: primeiro, como um processo de reconstrução da memória desses fatos marcantes, vividos pelo sujeito que lhe serve como referencial, os quais, pela sua análise profunda de como vivenciou esses momentos, desconstrói e reconstrói a sua forma de pensar, de opinar, de saber pensar, de considerar as representações que absorveu para si, de valores, atitudes e comportamentos inadequados para a vida em sociedade, de saberes e fazeres, cujas mudanças têm como finalidade atribuir novos sentidos a essas aprendizagens, formais e informais, as quais foram assimiladas, acriticamente. Um, dentre tantos caminhos, que oportuniza o desconstruir-se para, depois reconstruir-se dar-se através da participação em eventos científicos, pelos quais, Apoená percorre ao longo da sua vida. A exemplo, cito a sua participação no encerramento da Mesa-Redonda - Tema: (Auto) Biografias, História de Vida e Saberes em Contextos locais: narrativas de mulheres do mar, por ocasião do I ERNAB.

FOTO 7 - Participação no I Encontro da Narrativas (Auto)Biográficas.



Fonte: Registro da autora, 2013.

O segundo prisma para compreender a formação existencial, refere-se à tomada de consciência de si e das próprias potencialidades como possibilidade de efetivação de intencionalidades de mudanças a serem construídas ao longo da vida, como processo-projeto de conhecimento da existencialidade; trata-se da compreensão de que a formação existencial deve ser assumida pelo sujeito, no cotidiano, questionando as suas posições de ser e estar no/para o mundo, haja vista o pensar, o sentir e o agir, diante das circunstâncias da vida, estar em constante tensão que requer assimilações e escolhas que, muitas vezes, foge da razão, sendo abrigadas no subconsciente, isto é, a mente do sujeito assimila e acolhe uma dada realidade e opera os conteúdos, advindos dela, fora da sua consciência.

Assim, a formação humana, enquanto processo-projeto de conhecimento da existencialidade impulsiona o ser-sujeito à análise crítica das suas assimilações conceituais, procedimentais e atitudinais, ao longo das suas múltiplas e diversas relações no percurso da sua existência, numa atenção consciente e sensível, intencionando mudanças do ponto de vista ético-político e operativo: esse é o caminho para sua crescente e sensata humanização: eis o processo de formação, a partir das mudanças operadas nas subjetividades. Agora, cabe-nos questionar: - Como um pesquisador-observador poderá ajudar o sujeito a encontrar o seu caminho formativo? Com base na pesquisadora Josso (2010), discutiremos essa questão no próximo tópico.

2.4 DESBRAVANDO O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO SUJEITO-PESQUISADOR DE SI

O interesse pelas narrativas de histórias de vida na perspectiva (auto) biográfica no Brasil, conforme Bueno et al (2006), teve início nos anos de 1980, mas sem expressividade; entretanto, a evolução desse interesse e, por conseguinte, um maior investimento em pesquisas, tornaram-se mais evidente, no início dos anos de 1990. Essa evolução e utilização do método (auto) biográfico foram impulsionadas, devido às ponderações epistemológicas e teóricas que se discutiam as necessidades de um método que favorecesse o conhecimento de como os adultos aprendem, de como se formam e que, ao mesmo tempo, despertasse nestes a consciência, ao se conhecer nas suas diversas relações.

A narrativa de histórias de vida, nessa perspectiva, constitui-se de um processo formativo que é promissor de mudanças internas: no modo de pensar, imaginar, criar e sentir; e, mudanças externas, pelas quais repercute no modo de agir, de ser e de estar no mundo. Essa forma teórica-metodologia constitui-se como um novo estatuto científico que reflete uma

mudança de paradigma no campo das Ciências Sociais, especialmente, da Sociologia e Antropologia que tiveram seus postulados científicos contestados. Assim, o método (auto) biográfico é uma forma de perceber as marcas das identidades e subjetividades dos sujeitos e compreender os seus processos de aprendizagens e desenvolvimento, a partir das suas narrativas de eventos, experienciais vividos, no seu cotidiano que contribuíram, fundamentalmente, para mudanças significativas na sua forma de pensar, sentir e agir e interagir nas suas múltiplas e complexas relações, cujos resultados dessas experiências marcaram suas vidas, pois foram formativas.

Dessa forma, configura-se como pesquisa-formação. Esse é um processo, cuja dinâmica da pesquisa desperta potencialidades emancipatória, assinalando uma nova epistemologia de investigação que se materializa na dialética entre experiência, memória e narração-formação. Entendemos que, “se nós somos, se todo indivíduo é, a reapropriação **singular** do **universal** social e histórico que o rodeia, **podemos conhecer** o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (FERRAROTTI, 1988, p. 26-27 - grifo do autor), logo, o percurso da narrativa (auto) biográfica não apenas estabelece, como potencializa a relação entre o singular e o universal, a pessoa e a sua rede de conexão diversa, o que contribui para levá-lo a compreender a sua inquestionável implicação entre si, o outro e as coisas do mundo humano e natural. Convergingo com essa constatação teórica, a educadora Apoená, ao rememorar a influência formativa da sua mãe na sua vida, expressou o seguinte:

[...] Leite de caixa só vinha para os militares; se sobrasse, iria para os civis. [...] A palmatória era em casa. [...] Porque ela dizia que ia fazer os filhos serem gente pelos estudos. Ela já dizia que queria que os filhos fossem formados e não era em qualquer formatura não; [...] porque já existia, na época, essa questão de formaturas “boas” e formaturas tais e, formaturas quais. [...] Ela dizia “Eu quero uma filha médica e, outra, advogada”.

É interessante perceber na história de vida de Apoená que a desigualdade social, sofrida no seio da sua família, refletida nas dificuldades socioeconômicas, levava a sua mãe a usar da palmatória para educar os seus filhos, cuja razão desse rigor era levá-los a dar importância aos estudos como meio de superação da condição socioeconômica em que vivia. Nesse sentido, a realidade socioeconômica experienciada no percurso da infância de Apoená, para além da sua singularidade, percebe-se que não é só sua, pois ela se insere numa comunidade, onde outros e outras sofriam o mesmo dilema; além disso, quando Apoená afirma: “[...] porque já existia, na época, essa questão de formaturas “boas” e formaturas tais e, formaturas quais”, percebemos que a sociedade constitui-se como uma sociedade de

atributos e que as graduações sofrem, no imaginário e na ação popular, estigma pela classificação da que é mais importante ou menos importante, tanto do ponto de vista financeiro, como do ponto de vista do status a que alcançou, socialmente e culturalmente.

Para Pineau (1991) *apud* Nóvoa (2001)⁴⁰, “O formador forma a si próprio”. Com essa afirmação, esses autores asseveram que o sujeito aprende pela própria reflexão que faz de si, de suas ações, de suas experiências, dos próprios sentimentos e das próprias emoções, dando nova forma a ação diante das vivências, a qual representa o contexto que viabiliza sua *autoformação*. O sujeito aprende também nas relações interpessoais que são permeadas por sentimentos, emoções e linguagens, geradas e utilizadas na vida e pelo coletivo que representa a sua formação no contexto da *heteroformação*; forma-se ainda por meio dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias e da sua compreensão crítica, advinda de suas intuições, percepções e experiências que representam sua formação por *ecoformação*. Entendemos a relevância dessa consideração, haja vista as ciências preconizarem a complexidade do ser humano, a qual é composta de fatores biofísicos, psico-socioculturais e político-econômicos que influenciam e são influenciados nas suas múltiplas relações.

FOTO 8 - Apoena aprendendo Braille.



Fonte: Registro da autora, 2014.

Essa foto representa Apoena em seu processo de aprendizagem de Braille que resulta da necessidade que ela sente em compreender e aprender como um cego aprende a ler; essa necessidade é o caminho para a autoformação. No percurso deste caminho, ela buscou um

⁴⁰ Nóvoa citou, indiretamente, Pineau quando escreveu o Prefácio do Livro *Experiência de Vida e Formação* de Marie Christine Josso (2010, p.24).

educador para ensinar-lhe o que não sabia: Braille. Nesse caminho ela conquista progressivamente a formação por heteroformação ao aprender através do educador que lhe ensina. O caminho pela busca dessas formações alimenta o seu altruísmo pelo seu compromisso enquanto educadora que poderá, ao longo da sua carreira, vir a ensinar aluno com cegueira. Neste caminho ela adquire formação por ecoformação quando se prepara didática e pedagogicamente, em prol da educação inclusiva que viabiliza a aprendizagem de todos, especialmente de educandos com cegueira, pelos quais historicamente enfrentam acentuadas dificuldades quando as condições para a aprendizagem não lhe são oferecidas.

Sendo assim, Josso (2010) assegura que os acontecimentos e a busca do saber, do saber-fazer, do saber ser e saber conviver que movimentam a vida de uma pessoa e impulsiona a mesma à busca de interações, resoluções de conflitos, realização pessoal, dentre outros interesses, oportunizando diversas aprendizagens, as quais são agregadas à vida, através das experiências vividas, servindo de referência para inúmeras outras situações, conferindo formação continuada pela via da experiência que marca a vida do sujeito. Essa interdependência entre a experiência e a aprendizagem formativa, conforme Josso (2010) estabelece-se mediante a um conjunto complexo que envolve as emoções, os afetos, o discernimento dedutivo e intuitivo, os quais são utilizados pelo sujeito para dar sentido à vida e a sua mobilidade no mundo em que vive.

Nessa perspectiva, a pesquisa-formação é uma investigação que tem uma direção e uma finalidade: “ir ao encontro de si visa à descoberta e à compreensão de que a viagem e o viajante são apenas um” (JOSSO, 2010, p. 84). Depreendemos que o processo da narrativa da história de vida do sujeito, pela ótica dessa autora, começa pelo caminhar deste para si enquanto sujeito, cujo percurso deste caminho é traçado pelo próprio sujeito da formação que, reconstruindo a sua memória, orienta-se no tempo, no espaço e nas diversas situações vividas consigo, com os outros, com as coisas e com o mundo para compreender o que o orientou no caminho da sua vida, das suas escolhas, como enfrentou e superou as adversidades e os inesperados dessa sua caminhada, assumindo-se e comprometendo-se como ser e com o ser humano, bem como com o meio.

Para Josso (2010) a metodologia (Auto) biográfica admite que a pessoa seja objeto e sujeito da sua formação, constituindo-se como caminho da pesquisa-formação por ser considerada para além de um meio de investigação, pois é, também, um instrumento pedagógico-humano. Como investigação, possibilita-nos a apreensão de elementos sobre os percursos da formação e das dimensões do cotidiano, de questões vinculadas à profissão, além de possibilitar-nos a apreensão de diferentes processos de aprendizagens, de conhecimentos e

de formação, através das experiências e de modos de narrar às histórias individuais e coletivas, podendo ressignificar esses conhecimentos e aprendizagens experienciais, dando um novo sentido à formação.

Podemos conferir essas possibilidades na seguinte narrativa⁴¹ de Apoena ao saber que, pela primeira vez, iria lecionar a aluno surdo:

Parei, voltei ao passado em minha Licenciatura em História em que fui atuar no Instituto Federal de Pernambuco, onde tinha um aluno surdo, e me perguntei: O que vou fazer da minha formação inicial? Como preciso pensar a minha formação inicial? Estou diante de uma situação no ensino superior – sala de aula no ensino regular; senti a sensação profissional de revisar a minha formação inicial: aluno surdo, diferente, outra cultura – até então pensava que tudo que tinha aprendido era suficiente; tive que romper com os grilhões da visão cartesiana que me amarrava e ir a busca desse outro, o aluno com surdez; fui atrás de qual metodologia me daria essa possibilidade; Um fato interessante aconteceu após cinco aulas, quando anunciei uma avaliação e Barnabé sinalizou que não sabia o que era avaliação: eu escrevi no quadro – AVALIAÇÃO – pedi para o aluno ver no dicionário o significado dessa palavra e, depois, voltei a perguntar e o aluno respondeu “prova”. Outras experiências marcantes aconteceram, levando-me a aprender novas formas de ensinar e agir em respeito às singularidades de Barnabé e de tantos outros.

Percebemos que essa narrativa de experiência profissional, imprimiu marca formativa em Apoena na medida em que ela questionou a sua formação por não se sentir preparada para efetivar a inclusão socioeducacional com qualidade aos educandos com surdez e recorreu à busca de redimensionamento profissional, pois sentiu a necessidade de aprender a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e passou a experimentar novos saberes e fazeres, precisando, ainda, desvincular-se de outros conceitos, procedimentos e atitudes que já não atendiam à necessidade dessa demanda, representada por alunos com deficiência: *“tive que romper com os grilhões da visão cartesiana que me amarrava e ir a busca desse outro, o aluno com surdez; fui atrás de qual metodologia me daria essa possibilidade”*

Por outro lado, a atuação consciente do sujeito implica no “projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural” (JOSSO, 2010, p. 84-85). Assim, salientamos a urgência de se trabalhar na direção rumo à construção do sujeito consciente, haja vista, conforme Morin (2010, p. 13), ser recorrente a inadequação, cada vez mais ampla, grave e profunda da fragmentação dos saberes entre as disciplinas, pois essa forma impede de

⁴¹ Leandro, Ana Lúcia. Lins, Sônia. Narrativas de vida-formação: a tríplice relação entre o surdo, família e os educadores. III Congresso Internacional “Educação Inclusiva e Equidade” Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013.

enxergar a realidade como um todo e que essa realidade se apresenta cada vez mais “polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários”.

Nesse complexo, entendemos com o fundamento posto por esse estudioso que, pensar situações-problema fora das suas múltiplas referências, seja de ordem política, econômica, social, afetiva, psicológica, ambiental e cultural, reduz as possibilidades de compreensão e reflexão e, por conseguinte, minimiza a oportunidade de julgamento assertivo e de formação.

Por outro lado, salientamos que na pesquisa-formação, Passeggi (2010) adverte que não se busca ‘verdade’ preexistente frente à narrativa (auto) biográfica, mas se estuda como o indivíduo dá forma às suas experiências e sentido ao que antes não tinha; busca-se compreender como esse indivíduo constrói a consciência histórica de si e de suas aprendizagens. Para tanto, essa pesquisa não se limita a narrativa oral e escrita, pois fotografias, vídeobiografias, diários de vida e trabalho, dentre outros registros de formação do sujeito, poderão ser utilizados para esse fim.

Para conceituar a ‘Formação’, Josso (2010, p. 61), identifica a dificuldade de sentido que contém essa palavra, “pois designa tanto a atividade no seu desenvolvimento temporal, como o respectivo resultado”. A ação de formar-se se materializa no percurso das atividades executadas pelo sujeito e, também, no momento em que este faz a sua retrospectiva de que e como se passou nesse percurso na sua vida. A razão para isso é que entendemos que as crenças e as aprendizagens subjetivadas, assimiladas socialmente, de forma impensada, refletidas no egoísmo e no individualismo são formas próprias da falta de conhecimento de limites e de possibilidades para a superação que o sujeito tem de si e que, por isso, esse indivíduo caminha pela vida, agindo sem saber a razão da sua ação; sem questionar, faz as escolhas; vive, mas sem dá importância para o que se passa no mundo; que não luta pelos seus ideais e que se submete a qualquer coisa, sem lutar e, muito menos, usufruir os seus direitos. O sujeito nessa condição tem diminuído a sua capacidade para pensar ou agir por si próprio. É pensando, então, nas condições de existências a que está submetido e, determinado à luta rumo a superação, para a conquista de uma vida mais refletida, criticamente, que se opera com mais lucidez, processando, assim, a formação.

A pesquisa-formação, conforme Josso (2010, p. 66), conduz o sujeito à descoberta da questão: “como me tornei o que sou” e “como tenho eu as ideias que eu tenho”. Nessa busca a pesquisa coloca o educando na condição de sujeito e objeto da sua investigação, frente às suas responsabilidades no processo de aquisição de aprendizagens em curso. Compreende-se a formação como “um conceito gerador em torno do qual vêm agruparem-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e

saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade” (JOSSO, 2004, p. 38), levando em consideração os aspectos biopsicossocioculturais, político e econômicos que compõem a história de vida do sujeito; isto é, busca compreender como o sujeito se forma na sua globalidade.

Convergindo com essa perspectiva, Passeggi (2010), assinala que as investigações referentes à escrita da narrativa de si se desenvolvem sob dois pontos centrais. O primeiro ponto central enfoca a narrativa como um dispositivo de formação na direção da formação do adulto e na direção da formação do formador. A investigação da formação do adulto compreende as atividades autorreflexivas e suas repercussões nos processos de formação e inserção na vida profissional. Em relação à formação do formador, ocorre à mediação (auto) biográfica como prática que implica a formação de formadores para o acompanhamento das escritas de si.

Essa possibilidade permite aferirmos que esse tipo de pesquisa funciona como via de mão dupla, à medida que concentra um potencial para formação continuada, tanto do sujeito, investigador de si mesmo, como do sujeito formador, quando se reconhece, conscientemente, o que já influenciou e o que poderá influenciar, ainda mais, no processo direcionado a uma ação formativa. O segundo ponto central, Passeggi (2010) destaca as narrativas (auto) biográficas como método de investigação na direção do estudo de como se constitui e se pode analisar, as diferentes fontes de se (auto) biografar, através dos aspectos históricos, sociais, culturais, institucionais, cognitivos, tanto da formação como da profissionalização docente.

Nesse processo de (auto) biografar-se, conforme Nóvoa (2002, p.27), a autorreflexão conduz o sujeito da sua própria investigação ao dilema de “reconstruir o conhecimento profissional, a partir de uma reflexão prática e deliberada” ao saber analisar e analisar-se. Entendemos que esse dilema é pertinente, haja vista que o conhecimento profissional da docência não se constitui, apenas, de um “conjunto de competências”, sendo, necessário ainda a “sua mobilização numa determinada ação educativa”, requerendo uma “análise interpretativa dos fatos em contextos de sua ocorrência e na ecologia de suas relações” (NÓVOA, 2002, p.41).

Entendemos que essa dimensão do processo formativo, confronta-se com a acentuada valorização técnica que foi dada, historicamente, ao ensino e a forma fragmentada de tratar a relação das pessoas com os saberes e consigo mesma, cuja abordagem desvalorizava (e, ainda, hoje, pouco se valoriza) as vozes desses agentes da ação educativa, impedindo-os de conhecer, problematizar e avaliar os seus modelos formativos que é uma condição para inovação e mudança.

Valorizar as vozes e, por conseguinte, a palavra do sujeito é de relevante importância, pois, conforme Bondía (2002, p. 21), estas revelam o sentido que damos ao que somos e ao que nos acontece, “de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos o que nomeamos”. Esta importância do falado ou do não falado, mas que fala não por palavra, mas pela expressão do sujeito que narra, poderá trazer à luz a consciência do sujeito na trama que ele vive e, por ela, está enredado, restringindo o próprio desenvolvimento. Nesse aspecto, a pesquisa-formação, mediada pela narrativa (auto) biográfica, potencializa-se o caminho para a sua liberdade em prol do redimensionamento do sujeito que se forma. Tecida essas considerações, podemos aferir que o processo de formação do sujeito:

Dão-se a conhecer, do ponto de vista do aprendente, em interação com outras subjetividades. [...] As práticas de conhecimento, postas em jogo numa abordagem intersubjetiva do processo de formação, sugerem a oportunidade de uma aprendizagem experiencial por meio da qual a formação se daria a conhecer. (JOSSO, 2010, p. 35).

A pesquisa-formação, desse modo, admite na perspectiva de Josso (2010) que formar-se significa integrar numa prática o saber-fazer e os conhecimentos psicológicos, psicossociológicos, político, cultural e econômico. Aprender, então, significa o próprio processo de integração, decorrendo, daí, a valorização da aprendizagem experiencial. Nesse sentido, “as histórias de vida, no verdadeiro sentido do termo, abarcam a globalidade da vida em todos os seus aspectos, em todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras e na sua dinâmica própria” (JOSSO, 2004, p. 31).

Embasada nessas considerações, a pesquisa-formação foi aplicada e experienciada por Josso (2010) com acadêmicos adultos, a qual foi guiada pelo método (auto) biográfico; conforme a sua experiência de aplicabilidade do método, este foi desenvolvido em três níveis de análise em profundidade, os quais são compostos por fases, pelos quais descreveremos a seguir.

— *Primeiro Nível:*

Nesse primeiro nível, busca-se evidenciar o processo de formação do sujeito, através da sua narrativa oral, da sua construção da narrativa escrita e do trabalho de leitura interpretativa das narrativas, desenvolvendo-se da seguinte forma:

a) *Fase da Construção da Narrativa Oral* - Nesse processo o pesquisador-observador solicita que o sujeito de sua própria investigação narre a sua trajetória de vida, daquilo que considera ter deixado uma marca formativa, daquilo que lhe causou de alguma forma uma mudança significativa. Para tanto, a pergunta de partida e os seus encaminhamentos indicada por Josso (2010, p. 89) é: “*Como e por que o eu se tornou no que ele pensa caracterizá-lo no momento da abordagem*”. Nessa construção, aquele que atua como pesquisador-observador solicita que o pesquisador de si destaque, na sua narrativa, os processos vividos na temporalidade, as suas experiências, as suas aprendizagens, o seu saber-fazer, a sua consciência, a sua subjetividade, a sua identidade e a tensão dialética diante das suas vivências, especialmente, a partir de um evento que esbarrou no seu limite e forçou a busca de superação; esse é um momento que o sujeito sozinho caminha para se encontrar em suas lembranças marcantes do passado que repercute no presente, podendo influenciar na sua perspectiva de futuro.

Josso (2010) recomenda que a narrativa oral seja gravada, sob a permissão do pesquisador de si, a fim de que este retorne a sua narrativa oral, caso sinta essa necessidade na ocasião da passagem para a escrita, tendo o cuidado de manter vivificada a originalidade da sua história. Depois desse resgate da memória dos momentos-chave que demarcaram experiências formativas, o pesquisador de si organiza suas lembranças, selecionadas como formativa, expressando na narrativa de forma interativa para o pesquisador-observador. É, nesse ínterim, que se desbravam novas compreensões de si ao confrontar-se consigo, mediante a solicitação de algum esclarecimento que o pesquisador-observador necessite para compreensão do que foi narrado; esse momento propicia ao pesquisador de si a constatar e analisar suas ações, passividades e omissões em seu percurso, diante das circunstâncias vividas e formativas, sejam na família, instituições educativas, ambientes de trabalho, dentre outros.

Nesse processo da narrativa oral ocorre “as primeiras tomadas de consciência” (JOSSO, 2010, p. 91) à medida que o sujeito percebe, através da sua narrativa, o que conseguiu narrar de si, o que conseguiu aprender, diante de cada vivência de difícil trânsito para si, como vivenciou e superou os seus medos, como conseguiu fazer correlações de um acontecimento a outro para melhor entender o que se passou e aprendeu com essa experiência, como compreendeu a vaga memória de um evento importante em que se fazia presente, dentre outras descobertas. É nessa direção que Josso (2010) orienta-nos quanto à aplicabilidade do método (auto) biográfico para que se oportunizem as evidências do processo de formação do sujeito, a fim de que este inicie suas primeiras tomadas de consciência, redimensionando a sua formação.

b) *Fase da Construção da Narrativa Escrita* - Nessa segunda fase, (Josso, 2010) orienta que o pesquisador-observador solicite ao pesquisador de si para que rememore o seu itinerário acadêmico, profissional, outras aprendizagens organizadas, as experiências de vida. Isto é, solicita-se que o sujeito registre por escrito, aquilo que ele considera ter deixado uma marca formadora, sejam de fatos relacionados à família, acontecimentos pessoais, históricos, valores que orientam as escolhas, as preocupações e temas recorrentes, os quais foram expressos, anteriormente. Em suma, que avalie o processo das suas experiências, adquiridas na prática da docência, para que, com mais lucidez, possa pensar as modificações necessárias para o redimensionamento profissional. Nesse momento, poderá haver modificações importantes relativas à narrativa oral para nela integrar outras lembranças significativas que foram reativadas no processo da escrita, recorrendo, então, a gravação da narrativa oral. Esse é mais um momento que o pesquisador de si caminha para o seu encontro e, desta vez, sem nenhuma intervenção do pesquisador-observador.

c) *Fase do Trabalho de leitura interpretativa das narrativas* - Essa etapa é o momento no qual o pesquisador-observador e o investigador de si iniciarão o delicado trabalho de proceder à leitura e a interpretação da narrativa da história de vida e formação, buscando compreender e evidenciar o processo de formação do sujeito-pesquisador de si. Aqui, conforme Josso (2010) é comum o jogo de forças das subjetividades em presença, à medida que se levantarem questionamentos pertinentes para melhor esclarecer, no percurso desse trabalho, os posicionamentos e as atitudes tomadas pelo sujeito-pesquisador de si, diante de situações marcantes vivenciadas por ele; esse é um momento permeado de um lado, pela potencial polissemia⁴² das experiências e, de outro, pelas diversas características das subjetividades em presença.

Essa situação, conforme Josso (2010) revelará os posicionamentos do sujeito, na sua maneira de estar no mundo, de agir sobre ele, de gerir a sua vida e as suas relações com o mundo, assim como a identificação das buscas que orientam a vida. Permite, ainda, a sua auto-orientação pela lucidez da sua forma de atuação em relação a sua capacidade de autonomia, em relação as heranças pessoais e sociais, as pressões sociais, as imagens de si, as crenças e valores. Nessa primeira etapa, as leituras interpretativas já possibilitam à elaboração de um "inventário sistemático dos saberes experienciais adquiridos como tantos outros

⁴² Polissemia (do grego *poli*: "muitos"; *sema*: "significados"), é o fato de uma determinada palavra ou expressão adquirir um novo sentido além de seu sentido original, guardando uma relação de sentido entre elas. Disponível: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Polissemia> Acesso: 15/11/12.

recursos à disposição ou como limites a ser considerados nas novas aprendizagens, mas também como ajustes a serem feitos no momento de mudanças [...]” (JOSSO, 2010, p.95).

Nesse aspecto, podemos compreender que a reflexão que traz a epígrafe com o pensamento de Lukács, *"Somente quando o coração do ser mostra-se como ser social, pode aparecer como um produto, inconsciente, da atividade humana, e esta atividade, por sua vez, é o elemento decisivo de transformação do ser"*, assume um real sentido, quando demanda ao agente da própria formação uma vida de compromisso, enquanto ser social que busca refletir sobre os princípios e valores que acredita e defende como os mais adequados e coerentes, suas escolhas, seu modo de estar e agir na sociedade, da qual tende a ser dissimulada por influências socioculturais e políticas sutis que, nem sempre, considera e respeita o humano, o ambiente, a vida; o processo reflexivo adquire valor relevante pela potencialidade transformadora do ser pensante e aprendente, compromissado consigo, com o outro e com o meio de forma justa, solidária e produtiva de uma lógica diferente em defesa da vida e da sustentabilidade do planeta.

— *Segundo Nível:*

Esse nível é composto por uma fase, a qual Josso (2010) orienta que o pesquisador-observador proponha ao investigador de si para “Fazer o levantamento de um itinerário de conhecimento e dos referenciais que acompanharam a sua vida em relação à formação em curso” (p. 96), sistematizando-o tanto quanto lhe for possível; para isso, analisa-se o “processo de formação, de conhecimento e de aprendizagem” (p. 96), tomando como referência a dinâmica vivida pelo sujeito do ponto de vista dele próprio, de como se vive e de como se pensa na sua singularidade existencial; também, são investigadas as referências sócio-históricas que o sujeito assimilou para si. Conforme Josso (2010, p. 98, 99):

Esse movimento retrospectivo do pensamento provoca tomadas de consciência, tanto pela pluralidade das leituras possíveis de uma mesma experiência, como pela evolução geral daquilo a que chamo de visão de mundo ou, cosmogonia pessoal, que cada um progressivamente construiu e interiorizou diante das suas necessidades de dar sentido à sua vivência, à sua trajetória, aos seus laços consigo mesma, com o outro e com o meio humano e natural.

Esse é um processo de observação atenta, de análise fenomenológica, onde o que importa na pluralidade das leituras possíveis de uma mesma experiência é saber como o sujeito-pesquisador de si, ativa a sua consciência, através da expressão das suas experiências

internas: como ele vive e dar sentido as suas diversas experiências formativas, nas suas interrelações no percurso de sua vida ao rever o seu passado, compreendendo o presente e sua perspectiva de futuro: é a sua dinâmica na interioridade, influenciando as suas ações e o seu entender sobre o mundo humano e natural na exterioridade, nas suas diversas relações. Assim, o cerne da análise das histórias de vida é evidenciar o que foi significativo nas experiências de vida “para a compreensão do que nos tornamos, nesse dia, e de que forma chegamos a pensar o que pensamos de nós mesmos, dos outros, do nosso meio humano e natural” (JOSSO, 2010, p.100).

Salientamos que para Josso (2010) uma recordação, situação, uma sensação ou qualquer outra coisa só tem validade respeitando, totalmente, como o sujeito a percebe e a sente, tendo que ser analisado, exclusivamente, conforme o ponto de vista e a compreensão do próprio sujeito, sem interferência e censura de qualquer regra de observação. Também, que cada processo das narrativas oral, escrita e interpretativa, poderá, alternadamente, conforme (JOSSO, 2010), tornar-se o referencial do outro e trazer complementos e precisões à narrativa, favorecendo, assim, uma compreensão mais profunda da dinâmica da existencialidade.

— *Terceiro Nível:*

Esse nível constitui em solicitar do sujeito-pesquisador de si para que identifique suas aprendizagens, conforme seus gêneros. Josso (2010) destaca três gêneros de aprendizagem, em que o primeiro consiste na capacidade de se conhecer e de se aprender no âmbito da sua constituição *existencial, psicossomática* que é composta pelos aspectos físico, emocional, psíquico, profissional, relacional, comportamental, social e familiar.

O segundo gênero consiste na capacidade de utilizar os *recursos instrumentais e pragmáticos* que se referem aos questionamentos do sujeito, enquanto ser capaz de se conhecer na interação com os seres humanos, com as coisas, com a natureza. O terceiro gênero consiste na capacidade de *compreensão e explicação*. Essas capacidades referem-se à habilidade para investigar as próprias representações, analisar, compreender, interpretar, classificar pessoas, grupos, situações do cotidiano, da realidade que se apresenta. Trata-se de uma observação atenta e sensível à linguagem, à ideologia, ao imaginário social, às condutas e às práticas sociais que assume no percurso de sua vida e formação.

De acordo com Josso (2010) identificar esses gêneros promove a consciência que é criadora de sentidos, podendo gerar novos processos de subjetivação às próprias experiências, contribuindo para mudanças significativas à vida pessoal e social. Entendemos que essa

mudança é possível, haja vista que o ser humano detém, de algum modo, o poder sobre as determinações que lhe afetam; isto é, o ser humano tem a capacidade de desenvolver e exercer a sua autonomia e ampliar as suas aprendizagens e intervenções na sua teia de relações.

Com essas compreensões, o pesquisador-observador solicita para pesquisador de si *Fazer o levantamento dos processos de sua aprendizagem, segundo seus gêneros*, o que corresponde em evidenciar a questão do tempo, os níveis de mestria, as competências genéricas transversais. As competências genéricas transversais referem-se à capacidade de flexibilidade, de criatividade, de se comunicar e de se expressar, de ter iniciativa, de analisar e sintetizar, desenvolver trabalho em equipe, capacidade de negociação para resolução de conflitos e impasses e a busca pela formação continuada. Observamos que essa capacidade é, por demais, requisitada para o mundo do trabalho, haja vista o potencial para impulsionar o desenvolvimento e a cidadania responsável. Nesse processo, o pesquisador-observador ainda solicita para que o pesquisador de si *passe a Identificar as posturas de aprendente* que corresponde a busca para perceber como este opera com ele mesmo os arranjos para integrar o saber-fazer, os conhecimentos e as tomadas de consciência.

Com essas produções sistematizadas, analisam-se, também, os diversos *documentos pessoais*, tais como (auto) biografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais, que ajudam reconstruir lembranças das experiências vividas. Conforme Josso (2010) a complexidade dos processos de aprendizagens é enveredada por três gêneros: *saber-fazer consigo mesmo*, que corresponde aos aspectos psicossomáticos; *saber-fazer com outrem ou com objetos mais ou menos complexos*, referente aos aspectos pragmáticos; e *saber-pensar*, direcionado ao aspecto explicativo e/ou compreensivo. As competências genéricas e transversais a todas as aprendizagens serão consideradas, simultaneamente, tais como a atenção consciente, a avaliação, a comunicação, a criatividade, bem como suas habilidades.

Para a pesquisadora e educadora Josso (2010) a identificação dessas competências, constitui um momento decisivo para as tomadas de consciência de si como aprendente. São competências fundadoras⁴³ de uma autonomização na aprendizagem e que geram novas aprendizagens – as narrativas de vida geram uma pedagogia que possibilitará o aprender consigo a aprender, utilizando com eficácia essas competências. A importância da (auto) biografia reside na riqueza do seu conteúdo formativo, porque:

Só uma história de vida permite captar o modo como uma pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada

⁴³ Competências fundadoras é termo utilizado por Josso para designar competências das quais poderão surgir novas aprendizagens.

pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos (MOITA, 1992, p. 116)

Entendemos que o método (auto) biográfico em sua aplicabilidade é promissor da autoformação, quando induz o próprio sujeito da formação a se rever e a se questionar quanto aos conceitos, valores, procedimentos, atitudes que foram assimilados nas suas múltiplas relações e situações que vivenciou, de forma marcante na trama e ao longo da sua vida e, pela reflexão centrada na justiça, na ética, na solidariedade, no humanismo, nos seus limites e possibilidades, liberta-se das vendas que o impedia de enxergar o que se passava consigo e/ou em situações, nas quais estava implicado; e, libertando-se, abraça-se e compromete-se com o redimensionamento das suas potencialidade: forma-se em prol não apenas de si, mas do meio humano e natural. Como diz Ferrarotti (2010, p. 50):

Só a razão dialética nos permite compreender cientificamente um ato, reconstruir os processos que fazem de um comportamento a síntese ativa de um sistema social a interpretar a objetividade de um fragmento da história social a partir da objetividade não iludida de uma história individual.

Compreendemos que não somos o que somos por nós mesmos, nem fazemos o que fazemos de nós mesmos, não sabemos o que sabemos de nós mesmos, não vivemos como vivemos de nós mesmos, pois temos uma autonomia limitada e nossa capacidade de consciência ainda é pouco explorada; somos frutos das influências das diversas tramas sociais, vividas e sofridas mais na ilusão do que na lucidez. Assim, a história individual é parte integrante de um sistema social, onde ocorrem as relações interpessoais, ambientais, as trocas simbólicas, as lutas entre capital e trabalho e demais situações inerentes da sociedade capitalista.

Por essa razão, não se pode subestimar a complexidade da aplicabilidade do método (auto) biográfico. Enquanto pesquisador-observador faz-se necessário uma escuta atenta, sensível e habilidade para interagir com as subjetividades das histórias de vida narradas pelo sujeito da própria formação. Josso (2010, p. 102, 103) orienta-nos que o pesquisador-observador deve ajudar ao sujeito da própria formação a identificar se os acontecimentos e situações vividas são narrados em função do presente ou “tal como foram compreendidos na época em que ocorreram, e quais eram as pessoas com quem se relacionava naquele período”. Esse tipo de ajuda fará o agente da própria formação perceber “a evolução das próprias ideias ao longo da vida. Do mesmo modo, sentem-se desarmados para identificar os momentos, as circunstâncias, as pessoas que “provocaram” uma transformação na sua forma de pensar”.

Esse caminho é promissor para que o sujeito se opere redimensionando o seu autoconceito, seus procedimentos e atitudes num processo autoformativo capaz de mudar realidades, mediante as suas potencialidades e possibilidades, tanto a nível interior como exterior, enquanto agente social que assim se portará na trilha da sua lucidez. Como diz Josso: “Já não se trata de aprender a aprender, mas aprender consigo a aprender” (JOSSO, 2010:108). Entendemos que essa é uma tarefa difícil, porque o ser humano é complexo e precisa ser compreendido na sua complexidade-globalidade; é difícil, porque não somos educados em nossas vidas para conhecermos a nós mesmos; porém é possível e necessário para a construção de uma sociedade mais humana, justa e sustentável. Esse é o caminho para o desenvolvimento das capacidades de autonomização, responsabilização e iniciativa criativa do sujeito.

A última etapa de análise do percurso de formação, rumo à identificação dos processos de formação, Josso (2010, p. 72) orienta-nos que o pesquisador-observador interaja com o sujeito-pesquisador de si, a fim de que este, no processo da narrativa, clarifique as mudanças e o período que as experiências de determinadas situações, acontecimentos, interações e atividades lhes ocorreu; é importante, também, que este caracterize “os temas com os quais o sujeito entrou em confronto nas suas escolhas, orientações e reações” para compreendermos as razões que desencadearam a sua formação.

Freire (1987) defende a necessidade de que a educação das pessoas seja alicerçada na problematização; que as leve a questionamentos; que as provoque em busca de novas respostas, trazendo a lucidez, mediante diálogo crítico e libertador, favorecendo a tomada de consciência de sua condição existencial. Para tanto, esse educador sugere que a problematização seja desencadeada, através de “universo temático” que consiste num conjunto de “temas geradores”. Para este autor:

Esses temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas. (FREIRE, 1982, p. 110).

Sendo assim, podemos dizer que os temas geradores podem conduzir o sujeito de sua formação à lucidez ao desencadear, gradativamente, a sua percepção da realidade, da condição de oprimido e de sua compreensão sobre as relações entre os homens e, entre esses, com ambiente e o mundo; essa compreensão é promissora de possibilidades de criação e recriação de novas formas de ser e estar livre da opressão no mundo, podendo pensá-lo,

decifrá-lo, decodificá-lo, haja vista a sua imersão no sistema capitalista, cuja tendência histórica é a sua exclusão das condições digna de vida.

Podemos, então, enquanto estratégia, teórica e metodológica - formativa, utilizar temas geradores, incluindo como recorte nas histórias de vida com destaque a uma das experiências formativas para redimensionar a formação, não apenas humana como, também, profissional. Obviamente, a formação profissional, nessa perspectiva, supera a concepção clássica formalista de educação que, historicamente, tem atuado de forma indiferente à realidade cotidiana; e progredir em direção a uma educação cidadã, livre de opressão, onde há abertura para a autoria e para autonomia nas formas de ser, estar e agir no seio da coletividade.

Vemos como imperioso a formação docente reflexiva seguir nessa direção, atenta às emergentes demandas educacionais no atual panorama mundial, pelas quais, uma delas, conforme documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO publicado no Brasil promulga “uma forte revalorização do papel e da importância dos docentes, nas estratégias de reforma educacional” (UNESCO, 2004, p. 11), haja vista a educação ser a mola propulsora para o desenvolvimento do país e são os educadores, a quem se incumbe maior responsabilidade por esse processo. Para atender a essa demanda o educador precisa estar flexível à formação pela sua (auto) biografia, a fim de gestar o seu percurso de desenvolvimento como pessoa e como profissional da docência, tecendo a sua profissionalização. Para Nóvoa (1992, p. 23), “A profissionalização é um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia” demandando, assim, uma postura de auto-reflexão constante da sua ação enquanto docente.

No capítulo seguinte, analisaremos, através do método (auto) biográfico, como uma educadora, de longa carreira na docência, prosseguiu a trilha do seu desenvolvimento pessoal e profissional, especialmente, após inclusão de alunos com surdez no ensino superior da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, os quais já concluíram a sua graduação, onde a mesma leciona; esse interesse pela formação docente frente à inclusão dos alunos com surdez tem a sua relevância, haja vista a formação docente, historicamente, ser mais fundamentada para ouvintes; portanto, a inclusão educacional das pessoas com deficiência, especialmente, a surdez que é o nosso mote de pesquisa, com um foco na formação docente, constitui-se um desafio imposto pelo Brasil para cumprir os seus acordos nas suas relações internacionais.

3 A PESQUISA-FORMAÇÃO NO REDIMENSIONAMENTO DA DOCÊNCIA DA EDUCADORA APOENA

O mundo interno encontra-se com o mundo externo e são por eles fecundados originando o novo.

(Ecleide Furlanetto)

Na epígrafe supracitada Furlanetto expressa a possibilidade e o efeito que traz uma contribuição teórica para a compreensão do processo da pesquisa-formação para o redimensionamento humano e profissional, partindo do princípio de que o sujeito, pesquisador de si, constrói-se por influências internas (assimilação) e externas (influência de outros, do meio, do mundo, das coisas, que nos toca, dos cursos formativos que nos interessa), numa influência recíproca.

Assim, leva-nos a compreender que o processo cognitivo para a assimilação dos conhecimentos, saberes e fazeres está, diretamente, vinculado à tessitura dos esquemas afetivos, à medida que, o caminhar para si, leva o sujeito da própria formação a fazer uma retrospectiva nas lembranças marcantes de fatos e eventos ocorridos no percurso da vida pessoal, social e ambiental, com o sistema de mundo, reconstruindo aquilo que foi vivido e experienciado, os quais tiveram e ainda tem um efeito marcante no seu ser, servindo-lhe como referência, de modo que repercutiu e repercute no presente na sua forma de pensar, sentir e agir com tendência a se perpetuar no seu futuro.

Ainda, conforme a epígrafe citada, compreendemos que, para Furlanetto essa reflexão profunda que o sujeito faz de si de tudo que viveu, experienciou e sofreu nessa inter-correspondência entre os fatores internos e externos é prospecto de ressignificação, mudança e de redimensionamento. Para a Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, “As experiências (e sua aprendizagem) podem ocorrer tanto de forma consciente como também não-consciente” (LEGAL; DELVAN, 2009, p. 59). Sendo assim, podemos admitir que muitas situações que nos toca e que nos faz ser como somos, que nos faz pensar como pensamos, agir como agimos e sentir como nos sentimos, merecem uma atenção mais centrada nesses aspectos da existência, uma vez que podem inibir o desenvolvimento pela não lucidez daquilo que nos ocorre e nos toca. Essa inter-correspondência entre os fatores internos e externos a que nos referimos é o caminho para que se processe a aprendizagem, porém isso não acontece por acaso, nem de qualquer jeito:

A aprendizagem não é um amontoado sucessivo de coisas que se vão reunindo. Ao contrário, trata-se de uma rede ou teia de interações neuronais, extremamente complexas e dinâmicas, que vão criando estados gerais qualitativamente novos no cérebro humano. (ASSMANN, 1998, p. 40).

Sendo assim, compreendemos que não existe aprendizagem sem que haja a influência dos fatores internos e externos; isso equivale dizer que, conforme Assmann (1998, p. 132), aprender “não se trata apenas de entender conceitos novos, entendidos como ferramentas interpretativas. Trata-se de entender, antes de qualquer coisa, quais são as consequências disso tudo para a transformação das relações pedagógicas”; mas significa, também, que as experiências de vida, as vivências, o meio, o ambiente, as relações sociohistórico-culturais, por meio dos fatores biopsicológicos, influenciam na aquisição do saber viver, aprender a aprender, do saber fazer, do saber conviver, à medida que “em situações distintas, somos requisitados a dar respostas condicionadas ou a construir novas estratégias de resolução de problemas. Ambas, então, são aprendizagens importantes dentro de seus devidos contextos” (LEGAL; DELVAN, 2009, p. 66).

Nesse aspecto, consideramos relevante ressaltar, conforme Josso (2010), que a aprendizagem vincula-se à existencialidade do sujeito no percurso do seu processo evolutivo, não apenas enquanto sujeito na sua singularidade, mas como sujeito que também é plural por receber influência de outros, do ambiente, das coisas e do mundo, cujas aprendizagens assimiladas poderão servir-lhes como referência para inúmeras outras situações no percurso de toda a sua vida. Salientamos que a aprendizagem requer tempo para que haja a assimilação do conteúdo que, se não for significativo para aquele que aprende, dificilmente, a aprendizagem ocorrerá; mas, quando esse conteúdo de aprendizagem é misturado no contexto significativo da história de vida no seio da subjetividade do sujeito que aprende a seu tempo, essa aprendizagem fluirá, porque é mediada por acontecimentos significativos para o aprendente.

No sabor de novas experiências significativas enquanto pessoa e docente, Apoena experimenta como conduzir uma pessoa com cegueira, egresso do curso de História, para a TV à Cabo de Mossoró, a fim de socializar experiências socioeducacionais, vivenciadas no âmbito da UERN, como pode ser observado nas fotos:

FOTO 9 - Apoena e recém-egresso do Curso de História da UERN



Fonte: Registro da Autora, 2013.

FOTO 10 - Pesquisadora, Repórter, Apoena egresso da UERN: socializando experiências



Fonte: Registro da autora, 2013.

À luz do método (auto) biográfico, focado na formação, trilharemos, a passo-a-passo, o percurso das aprendizagens experienciais, buscando compreender, através das narrativas de histórias de vida de Apoena, como ela se tornou o que ela é hoje: educadora comprometida com as demandas os desafios inerentes à inclusão socioeducacional. “Nessa perspectiva metodológica, “formar-se é integrar numa prática o saber-fazer e os acontecimentos na pluralidade de registros” (JOSSO, 2010, p. 35)”, sejam esses de ordem psicológica,

sociológica, psicossociológica, cultural ou político-econômica. Nessa direção, o nosso entendimento é que:

Experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: O saber-fazer e os conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros. (JOSSO, 2010, p. 36).

Compreendemos, assim, que a experiência que demarca a formação do sujeito dar-se quando o sujeito apresenta o saber-fazer, analisa com lucidez os conhecimentos, estabelece uma funcionalidade e nesse saber-fazer demarca uma significação, habilidade técnicas e valores num espaço-tempo que lhe oferece a oportunidade de uma presença para si e para a situação, enquanto sujeito singular e plural, cuja vida tem o seu aspecto singular e coletiva, à medida que há uma implicação mútua de interdependência.

Para desencadear a mobilização da pluralidade de registros, a fim de identificar as experiências formadoras, foi solicitado que Apoena narrasse as suas histórias de vida, destacando aquelas situações vividas que constituíram mudanças significativas no seu modo de ser, de aprender, de fazer, de agir, de viver, de conviver. Esse momento trata de um resgate de recordações-referências que, são simbólicas à medida que Apoena as compreende como sendo constitutivas da sua formação. Desse modo:

A recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para as emoções, sentimentos, sentidos ou valores. A recordação-referência pode ser qualificada como formadora, porque o que foi aprendido (o saber-fazer e os acontecimentos) serve, daí para a frente, quer como referência a numerosíssimas situações do gênero, quer como acontecimento único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. (JOSSO, 2010, p. 37).

Assim, podemos considerar as narrativas das histórias de vida como potencial para a formação, porque, ao narrar-se, o sujeito questiona as suas diversas identidades, subjetividades e representações assimiladas nos processos vivenciais socioculturais, políticos, econômicos, fato esse que é promissor de mudança, pois a narrativa pode trazer lucidez dos aspectos que ainda o sujeito não havia se dado conta. Outro fato é que as narrativas de histórias de vida se constroem na dialética, transitando ora pela autonomização ora conformização do sujeito, ora pela responsabilização ou dependência, ora pela interioridade, ora pela exterioridade, orientando toda a existência e pela possibilidade de autorreflexão,

esses posicionamentos do sujeito podem ser ressignificados, reorientando-lhe às próprias aprendizagens, bem como o seu processo de formação.

Atentos a essas possibilidades da pesquisa (auto) biográfica e as potencialidades do sujeito, convidamos o leitor a embarcar nessa viagem, cujos trilhos estão firmados na existencialidade de uma educadora que, terminando o seu tempo de serviço na docência pelo direito legal, resolveu retornar ao chão da sala de aula; nessa aventura, abraçou uma terra desconhecida, pois veio atuar numa universidade que situa a 659 km⁴⁴ da sua cidade natal, onde reside a sua família consanguínea; conquistou outros entes, aderindo a si como família, pela sua própria opção e, agora desejo desses, pois todos e todas a admiram e a querem muito bem.

Na busca de saber como Apoena tornou-se aquilo que ela é, como ela redimensionou a sua formação para incluir socioeducacionalmente alunos com surdez, partiremos dispostos a viajar *No Passo da Trilha da Autoformação: Caminhando e Cantando com a Educadora Apoena*, pois é a observação atenta sobre ela que nos convida a esse passeio.

FOTO 11 – Narrativa a margem do Rio Apodi Mossoró



Fonte: Registro da autora, 2014.

Prosseguindo, compreenderemos como se deram *Os Primeiros Passos da Trilha Formativa de Apoena*, cuja importância nos levará a compreender os primeiros marcos formativos da sua identidade que perduram até hoje, norteando as suas ideologias, buscas, escolhas e ações. Nessa viagem vamos perceber *Os Degraus da Trilha Formativa: Apoena no*

⁴⁴ Distância percorrida entre Petrolina (PE) e Mossoró (RN). Acesso em 06/05/2014. Disponível em: <http://www.brasilsabido.com.br/distancia-cidades/petrolina-pe-entre-mossoro-rn/4912-4484.html>

Encontro com a Docência, contrariando, a princípio o sonho da sua mãe que era vê-la médica, mas que descobriu que realização da sua filha era ser o que ela é: uma educadora demarcada pela competência profissional e humanismo que é materializado em ações cotidianas inclusivas e altruístas.

Não estamos sós, pois, nesse passeio perceberemos *Na Trilha um Caminhar, um Destino, um Redimensionamento Singular e Coletivo*, que, pelo exemplo, Apoena nos convoca à responsabilização e à autonomização, haja vista a sociedade ser marcada, historicamente, pela desigualdade e exclusão social.

Assim, a docência se faz com *alteridade, Compromisso, Redimensionamento: a Educadora Apoena e a Inclusão do Aluno com Surdez na UERN*, uma vez que a educação de qualidade, como preconiza os dispositivos legais, deve ser para todos. Nesse percurso, chegaremos ao nosso destino, compreendendo que a formação não apenas descreve os processos que afetam nossas identidades e nossa subjetividade, mas também subsidia caminhos para que o sujeito reoriente com mais lucidez, as próprias aprendizagens e seu processo de formação, continuando a descobrir significativamente, o prazer, a felicidade, o seu sentido de existir, sempre com disposição para aprender a aprender, movido pela criatividade, altruísmo, perseguindo metas, derrubando barreiras, conquistando novos horizontes e promovendo mudanças em prol da justiça social, da liberdade e da educação em todas as dimensões da vida.

3.1 NO PASSO DA TRILHA DA (AUTO) FORMAÇÃO: CAMINHANDO E CANTANDO COM A EDUCADORA APOENA

Conforme compartilhei no primeiro capítulo desta produção dissertativa, onde ao narrar a minha (auto) biografia, pude compartilhar a respeito da minha empatia por Apoena e a forma como essa relação foi construída ao longo de, um pouco mais de oito anos, à medida que eu a via nas nossas participações nos eventos científicos, na sua busca pela formação continuada para melhor ensinar aos alunos surdos, na sua disponibilidade para participar dos cursos de extensão universitária, promovidos pelo Departamento de Apoio à Inclusão à época⁴⁵, na minha atuação como assistente social no referido setor, nos encontros e reuniões para tratar sobre os necessários apoios aos alunos com necessidades educacionais especiais e, quando fui sua aluna no curso de Especialização em Educação, em 2010, na Universidade do

⁴⁵ Hoje, denominado Diretoria de Apoio à Inclusão (DAIN).

Estado do Rio Grande do Norte (UERN), local onde inicia uma trajetória rica de significados para as nossas vidas, enquanto educadoras que somos.

Sendo assim, dispus-me a projetar a sua narrativa (auto) biográfica, a fim de conhecê-la em profundidade no âmbito da sua formação, especialmente, por causa do seu espírito ativo, dinâmico, resolvido e determinado para incluir o aluno com surdez no processo que envolvia o ensino e a aprendizagem desse sujeito; esse meu interesse, para além das razões já apresentadas, dar-se pelo fato de que o currículo, as formas metodológicas e avaliativas, serem mais apropriadas para os ouvintes, realidade essa que se perpetua, historicamente, começando a mudar nas últimas décadas.

Salientamos que esse interesse constituiu-se, ainda, do meu compromisso ético-político com a inclusão socioeducacional dos alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais, enquanto assistente social da DAIN. As minhas observações atentas fizeram-me acreditar que a (auto) biografia de Apoená se coloca como um legado à formação docente, pois atende aos desafios da educação, haja vista esta não conseguir dar resposta às demandas que demarcam o Século XXI, as quais são explicitadas em vários documentos nacionais e internacionais.

À exemplo, citamos a Declaração Mundial de Educação para Todos, em vigor desde 1990 que conclama os países, dentre outras medidas, a reconhecerem que a educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo, devendo, aos países, investirem política, econômica, social e culturalmente para a promoção do desenvolvimento humano, com vistas a melhorar a qualidade de vida e o desenvolvimento global, como perspectiva de desenvolvimento nacional e entre as nações. Tratando-se da necessidade da promoção do desenvolvimento humano, essa Declaração expressa:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.

(1. Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem - ARTIGO 1) - As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte

integrante do sistema educativo. (5. Universalizar o Acesso à Educação e Promover a Equidade - ARTIGO 3 -Declaração Mundial sobre Educação para Todos).

Esse documento de relevância mundial, dentre outros aspectos, representa ganhos para as minorias marginalizadas pelo mundo, especialmente, o Brasil que, sendo signatário, assumiu acordos com os grandes órgãos de representação mundial como Organização das Nações Unidas (ONU) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), dentre outros, sancionando e ratificando leis, decretos e avisos circulares em prol da educação para todos. Dentre tantos, citamos⁴⁶ o Decreto Nº 3.298, de 20 de Dezembro de 1999 que Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora⁴⁷ de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências; e a Portaria Nº 1.793, de dezembro de 1994 que Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências, que ratificam a necessidade da formação permanente do professor com vistas à inclusão socioeducacional.

Nesse aspecto da formação docente, a pesquisa (auto) biográfica de Apoena levou-nos a compreender, através das suas histórias de vida, como foram construídas as bases que permitiram ela ser quem ela é hoje; que marco de aprendizagens ela impregnou à sua docência, fazendo dela um diferencial, enquanto formadora do ensino superior e fora dele. Para Passeggi (2008, p.25), as narrativas de histórias de vida, centradas na formação “[...] permite ter a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social”; sendo assim, essa pesquisa mostrou-nos como Apoena, ao longo da sua vida, tornou-se uma profissional da docência.

Para tanto, iniciando a verticalização da nossa pesquisa que tem por título *Da Trilha do Redimensionamento da Formação Docente à Inclusão do aluno com Surdez na UERN: (auto) biografia da Educadora Apoena*, enquanto pesquisadora-observadora expressei o meu reconhecimento e gratidão a Apoena por ter aceitado, de forma altruísta, ao desafio de narrar as suas histórias de vida, com vista ao seu redimensionamento formativo; em seguida, eu lancei a pergunta de partida, baseando-me nas orientações de Josso (2010):

⁴⁶ Legislações de Educação Especial. Núcleo de Educação Inclusiva. Universidade Federal de Ouro Preto. Acesso: 08/03/2014. Disponível: <http://www.nei.ufop.br/legislacao.php>

⁴⁷ Embora muitas leis, decretos, avisos circulares utilizarem o termo *portador de deficiência*, essa terminologia foi mudada para *Pessoa com Deficiência*, pela Secretaria dos Direitos Humanos, através da Portaria Nº 2.344 de 03/11/2010.

[...] A gente sabe que resgatar a memória não é algo simples; ela sempre será reconstruída e a senhora, educadora Apoená, é um ser singular, mas, acima de tudo é um ser plural; é nesta perspectiva que a gente lhe convida, nesse momento, a narrar os processos vividos, intensamente que lhe demarcaram formação, que se constituíram divisores de água na sua vida; que a senhora sinta-se à vontade para falar das suas primeiras aprendizagens, como foi que a senhora se identificou com a formação docente, que aprendizagens, ao longo de sua vida, pôde ser construídas e como foram essas bases que construíram essas aprendizagens. [...] Permita-me, educadora Apoená, se alguma coisa não ficar muito clara para mim, de repente, eu possa lhe fazer alguns questionamentos.

Assim, demos início a nossa viagem reconstruindo as memórias no tempo, nos lugares, nos sentimentos, nas diversas interações, rumo a (auto) formação da educadora Apoená, a qual começou expressando a sua gratidão pela oportunidade que lhe está sendo dada para expor a sua narrativa (auto) biográfica estendendo esse sentimento de gratidão às pessoas que fizeram parte nessa trajetória de narrativa de vida, prevendo chamá-las à sua memória. Observemos:

Obrigada, Sônia. Para mim é um prazer está aqui; assim, como você está com esse sentimento carregado de emoção, da alma e que vem de lá, mesmo que eu sei, isso é algo que eu venho aprendendo; e, na realidade, para mim é um privilégio e, ao mesmo tempo, um orgulho, orgulho no sentido de que eu vou está com vários; que eu vou colocar aqui as situações e as dimensões, porque, na realidade, para mim, é um prazer todos os que eu chamar à minha memória nessa trajetória da narrativa de vida, porque são as pessoas que sempre estiveram comigo e, por isso, é que vai ser uma emoção muito grande, porque eu não vou falar só de mim; eu vou falar de tantos outros que me acompanharam nessa trajetória.

Nessa partida de viagem, percebemos o reconhecimento de Apoená de que as suas aprendizagens foram tecidas na trama das suas relações, as quais foram firmadas com vínculos afetivos, *“porque são as pessoas que sempre estiveram comigo e, por isso, é que vai ser uma emoção muito grande, porque eu não vou falar só de mim; eu vou falar de tantos outros que me acompanharam nessa trajetória”*. Contrariamos, assim e, daqui por diante, o modo de pensar e pesquisar sob a égide do cartesianismo que, conforme Fonseca (2003), não apenas limita o espírito humano, como ignora a aprendizagem dos sentidos.

Seguimos a nossa viagem numa perspectiva social-qualitativa, onde as vozes de Apoená, referentes àquilo que lhe toca e que lhe traz experiência formativa, constituiu-se em nosso objeto de estudo, haja vista o nosso objetivo ter sido analisar a trajetória da formação docente e o seu redimensionamento para a inclusão do aluno com surdez na UERN, mediante a pesquisa-formação, a qual transcorreu numa perspectiva (auto) biográfica de Apoená, a fim de que esta tivesse uma compreensão vivificada dos seus saberes, fonte potencial para a sua formação continuada.

Ascendendo ao primeiro degrau dessa trilha, Apoena expressa: *“Como a trajetória é longa, nós vamos fazer essa narrativa em vários momentos [...]; essa trajetória, vamos fazer em seis encontros, seis momentos”*. Essa deliberação revela a sua disposição para atuar na e para a vida com determinação e iniciativa, através das oportunidades que lhe sobrevêm. O convite⁴⁸ aceito por Apoena, para além de narrar as suas histórias de vida foi para se colocar como *sujeito* e *objeto* da nossa pesquisa; essa possibilidade faz-nos lembrar do que preconiza o educador Paulo Freire:

O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão. Pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. (FREIRE, 1979, p. 27).

Essa lembrança da produção freiriana remete-nos à necessidade de encarar o processo educativo, tanto para educador como para o educando, como um eterno vir a ser sendo, cabendo à política de educação, dirigida à formação docente, contribuir para o desenvolvimento de ambos, não ignorando a condição existencial do sujeito e a sua capacidade para ressignificar as suas experiências de vida e de aprendizagens, continuamente.

O ensino e a prática educativa devem conduzir os sujeitos em processo formativo ao autoconhecimento, pois a auto-reflexão, nessa dimensão de ser e estar no mundo, interagindo nas suas múltiplas e diversas relações de forma crítico-reflexiva e propositiva é promissora de formação e autoformação, de construção e reconstrução. Pelo convívio com Apoena, enquanto profissional da UERN e aluna do curso de especialização e mestrado, tenho observado que essa educadora comporta-se na busca incansável pelo autoconhecimento, de modo que ousei propor esse convite, obtendo uma resposta positiva.

Essa trilha da (auto) biografia contraria o modelo hegemônico lógico, formal, mecanicista que caracteriza a natureza, a origem e a validade do conhecimento para o mundo científico, pois tem como a sua essência, conforme Ferrarotti (2010), a subjetividade e a historicidade do sujeito. Devemos, pois, procurar compreender a subjetividade e a historicidade do sujeito numa razão dialética na práxis humana, haja vista que:

[...] só a razão dialética nos permite compreender cientificamente um ato, reconstruir os processos que fazem de um comportamento a síntese ativa de um sistema social a interpretar a objetividade de um fragmento da história social a partir da objetividade iludida de uma história individual. (FERRAROTTI, 2010, p. 50).

⁴⁸ O método (Auto) Biográfico permite que o sujeito seja sujeito e objeto da pesquisa.

Com esse cuidado, prosseguimos à viagem em busca de compreender como Apoena assimilou as suas aprendizagens ao longo da sua vida que contribuíram para que ela se tornasse o que ela é hoje; a partir daí, analisar como ela redimensionou a sua formação docente, a fim de incluir um aluno com surdez no processo ensino-aprendizagem no curso de Pedagogia, onde leciona há mais de oito anos, continuando o seu exercício, mesmo depois de ter atingido o seu tempo de serviço em sala de aula.

Ao narrar as suas aprendizagens do percurso dos seus primeiros dez anos de idade, período em que morava na Ilha de Fernando de Noronha, ela assim nos falou:

Hoje eu tenho orgulho de dizer que a minha primeira formação veio do mar, vem da Ilha de Fernando de Noronha: eu aprendi a preservar a natureza, eu aprendi uma disciplina alimentar, eu aprendi as reivindicações. Já aos dez anos de idade, eu acompanhei a minha mãe com o horário que pedia para falar com dona Lígia, esposa do major Coelho Neto, para sair da ilha e vim morar no continente, porque a minha mãe e o meu pai queria que nós estudássemos. Eles diziam: “Uma pessoa só vira gente com os estudos”, mas na ilha só tinha até a 2ª Série do Primário. Como os meus pais iam querer que fizéssemos até a 2ª Série? [...] Mamãe dizia: “Eu odeio essa ilha, porque tudo só vem para os militares”, só depois, para os civis, Sônia, não era para todos os civis não, era para aqueles que tivessem status.

Essa narrativa de Apoena corresponde à década de 50, período em que a ilha estava, administrativamente, sob o comando militar, onde as condições socioeconômicas eram reduzidas e o suprimento alimentício da população dessa época era distribuído de forma desigual; a subsistência vinha da pesca, da agricultura e da criação de caprinos. Em sua narrativa, Apoena informou que a sua mãe trabalhava na agricultura, criava cabras e produzia peças de bordados manuais, os quais ela fazia com muito esmero, conquistando a simpatia da sua comunidade e da senhora Lígia, a qual solicitava os seus serviços para cuidar dos seus filhos, estabelecendo uma relação de confiança; seu pai trabalhava como pescador, depois de estudar eletricidade à distância, passou a fazer consertos de eletrodomésticos, tornar-se conhecido, conquistando a confiança do major Coelho Neto, o qual lhe nomeou Agente de Telégrafo Postal (ATP), adquirindo status social.

As informações contidas nessa narrativa de Apoena mostra-nos que, para além de uma história singular, nela se insere elementos que representam:

— Uma mãe atenciosa à conjuntura de sua época e que não se conformava com a injustiça social, na medida em que a necessidade básica da alimentação era insuficiente para os moradores com menor poder aquisitivo;

— Um casal que, à sua época, compreendia o valor dos estudos como meio não apenas de ascensão social, mas de oportunizar a sua família uma condição de vida mais adequada, haja vista a sua história de restrição de alimento; um casal onde o meio de trabalho servia-lhe não apenas como meio de sobrevivência, mas como fonte de ensino se colocando como mediadores entre esse e os seus filhos que aprendia na escola da vida, da natureza, do mar, do campo;

— De uma sociedade que discrimina aqueles a quem não lhe atribui status, não se importando com as condições básicas de vida; onde a política de educação não existia para ascensão daqueles que ali moravam, apenas para aqueles que se sujeitassem as aventuras de morar, como assim fez os pais dessa educadora; uma sociedade que valorizava os mais hábeis, relegando à própria sorte os menos hábeis; uma sociedade de atributos.

Para Ferrarotti (2010), a forma mais adequada para compreender uma sociedade de classe (pobres e ricos), marcada por essas características, dentre tantas outras, é estudar os movimentos e as dinâmicas das inter-relações intercambiada pelo sistema, das relações de poder, a partir das histórias de vida do sujeito, pois nesses espaços o que prevalece não é uma história singular, simplesmente; é uma história social que alcança a complexidade de múltiplas e diversas relações numa sociedade. Convergindo com o Ferrarotti (2010):

Para mim, é básico estudar aquele "&" que liga a casa-grande com a senzala e aquele suposto espaço vazio, terrível e medonho que relaciona dominantes e dominados. Não se trata de uma "dialética", palavra mágica que serve como pau pra toda obra em todas as sociologias, mas de assumir decididamente uma atitude mais sociológica. E fazer isso é ter de finalmente descobrir que existem sociedades onde os indivíduos são fundamentais; e sociedades onde as relações é que são fundamentais; e sociedades onde as relações é que são valorizadas e, assim sendo, podem ser sujeitos importantes no desenrolar dos seus processos sociais. (DAMATTA, 1997, p. 25)

Sendo assim, não nos atemos à busca de compreensão da relação entre dominantes e dominados na sociedade capitalista em que vivemos; importou-nos mais a busca de compreensão para saber como Apoena se construiu no desenrolar dos processos sociais que, vivendo o momento dos seus mais de sessenta anos de vida, encontra-se vigorosa na sua atuação como docente na perspectiva inclusiva, ainda com dois alunos surdos no curso de mestrado na UERN; recebendo aulas semanais, sendo alfabetizada em Braille; como diretora da DAIN vive incansavelmente, buscando meios para conquistas de recursos para a execução de projetos que consolidam a política de inclusão educacional, apresentando êxitos nesses

empreendimentos. Por esse empenho, Apoena, a semelhança de alguns dos seus pares, recebeu homenagem de Honra ao Mérito da DAIN⁴⁹, mesmo antes de assumir a gestão dessa diretoria.

FOTO 12 - Apoena recebendo a Homenagem de Honra ao Mérito



Fonte: Registro da autora. 2013.

Assim, o status social conquistado por Apoena não está atribuído à sua indumentária de grife, ao transporte luxuoso, a moradia aos moldes de palacete, aos alimentos requintados, aos aparelhos de última geração; sua maior patente, conforme costuma dizer “é minha certidão de nascimento”; o seu status social é revelado onde pouco se procura: na simplicidade do que possui, na solidariedade que sente a dor do outro e se aproxima para ajudá-lo, no espírito manso, mas destemido, aguerrido que defende a justiça social e os direitos humanos; que valoriza as vozes silenciadas daqueles que têm seus direitos negados e sua história desdenhada; na busca incansável pelo conhecimento, saberes, fazeres e atitudes que representam o verdadeiro sentido da sua vida que, nesses parâmetros, vive-a intensamente. Mas, como essa educadora forjou a sua formação para ser o que ela é hoje? Desvendemos esse caminho!

⁴⁹ Essa homenagem ocorreu por ocasião de Comemoração dos 5 Anos da DAIN.

3.2 OS PRIMEIROS PASSOS DA TRILHA FORMADORA DA EDUCADORA APOENA

Vimos que Apoena adveio de pais que tinham uma relação conjugal estável, trabalhadores simples; inicialmente, viveram da pesca, da agricultura, artesanato (bordados) e criação de cabras; foram instruídos nas séries iniciais do *Primário*⁵⁰ incompleto, mas que reconheciam o valor da instrução como patrimônio humano; vivendo numa época onde se iniciava desenvolvimento industrial da nação, o seu pai buscou, por correspondência, cursar e se profissionalizar na área de eletricidade e, posteriormente, surgindo à oportunidade, atuou como Agente de Telégrafo Postal (ATP), ascendendo socioeconomicamente, oferecendo melhores condições à família.

Nessa base social, vimos ainda o comprometimento dos pais com o processo educacional de seus filhos e filhas baseavam-se na natureza, através da pesca, do plantio, da criação de caprino; alfabetizou-os com os recursos advindos desses lugares, antes de matriculá-los na escola formal. Narrando sobre o trabalho que o pai exercia como ATP, Apoena destaca a sua aproximação com a cultura americana no período da sua infância, quando morava na Ilha de Fernando de Noronha:

As correspondências eram intensas: todos os dias, principalmente as da Base Americana. Então, os americanos iam levar as correspondências ao Correio; eles gostavam muito da gente e nós deles; eles levavam chicletes, levavam refrigerantes, essas de latinhas de refrigerantes que, mais tarde começaram a utilizar, nós já provávamos latinhas de refrigerante em 1955, 56, porque recebemos dos americanos; tudo eles levavam pra gente; os americanos foram nossos professores, também.

Essa narrativa de Apoena revela-nos como a cultura americana aproximou-se da ilha, seduzindo essa e outros (as) brasileiros (as) com os seus produtos; essa época da década de 50 os Estados Unidos da América, depois de ter conquistado a vitória na Segunda Guerra Mundial, passaram a dominar o mundo, através da sua produção industrial de automóveis, dos diferentes sabores de refrigerantes, de fast-food, dentre outros, objetivando manipular o comércio e ampliar seus negócios. Ainda nessa década, o Brasil sofreu forte influência da TV americana, quando adquiriu as produções de Hollywood, pelas quais foram utilizadas para fins não apenas econômicos, mas políticos; essa influência repercutiu no golpe de 1964, cuja utilização tencionava evitar mais rebeliões; assim, foram estabelecidos acordos do Brasil com os Estados Unidos da América de modo que viesse a alienar o povo brasileiro, impedindo-o que tivessem discernimento crítico dos acontecimentos que permeavam na sociedade.

⁵⁰ Termo utilizado à sua época.

Sabemos que o mundo das significações humano não têm uma relação mecânica com as possibilidades materiais da existência, sendo mediado pelas “traduções” sociais, culturais e psíquicas dessas possibilidades, ou seja, dependem de como são incorporadas pela sociedade e internalizadas pelos sujeitos. (SARTI, 2003, p. 23).

Convergindo com Josso (2010), a autora supracitada reforça que as influências vividas socioculturalmente na sociedade, a depender de como alcança psicologicamente e psiquicamente os sujeitos, estes as incorporam, conferindo a sua identidade que não é simplesmente individual, mas coletiva. Assim, constatamos que na experiência de vida de Apoená foi marcada pela simpatia com os americanos e que as ofertas dos chicletes e dos refrigerantes traziam satisfação à sua infância, estabelecendo uma relação de amizade e consumo desses produtos. Nesse caso, conferimos que a investida americana foi exitosa para aquela época e vem sendo até hoje. Entretanto, Apoená há muito, ao longo de sua trajetória, decidiu não se deixar levar por essa sociedade do consumo descomedido, limitando-se à simplicidade e investindo na nobreza de alma.

Em outra narrativa, reconstruindo a memória de fatos marcantes da sua infância, Apoená discorre um fato que expõe como o seu pai tratou a questão em que ela e a sua irmã até aos cinco, seis anos de idade ainda urinavam na cama:

Então, o castigo era o seguinte: a gente tinha um colchãozinho pequeno, eu e minha irmã ficávamos na frente do Correio em pé com o colchão na cabeça para termos vergonha e não fazer mais xixi na cama, à noite, e eu me lembro muito dessa imagem, tá muito viva na minha memória. Eu me lembro de um casal da época que eram da Base Americana [...], eles perguntaram a papai: “ Por que elas estão aí com o travesseiro na cabeça? O que é isso que o senhor está fazendo?” Então ele disse: “Estou ensinando as minhas filhas a deixarem de fazer xixi na cama”; era a pedagogia dele e os americanos ficaram admirados por aquela forma de educar. Imagine: era a forma de educar dele. Era a pedagogia da esperança dele e a pedagogia da autonomia, porque ele tinha esperança e da autonomia no sentido do gerenciamento biológico para não fazermos mais xixi na cama.

Nessa reconstrução da memória percebemos que o foco dessa narrativa Apoená destaca como formação à importância do gerenciamento biológico para a sua vida; de fato, somente depois dessa narrativa foi que pude entender a razão pela qual, por várias vezes, no período em que ela foi minha professora, no horário de intervalo de aula eu oferecia alimento, por exemplo, uma tapioca, eu a via guardando uma metade, alimentando-se com a outra; nas nossas interações do cotidiano, em sala de aula, ela chegou a dizer: *“geralmente, durmo de meia noite e levanto-me às cinco horas da manhã, às vezes, às quatro da manhã; já estou acostumada; aproveito mais o tempo”*.

Embora a forma pedagógica utilizada pelo pai para educar as suas filhas a não urinar mais na cama, não tenha o amparo científico, constatou-se na narrativa de Apoena que ela ressignificou essa experiência a ponto que, no percurso de sua vida o gerenciamento biológico, para além dos esfíncteres, expandiu-se para o seu comportamento.

Essa correção do pai, aplicada na sua infância, serve, até então, para que essa educadora seja comedida na sua maneira de viver, nos hábitos alimentares, no seu agir e pacífica para a resolução de conflitos, pois na universidade, pude observar que Apoena se expressa comedidamente nas relações sociais, nas reuniões administrativas, nas situações de conflito e na sua participação nos debates dos eventos científicos; eu nunca a vi queixando-se da saúde, o que nos faz pensar que são as suas escolhas ponderadas e hábitos saudáveis de vida que contribuem para isso. À exemplo, presenciei essa educadora matriculando-se no curso de extensão para Dança de Salão, algo que descobri que ela gosta de fazer, até hoje, no gozo da terceira idade e que a faz com muita arte.

Recordando-se de suas primeiras aprendizagens que constituíram formação, Apoena narra:

Dentro da minha história de vida profissional, eu já vou lá pra Ilha, pois foi lá, lá foi a base de tudo o que eu busquei no sentido de vê a diversidade, buscar a inclusão, a questão da alteridade, a questão sobre as plurais culturas que me permitiram lentes, sempre outras lentes; foi, exatamente, a Ilha o que eu tenho o que dizer; a minha base foi a Ilha.

Com essa narrativa, questioneei a Apoena se essas aprendizagens adquiridas nos seus dez primeiros anos de vida eram compreendidas como ela as compreende hoje e se outros fatos demarcaram a sua vida. Assim ela, respondeu:

Claro que não, porque eu era uma criança, mas a memória do anterior com toda a construção, reconstruções e leituras me permitem analisar e refletir sobre o meu passado. Hoje, todas as leituras e conhecimentos que tive em outras culturas, em outros mundos, eu posso olhar lá trás, Noronha, como a base e eu não posso dizer diferente. Que base era essa? A base que me instigou, a base que me deu força, a minha família: meu pai e minha mãe que sempre tiveram em mente que os filhos deveriam estudar para serem gente. Então, isso é muito forte e é uma responsabilidade muito grande com os pais: ter que estudar para virar gente, porque ela considerava a formação escolar e acadêmica como formações fundamentais e ela dizia: “Ninguém tira os estudos de alguém, ninguém tira o conhecimento de alguém” e ela ainda dizia (Apoena rir e diz: mamãe era engraçada; papai não gostava muito, mas ela dizia): “O marido de uma mulher é o estudo dela; e o trabalho é a força dela”; ela educou dessa forma. [...] Então, a base está lá; que base? A base da luta, da busca e das superações, está lá na Ilha. É claro, a partir dessa base que foi sólida pra mim, quando eu olho a Ilha, eu digo: é a minha força, tudo o que vier depois é possível de superação, é possível de reconstruções. Então, viemos para o continente. É claro, quando você pergunta se outros fatos demarcaram, eu não digo

nem demarcaram; outros pontos mantiveram o fortalecimento da minha formação, só vieram a fortalecer o que eu aprendi lá.

Com a lucidez fluida nessa narrativa, Apoena assegura que as experiências formativas da sua infância contribuíram, fundamentalmente, para ela ser quem ela é hoje: aquela que valoriza e busca atender às necessidades das pessoas, quando está em seu alcance assim fazê-lo; aquela que sabe conviver com a diversidade; aquela que reconhece, valoriza e cultiva o hábito de estudar, aprender, saber mais, fazer mais. Nesse sentido, “Se a aprendizagem experiencial é um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer e dos acontecimentos, o seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformação” (JOSSO, 2010, p. 38, 39). Foi nesse caminhar em busca das experiências formativas que descobrimos como Apoena foi se construindo ao sabor dos cantos e encantos dessa viagem pela trilha do ensino fundamental e médio. Embarque na viagem do tópico seguinte e perceba as pluralidades de registros que demarcaram essas formações.

3.3 NA TRILHA UM CAMINHAR, UM DESTINO, UM CONTÍNUO APERFEIÇOAMENTO.

Conforme Josso (2010), o caminhar para si mediado pela (auto) biografia permite a passagem de uma estrutura heterônoma, a qual a reflexão do sujeito acontece de forma superficial, porque a assimilação das aprendizagens que advêm da família, das instituições escolares, da comunidade de pertença não são processadas criticamente, são assimiladas sem questionamentos, onde o sujeito se coloca como pseudo-autor; o (auto) biografar-se conduz o sujeito da sua própria formação a analisar-se em profundidade na busca de compreender a teia que embasa a sua própria existência.

Essa caminhada para si procura a identificação das próprias fragilidades, potencialidades e possibilidades, estando o sujeito disposto a elaborar, cotidianamente, o seu processo-projeto da sua existencialidade e enfrentar-se para a superação em prol do seu desenvolvimento, construindo, desse modo, uma nova estruturação na marca da sua autonomia. Com esse tipo de tratamento que a pessoa se dá, processa-se a sua autoforma e contribui com a formação do seu grupo de pertença pela sinergia que é geradora de novas possibilidades formativas.

Assim, prosseguimos essa viagem com Apoena, passando agora pela sua formação no ensino básico⁵¹, onde todo o processo aconteceu nas escolas públicas, dessa vez, no continente de Recife (PE). Em seu anseio de “*estudar para ser gente*”, como recomendava a sua mãe, Apoena submeteu-se a testes de admissão em cada nível de sua escolaridade, conquistando a sua aprovação; e, ao reconstruir a memória de sua (auto) biografia educativa, expressa a sua narrativa:

Nós tínhamos professores catedráticos. Sônia, os nossos professores da Escola Normal eram professores da universidade: José Brasileiro Villa Nova era professor de Português: aulas, provas orais, provas escritas, textos, produção de textos. Mariano Aguiar era o professor de Matemática; Roberto Mota era o professor de História; Mauro Mota era professor de Geografia; Dácio Rabelo, também, professor de Geografia; Sônia Lafaiete era professora de Latim; Plínio era professor de Desenho e Francês. Então, nós tínhamos professores catedráticos, como dizemos: professores com renome, professores com prestígio dentro da Universidade de Pernambuco. [...] Então, eu tive uma formação escolar sólida, porque nós tínhamos provas escritas, provas orais, trabalhos de campo, trabalhos de pesquisa. Nós tínhamos uma disciplina muito grande na escola que eu considero, extremamente, positiva na minha vida como Apoena, nesse redimensionamento, nessa marca profissional. A disciplina, a organização que eu tive lá trás, desde lá trás, passando pela Ilha, passando pela Escola Normal, tanto no ginásial, como no colegial.

O contexto em que Apoena viveu o ginásial e o colegial, datam da década de 50 e 60, período do retorno de um movimento educacional denominado de Escola Nova, pelo qual ressurgiu propondo novos caminhos à educação, a partir de uma pedagogia que considera o ser humano na sua integralidade, composto de um corpo que, que age e interage; possuindo uma alma que tem sentimentos; e uma mente que integra a razão, a inteligência, o juízo. Por esse motivo, o homem deveria ser o objeto central da educação. Esse movimento defendia ainda que a educação deveria ser para todos de forma gratuita e democrática.

A política de educação brasileira nesse novo molde obteve credibilidade social, tanto das classes médias, à medida que gerava novos empregos qualificados, os quais eram oportunizados a quem tivesse uma escolaridade com mais tempo de formação; como das classes populares, à medida que a esse tipo de educação despertava a esperança de superação das parcas condições socioeconômicas, através dos estudos.

Entretanto, esse movimento pensava a proposta para a educação e, por conseguinte para a escola, na lógica do crescimento econômico e social do desenvolvimento do Estado Brasileiro, favorecendo a elite, detentora do poder aquisitivo e político dessa nação, pois os recursos materiais e tecnológicos como rádio, televisão, dentre outros, sugeridos para as

⁵¹ Nessa época, década de 50, esse nível de escolaridade denominava-se Ginásial que corresponde em nosso tempo, ao Ensino Fundamental I e II; e o Colegial que corresponde ao Ensino Médio.

inovações metodológicas eram possíveis mais para as escolas privadas, ficando as escolas públicas sem o devido investimento para tal fim, como também faltava recurso para a sua infraestrutura.

Gadotti (2002, p. 12) recomenda: “a educação enquanto prática fundamental da existência histórico-cultural dos homens precisa ser pensada, ou melhor, precisa continuar sendo pensada, pois ela ou já é ou foi antes.” Nesse aspecto da história sociocultural da educação escola novista formava-se o indivíduo para reproduzir esse tipo de sociedade e não para transformá-la.

Essa realidade conjuntural leva-nos a pensar que não era por acaso que Apoená teve a satisfação de estudar com professores *catedráticos*, ensinando na escola pública, com a prática de ensino e pesquisa. Para ser quem Apoená é hoje, para além de professores, esses eram educadores que inquietaram a história do seu tempo, contribuindo com a formação crítico-reflexiva dos seus alunos. Essa aprendizagem experiencial destacou-se no curso Colegial, sendo redimensionada no ensino superior, quando cursava a graduação em História. Ao rememorar essas aprendizagens, assim, Apoená expressa:

[...] No Colegial eu já me posicionava na sala de aula trazendo a minha voz, muito embora à época, nós não pudéssemos falar, porque estávamos sob o Regime Militar, sob a Ditadura Militar e sob o Ato Institucional Nº5 (AI5) de Costa e Silva: nós fomos às ruas, nós fomos aos protestos, nós fomos às contestações. Nós não éramos “Os caras-pintadas” de agora, não. Éramos adolescentes e a juventude do Regime Militar que desafiava a censura e o Ato Institucional e eu tive essa base no Ginásio e no Colegial e, depois, na universidade.

Enquanto pesquisadora eu questionei a Apoená se seus pais lhe permitiu ir as ruas protestar e reivindicar direitos frente aos riscos das severas punições do Regime Militar; ela respondeu: “*Não. Eles tinham medo*”; questionei como era essa relação de conflito e ela respondeu-me com a seguinte narrativa:

Na minha casa só eu fazia isso. [...] Mamãe dizia a mim: “Minha filha, fale menos hoje, do que você falou ontem; tome cuidado, tome cuidado; você está falando muito; você está se expondo muito. Deixe essas lutas sociais”. Mas, Sônia, está dentro de mim, está lá, dentro de mim a vontade de modificar; eu era uma sonhadora; eu tinha minha ideologia; hoje, ninguém tem mais ideologia, não, ninguém vai às plataformas, enfim. [...] Quando eu entrei na Universidade Federal de Pernambuco [...] aí mais preocupou a minha mãe, porque eu fui participar do Diretório Central dos Estudantes (DCE) e da União Nacional dos Estudantes (UNE); aí é que mamãe tremia nas bases, mas, assim, era uma desobediência, porque ela considerava assim, porque ela não entendia, ainda, e porque ela tinha medo das consequências.

Esse tipo de formação Josso⁵² (2010, p. 78) categoriza como *autonomização*, na medida em que forma o sujeito para torná-lo capaz de fazer as leituras do que se passa e interpretá-las, enfrentando resistências, fortalecendo potencialidades e propondo medidas de superação, assumindo-se como construtor e protagonista de sua história, contribuindo para as mudanças da história que se passa no meio onde vive.

Narrando sobre um dos seus professores na universidade que lhe imprimiu uma marca na sua vida, a educadora Apoena rememorou, tratando-se dos riscos de punição para quem se rebelasse ao Regime Militar:

[...] Eu já sabia, porque os meus professores foram punidos. Amaro Quintas, professor que eu amo demais, ele já faleceu. Amaro Quintas escreveu um livro: O Sentido da Revolução Praeira; eu o li escondido, porque foi um livro interditado; o sentido social da Revolução Praeira, porque até então, ninguém tinha escrito um livro sobre a revolução Praeira questionando ou trabalhando as tensões e o sentido do movimento; tinha estudado de forma fatural, estatística, mas nunca numa perspectiva crítica como Amaro Quintas escreveu e ele foi exilado; os livros dele foram queimados. Então, o professor da universidade, Amaro Quintas, foi um professor que me marcou muito, muito. [...] A gente não gostava dessa história de datas e heróis, pelo contrário, nós até questionávamos os nomes dos heróis.

Para Josso (2010, p. 78) “é pelo desenvolvimento de um saber sobre as suas qualidades e competências que o educando pode tornar-se sujeito da sua formação”. Nas narrativas supracitadas “*Nós tínhamos uma disciplina muito grande na escola que eu considero, extremamente, positiva na minha vida como Apoena, nesse redimensionamento, nessa marca profissional*”; “*Sônia, está dentro de mim, está lá, dentro de mim a vontade de modificar*”; e, “*A gente não gostava dessa história de datas e heróis, pelo contrário, nós até questionávamos os nomes dos heróis*” evidenciam que a educadora Apoena estava sendo forjada nas competências, segundo Josso⁵³ (2010), da autodisciplina, reflexão, observação, capacidade de definir mais o que quer, do que não quer; para além das competências, Apoena forjava qualidades como vontade, perseverança, curiosidade.

Assim, nesses aspectos, conferimos que Apoena comporta-se como sujeito da sua formação na medida em que se abre para rememorar fatos na história de sua vida, disposta para conhecer-se, identificando essas competências e qualidades, rumo ao aperfeiçoamento. Prossigamos nessa viagem com Apoena, enveredando na compreensão de como sucedeu a sua identidade com a docência.

⁵² Livro O Método (Auto) Biográfico e a formação.

⁵³ Livro O Método (Auto) Biográfico e a formação.

3.4 OS DEGRAUS DA TRILHA FORMATIVA: APOENA NA SUA IDENTIFICAÇÃO COM A DOCÊNCIA

Nessa trilha, seguimos acompanhando atentamente a evolução das experiências formativas de Apoena. A vida escolar dessa educadora, movida pela conjuntura da sua época, fez-lhe interessar-se pela docência e pelo desenvolvimento humano, a qual, durante a graduação no curso de História, iniciou a sua carreira ensinando em Cursinhos pré-vestibulares, assumindo-se como educadora. Reconstruindo a sua memória, Apoena narrou uma experiência formativa ocorrida depois de treze anos da sua docência:

Eu trabalhei numa escola em Recife (PE), no bairro de Boa Viagem. Era uma escola em que os donos eram militares. Eu lembro muito bem que eu fui chamada uma vez, porque eu estava discutindo o Socialismo e o Capitalismo e trazendo os fatos positivos e negativos dos dois sistemas existentes; [...] trouxe para os alunos *A Revolução dos Bichos*, de George Orwell. *A Revolução dos Bichos* é um livro fantástico; ele trata do socialismo e do capitalismo e faz, exatamente, a análise crítica dos dois sistemas, através dos animais; os porcos, os animais. Então, eu fui chamada pelo diretor para que eu suspendesse a recomendação das leituras do livro *A Revolução dos Bichos* e que eu não falasse mais do Socialismo. Só trabalhasse o Capitalismo. (Apoena ficou em silêncio).

Assim, na qualidade de pesquisadora, indaguei a Apoena como ela tinha se posicionado frente à necessidade do emprego e o seu compromisso como educadora. Logo, ela narrou:

Eu fui demitida. Então, eu fui demitida, porque eu não aceitei. [...] Eles me adoravam pelo trabalho que eu fazia, pela disciplina, pela minha organização; mas eles sabiam que eu era inquieta com isso. A escola era privada. É uma grande escola em Recife e ainda é, hoje. Eu já trabalhava no Estado e no Município. [...] Eu fui demitida, porque o diretor me chamou no seu gabinete e disse: “Ana, nós sabemos que você é uma excelente professora, você já está há muitos anos conosco [...]”, mas, nesse item, eles não queriam. Aí, eu disse: “Olha, eu estou aqui, nesse gabinete, mas estou me sentindo como uma serva da gleba e o senhor, um suserano, dono de um manso senhorial da Idade Média. [...] Eu sabia o que vinha, mas eu não podia ficar calada. Eu não podia, Sônia. Ainda hoje, eu sou assim, mesmo sendo da UERN, do Centro Federal, nas escolas estaduais de Pernambuco. Eu não podia ser uma educadora de orientar meus alunos, trabalhar meus alunos, educar meus alunos, ser aquela mulher aquecida, dinâmica, lutadora, de movimentos sociais e, na frente do diretor, ser outra pessoa. Eu preferi ser demitida e sair da escola. Mamãe se preocupou muito com essa demissão, mas eu não me preocupei; eu arranjei outra escola. Aliás, eu fui para o Japão, coincidiu com a época da bolsa.[...] Então, disse para o diretor: “Infelizmente, eu não posso, na sala de aula, dizer o contrário do que eu sinto, do que eu pratico. [...]”. Eles se aperrearam muito ao me demitir; mas eu disse assim pra eles: “Olha, a nossa amizade pode continuar, independente da minha ideologia e da sua; mas, eu não posso, capitão, [...] sair dessa porta e enfrentar os meus alunos”. [...] é como se a autoridade dele ficasse fragilizada comigo; apesar de eu ter dito só pra ele, não publicitei, porque tem que ter respeito. Foi uma dor muito grande, porque eu trabalhava muito nessa escola: levava os meus alunos para aulas

de campo, levava os meus alunos nas favelas para fazer levantamento da situação social, sempre fui muito assistente social dentro de mim; [...] sempre desse lado de buscar estrutura, de analisar a condição social dos alunos, de lutar, de fazer campanhas para as pessoas que estavam doentes, [...].

Ainda nesse contexto de vida e experiência pessoal, existencial, indaguei a Apoena como os seus alunos tinham reagido a sua saída da escola; ela respondeu com a seguinte narrativa:

Ah, Sônia, foi um clamor: pediram pra eu voltar [...]. Depois, através do meu irmão que trabalhava na escola, fiquei sabendo que os alunos fizeram campanha dentro da escola, começaram a não aceitar os professores que vinham me substituir; muitos não conseguiram ficar, mas depois, a coisa vai passando. Quando eu encontrava os alunos na rua, eu dizia: “Olhe, não pode fazer isso, foi minha posição, foi a minha decisão, foi a minha responsabilidade. Vocês comecem a tratar os pessoas bem, não esqueçam as lições que eu coloquei pra vocês: de alteridade, de generosidade com o outro.

Nessas narrativas constatamos que Apoena, ao tratar sobre as suas experiências formativas, evidenciou:

— Aprendizagens existenciais (JOSSO, 2010)⁵⁴, as quais foram explicitadas nas narrativas [...] *Eu fui demitida, porque o diretor me chamou no seu gabinete e disse: “Ana, nós sabemos que você é uma excelente professora, você já está há muitos anos conosco [...]”, mas, nesse item, eles não queriam. Aí, eu disse: “Olha, eu estou aqui, nesse gabinete, mas estou me sentindo como uma serva da gleba e o senhor, um suserano, dono de um manso senhorial da Idade Média. [...] Eu sabia o que vinha, mas eu não podia ficar calada. Eu não podia, Sônia. Ainda hoje, eu sou assim, mesmo sendo da UERN, do Centro Federal, nas escolas estaduais de Pernambuco. Eu não podia ser uma educadora de orientar meus alunos, trabalhar meus alunos, educar meus alunos, ser aquela mulher aquecida, dinâmica, lutadora, de movimentos sociais e, na frente do diretor, ser outra pessoa.* Nesse aspecto dessa narrativa, percebemos que a educadora Apoena aprende “o conhecimento de si, enquanto ser psicossomático” (p.71), em meio a um dilema gerado pelo comprometimento consigo mesma e com a sua docência na dimensão “de ser-no-mundo” (p. 71), frente a condição punitiva da gestão do seu setor de trabalho. E, quando expressa: *é como se a autoridade dele ficasse fragilizada comigo; apesar de eu ter dito só pra ele, não publicitei, porque tem que ter respeito*, percebemos a sua vontade para agir com ética que se concretizou pela sua decisão de preservar a situação vivenciada para não denegrir a imagem social

⁵⁴ Livro Experiências de vida e formação.

daquele gestor que lhe demitiu. Como diz Zatti (2007, p. 72, 73): “Pensamos uma educação da vontade no sentido de torná-la capaz de assumir seus limites e sua condição humana eticamente”. Agindo dessa forma, conferimos que Apoena redimensionou a sua competência ética como mais um aspecto de sua dimensão existencial.

— Aprendizagens reflexivas (JOSSO, 2010), pois no enfrentamento da docência ao ensinar aos seus alunos a **análise crítica dos dois sistemas** Capitalismo e Socialismo, sabia-pensar, compreender e explicar (p. 71) sobre um assunto que estava sob a censura do governo e, por conseguinte, da direção da escola; Apoena era consciente do risco de severas punições ao se posicionar em defesa de suas ideias: *Então, eu fui chamada pelo diretor para que eu suspendesse a recomendação das leituras do livro A Revolução dos Bichos e que eu não falasse mais do Socialismo. Só trabalhasse o Capitalismo. Eu fui demitida. Então, eu fui demitida, porque eu não aceitei*; Apoena não se rendeu ao pensamento do gestor da escola onde ensinava. A influência externa não pode deter a ação docente de Apoena, pois, na sua interioridade, estava instalada a aprendizagem reflexiva que a conduzia com responsabilidade e comprometimento para a mudança da ordem estabelecida. Apoena constrói-se em sua subjetividade “despojada do verniz social e cultural que nos fazem crer que pensamos por nós mesmos” (JOSSO, 2010, 78)⁵⁵.

— Aprendizagens relacionais (JOSSO, 2010) quando Apoena fala dos gestores da escola *Eles me adoravam pelo trabalho que eu fazia, pela disciplina, pela minha organização*; quando fala de como os alunos se comportaram ao saber da sua demissão da escola *Ah, Sônia, foi um clamor: pediram pra eu voltar; [...] os alunos fizeram campanha dentro da escola, começaram a não aceitar os professores que vinham me substituir; muitos não conseguiram ficar, mas depois, a coisa vai passando*. Essas relações foram construídas ao longo de treze anos de ensino nessa escola, onde trabalhava, de modo que a subjetividade, trazida na narrativa, faz-nos entender que essa benquerença apresentada pelo gestor da escola não foi construída ao acaso, mas pela competência no trabalho, disciplina e organização, qualidades das quais foram utilizadas de forma “estratégica de troca de comunicação com o outro, o saber-estar com relação a si mesmo, ao outro e ao mundo” (p. 71). Desse modo, a benquerença dos alunos pela educadora Apoena, subjetivamente, levamos a imaginar que, também, de forma estratégica, era embasada numa educação

⁵⁵ Livro Experiência de Vida e formação.

humanizada, comprometida com o outro, como pode ser percebido na narrativa: ***sempre fui muito assistente social dentro de mim; [...] sempre desse lado de buscar estrutura, de analisar a condição social dos alunos, de lutar, de fazer campanhas para as pessoas que estavam doentes, [...]***. Nessa narrativa a aprendizagem é revelada no saber-estar com relação a si, ao outro e ao mundo, as quais foram internalizadas e externadas no percurso de trocas de comunicação na convivência.

- Aprendizagens instrumentais (JOSSO, 2010) que foram tecidas na prática docente como expressa na narrativa: ***Foi uma dor muito grande, porque eu trabalhava muito nessa escola: levava os meus alunos para aulas de campo, levava os meus alunos nas favelas para fazer levantamento da situação social, sempre fui muito assistente social dentro de mim; [...] sempre desse lado de buscar estrutura, de analisar a condição social dos alunos, de lutar, de fazer campanhas, [...]***. Essa narrativa revela que Apoená vinculava o ensino à pesquisa. Para tanto, unia “[...] os procedimentos e os processos, em todos os domínios da vida prática, numa dada cultura, num dado momento” (JOSSO, 2010, p. 71), conferindo significado sociocultural e político para a formação crítico-reflexiva dos seus alunos, desenvolvendo, desse modo, um ensino humanizado.

Essas narrativas refletem aprendizagens assimiladas pela experiência formativa, como também refletem que a educadora Apoená cultiva, conforme Josso (2010), uma atenção consciente como presença para si mesmo, no aqui e agora, em seu vínculo, tanto com o mundo exterior, quanto em sua interioridade psíquica e física; o seu ser de sensibilidade e afetividade vincula-se ao seu ser de cognição. Essas narrativas também revelam que esses saberes e fazeres apresenta-se, conforme Tardif, na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema; isso significa que os saberes e fazeres, narrados pela educadora Apoená são os fios condutores que vão se tecendo no seu exercício na sua docência.

À vontade, a determinação e a busca pelo saber mais é o trajeto que leva Apoená a enfrentar e superar os seus limites, rumo à conquista de suas potencialidades e novas possibilidades. Isso se torna evidente na seguinte narrativa:

[...] Eu só vim ter um gravador e uma máquina fotográfica para as minhas pesquisas, nos meus estudos de língua inglesa, quando eu trabalhei. Papai e mamãe nunca puderam me dar. [...] Quando eu tive o meu primeiro emprego, numa Agência do Correio, ganhando um salário mínimo, eu comprei o meu gravador, minha máquina fotográfica e, depois, minha máquina Rêmica de datilografia; minhas aprendizagens, aí. Aquele gravador, aquela máquina fotográfica e a máquina de escrever para mim

era a minha alma, era a minha fortaleza; eles iriam permitir mais aprendizagens; [...] o tempo inteiro que eu estava com aquele material, eu estava ouvindo para aprender, aprender, eu não perdia nenhum minuto, nem na parada do ônibus; ainda hoje, eu faço isso, que é outra coisa da minha formação.

A narrativa *“Eu só vim ter um gravador e uma máquina fotográfica para as minhas pesquisas, nos meus estudos de língua inglesa, quando eu trabalhei. Papai e mamãe nunca puderam me dar”* revela que Apoena foi capaz de transcender a sua condição econômica, através da conquista do primeiro emprego. Conforme a sua narrativa, *“eu comprei o meu gravador, minha máquina fotográfica e, depois, minha máquina Rêmica de datilografia; minhas aprendizagens, aí. Aquele gravador, aquela máquina fotográfica e a máquina de escrever para mim era a minha alma, era a minha fortaleza; eles iriam permitir mais aprendizagens; [...] o tempo inteiro que eu estava com aquele material, eu estava ouvindo para aprender, aprender, eu não perdia nenhum minuto, nem na parada do ônibus”* construiu uma nova forma de escrever a sua história, através de emprego e da busca constante de novas aprendizagens, as quais contribuíam não somente para o seu desenvolvimento humano, mas, especialmente, para o desenvolvimento humano daqueles que eram o motivo e a razão do seu trabalho: os seus alunos e alunas.

O interessante também é observar que essa narrativa, dentre as demais analisadas é possível perceber o destino multifacetado do humano, marcado pelo social, individual, histórico; todos emaranhados e inseparáveis. Daí surge à necessidade de estarmos atentos à recomendação de Dominicé (2010, p. 88): “O essencial da formação reside no processo”, pois esse é o caminho para compreendermos a complexidade em que se vai tecendo o ser humano e o ser profissional. Nessa complexidade singular-plural, prosseguiremos a nossa viagem, aproximando-nos do nosso destino: analisar como a educadora Apoena redimensionou a sua docência a partir da inclusão do acadêmico com surdez na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

3.5 ALTERIDADE, COMPROMISSO E REDIMENSIONAMENTO DOCENTE: A EDUCADORA APOENA E A INCLUSÃO DO ALUNO COM SURDEZ NA UERN.

Rememorar e refletir em *como e por que me tornei o que sou hoje* consiste em descrever os processos que afetam a nossa identidade e a nossa subjetividade, podendo constituir-se numa trilha para que “o sujeito oriente, com lucidez, as próprias aprendizagens e o seu processo de formação” (JOSSO, 2010, p. 38), cujo caminho não apenas é promissor da elaboração e integração do saber-fazer, como também promove descobertas para possíveis transformações.

Desse modo, para Josso (2010), a formação é sempre embasada na experiência, pois essa provoca no sujeito um ato reflexivo sobre o seu passado que envolve a sua percepção, observação e sentimento de como enfrentou a sua dinâmica de vida, as diversidades e adversidades das situações que lhe impulsionaram à busca de superações, processo esse pelos quais se articulam sob a forma de atitudes, sensibilidades, afetividades e idealizações. Assim, podemos constatar na narrativa (auto) biográfica da educadora Apoena, ao receber o primeiro aluno surdo em sala de aula:

Bom, quando a Faculdade Educação, da qual eu sou lotada, me anunciou que haveria um aluno surdo no primeiro período, claro, eu me inquietei, não inquietação negativa, inquietação pra gosto. Nesse momento, a Rede Estadual estava oferecendo um curso de Educação Especial à rede básica. Então eu liguei para Selma, a responsável, não a conhecia. Me identifiquei⁵⁶: "Professora, eu sou da Faculdade de Educação, professora da UERN. Vou trabalhar com aluno surdo e preciso me qualificar, continuar estudando para realmente incluí-lo". A professora disse que as vagas eram para a rede; evidente, claro, mas eu disse o seguinte: "Professora, deixe eu ficar como ouvinte, eu não quero ocupar o lugar de ninguém, quero ficar como ouvinte. Me permita uma cadeira; eu providencio meu material". Ela disse: "Daqui a uma semana eu ligo para você, dou a resposta depois". Naquela semana, eu liguei de novo e ela disse: "Sua vaga está lá, oficial, não vai ser ouvinte, porque nós não preenchemos todo o quadro e tem uma vaga, então, para professor". Eu fiz, então, uma especialização, foram 180 horas. Todo semestre, todas as noites; e eu estava em meio a uma construção de uma tese de doutorado. Toda a noite eu ia pra lá, naquela escola, fica em frente ao Pedro Ciarline (Ginásio). Todas as noites, até o final do ano, nós participamos desse curso, com avaliação, com provas e com certificado. Foi especial, porque eu fiz oficina de Ledor, oficina de Braille, conheci alunos com deficiência auditiva, visual, com comprometimento intelectual, com deficiências múltiplas e foi um encontro espetacular de 180 horas, mas, claro, faltava ainda mais alguma coisa. Fui buscar os cursos no CAS⁵⁷ e fiz dois cursos de LIBRAS no CAS; foi quando nós pedimos, aqui na Faculdade de Educação, a turma do Primeiro Período pediu ao DAIN, que na época era Departamento, um curso de LIBRAS para que os alunos ouvintes pudessem interagir com o aluno surdo. E aí foi exatamente nessa época que a DAIN começou a chamada pública para os cursos de LIBRAS. Evidentemente a Universidade é parceira nisso, a Universidade, a partir desse momento até hoje, já estamos com uma chamada para lançarmos no mês de Março,

⁵⁶ Foi respeitada a linguagem coloquial de todas as narrativas (auto) biográficas.

⁵⁷ Centro Estadual de Capacitação de Educadores e Atendimento ao Surdo (CAS) – Mossoró/RN.

uma chamada pública para cursos. Não havia curso de intérprete, e nós pedimos, nós já fizemos o primeiro curso de intérpretes pela Universidade e agora vamos fazer o segundo curso de intérprete II também pela Universidade. Ora, o que eu quero dizer com isso, se a faculdade no momento não me ofereceu, porque estava ainda em construção, eu tenho que buscar. Eu tenho que buscar aos parceiros locais até pedir também a Universidade e a Universidade esta a cada semestre prestando esse apoio. Agora estamos buscando para Ledor e Braille e vamos conseguir esse ano. Então, o que eu quero dizer, faz parte do redimensionamento do educador, a luta em prol do que eu sinto que é importante para o discente, que é o foco de uma escola, de um academia é um estudante, é o discente. Ele é o meu foco, ele deve ser o nosso foco, ele deve nos provocar para que nós possamos superar nossas dificuldades, olharmos nosso diploma e enxergarmos que se eu estou com meu diploma na mão, eu tenho que rever isso e, graças a Deus, Apoena vem fazendo essa revisão cotidianamente.

Na narrativa: *“quando a Faculdade Educação, da qual eu sou lotada, me anunciou que haveria um aluno surdo no primeiro período, claro, eu me inquietei [...]. Não havia curso de intérprete [...], se a faculdade no momento não me ofereceu, porque estava ainda em construção, eu tenho que buscar”*, vimos que, o que impulsionou a educadora a buscar aprender a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi o ingresso do aluno surdo no ensino superior, modalidade em que lecionava. Mais do que isso, esse impulso, movido pela responsabilidade de inclusão, não apenas de integração do aluno no processo de ensino-aprendizagem sinalizou como uma busca pela arte de viver enquanto pessoa e enquanto docente.

Essa busca pela arte de viver a docência foi revelada na seguinte narrativa, quando a Apoena solicita a coordenadora da educação municipal e responsável pelo curso de especialização em educação especial na perspectiva inclusiva: *“Professora, eu sou da Faculdade de Educação, professora da UERN. Vou trabalhar com aluno surdo e preciso me qualificar, continuar estudando para realmente incluí-lo”, A professora disse que as vagas eram para a rede; evidente, claro, mas eu disse o seguinte: “Professora, deixe eu ficar como ouvinte, eu não quero ocupar o lugar de ninguém, quero ficar como ouvinte. Me permita uma cadeira; eu providencio meu material”* “.

Observemos que Apoena contra-argumentou a negativa da coordenadora, responsável pelo curso de especialização, destinado à atualização docente no enfrentamento da inclusão dos educandos com deficiência, mostrando a sua necessidade e compromisso profissional. Nessa busca pela arte de viver percebemos ainda a sua disposição pela atualização de sua formação, embora assumisse e assume, até o momento, uma agenda densa de compromissos que, conforme o currículo lattes⁵⁸, desempenha as seguintes funções:

⁵⁸ Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/4844989882232997> - Última atualização do currículo em 27/04/2014.

Atualmente é professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, bolsista de produtividade da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, membro dos Grupos de Pesquisa em Alfabetização e Letramento e Psicologia e Educação Inclusão. É professora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e vinculada ao Programa Interinstitucional de Doutorado em Ciências da Saúde (DINTER), Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como co-orientadora. É Diretora da Diretoria de Apoio à Inclusão (DAIN), vice-coordenadora do Mestrado em Educação (POSEDUC), conselheira titular do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) representando a Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Coordena pesquisa sobre a perspectiva (auto) biográfica de alunos com surdez da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte com apoio do CNPQ. Coordena pesquisa de Iniciação Científica no Ensino Médio (PIBIC-EM) com a mesma temática. Coordena pesquisa intitulada A palavra mundo camponês no curso de pedagogia: o doce sabor e busca de encontros e trocas na dança dos saberes na universidade com apoio da Fundação de Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN). Parecerista Ad Hoc junto à Comissão Permanente de Pesquisa (CPP) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de História, Sociologia, Antropologia, Educação Inclusiva trabalhando com as conceitos de análise: Memória, Identidade, Pertença, Ethos, Inclusão, Saberes e Tradição. Reúne experiência em pesquisas e extensão com populações camponesas, migrantes e diaspóricas, Povos do Mar, Povos do Campo, em projetos Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Trabalho com a Metodologia da História Oral e Autobiografia.

Contudo, vimos o que embasa essa arte de viver a docência e a busca pela atualização não é a vaidade ou a presunção, mas um espírito altruísta que se abre para acolher, profissionalmente, o aluno na sua singularidade. Esse fato pode ser compreendido na narrativa de Apoena: *“Então, o que eu quero dizer, faz parte do redimensionamento do educador, a luta em prol do que eu sinto que é importante para o discente, que é o foco de uma escola, de uma academia é o estudante, é o discente. Ele é o meu foco, ele deve ser o nosso foco”*.

Certamente, a formação dessa educadora não lhe capacitou para interagir, no processo ensino-aprendizagem, com o aluno na particularidade da surdez, pelo qual ela expressa o reconhecimento do seu limite e a sua compreensão ao referir-se a esse, dizendo: *“Ele é o meu foco, ele deve ser o nosso foco, ele deve nos provocar para que nós possamos superar nossas dificuldades, olharmos nosso diploma e enxergarmos que se eu estou com meu diploma na mão, eu tenho que rever isso”*, admitindo a necessidade de busca pela formação permanente para o seu redimensionamento, de modo que lhe capacite para contribuir para o desenvolvimento de todos os alunos, a partir de cada um.

Consideremos que, mesmo com uma densa agenda, Apoena, não apenas buscava, mas se empenhava até conquistar os seus objetivos, quando afirmou: *“Todas as noites, até o final do ano, nós participamos desse curso, com avaliação, com provas e com certificado. Foi especial, porque eu fiz oficina de Ledor, oficina de Braille, conheci alunos com deficiência auditiva, visual, com comprometimento intelectual, com deficiências múltiplas e foi um*

encontro espetacular de 180 horas, mas, claro, faltava ainda mais alguma coisa. [...] fiz dois cursos de LIBRAS no CAS"; observemos a expressão: *"foi um encontro espetacular de 180 horas"*. Isso revela-nos que não foi somente uma trilha de empenho e conquista, mas de satisfação.

Por essa razão, a formação é compreendida por Josso (2010, p. 115) como "a procura de uma arte de viver em ligação e partilha", que se desenvolve em torno de quatro bases: a busca da felicidade, a busca de si e de nós, a busca de conhecimento ou do "real" e a busca de sentido. Assim, as histórias de vida possibilitam ao sujeito tomar consciência dessas bases, as quais se constituem como suporte à formação da sua existencialidade-interioridade-identidade, na busca de uma "sabedoria de vida" que é tanto individual como coletiva, simultaneamente. Assim, podemos perceber na seguinte narrativa:

Ao mudar para "Projeto centrado em desafios" nós estávamos também nos desafiando. Nessa construção, nessa trajetória nós organizamos alguns projetos de campo. Fomos a Canudos, várias vezes, buscar as vozes das populações locais sobre a Guerra de Canudos. E lá nós nos deparamos com diversas situações de diversidade, especificamente de inclusão e deficiência. Muitas pessoas cegas, muitas pessoas com deficiência auditiva, pessoas com deficiência física buscando a reconstrução da história de Canudos. Depois, fizemos um projeto para Parnaíba para as regiões ribeirinhas, no rio Parnaíba e lá, também nos encontramos com diversidade, com os saberes dos homens e mulheres do rio, beira de rio. Homens e mulheres dos mangues, porque homens e mulheres procuravam do caranguejo a sua sobrevivência. Depois fizemos um projeto para Paulo Afonso, a região toda das hidrelétricas (PA1, PA2, PA3, PA4) e lá, nessa região, também nos encontramos com ampla diversidade. Depois fizemos um projeto para a região do desfiladeiro, como chamávamos, que é aquela região de São Raimundo Nonato, buscando a diversidade histórica relacionada as fogueiras antigas, pinturas rupestres. Lá o cenário enorme nesses lugares, homens e mulheres simples com suas dificuldades, com as deficiências, com autistas, nos encontramos com autistas em São Raimundo Nonato. Nos hospedamos na Diocese e fizemos, também, um projeto para o primeiro lugar do descobrimento do Brasil. Especificamente, o que quero dizer é que todos esses projetos, realizados na área de Ciências Humanas, especificamente História e Geografia, foram fundamentais, porque foi estudando a história, aprofundando o estudo sobre a História do Brasil, sobre a história da segregação racial, a segregação de homens e mulheres da senzala é que nós nos encontramos com Quilombos. Na Bahia, em Lençóis, outro projeto, nós fomos para o quilombo do Rio de Contas na chapada Diamantina. O que eu quero dizer: quando o educador sente a necessidade dessa construção, esse educador vai atrás dos projetos, porque os projetos sobretudo de pesquisa, de extensão é que nos levam ou que nos permitem a possibilidade de encontro com esses outros que estão fora do nosso lugar.

Constatamos, nessa narrativa, que a vida de Apoena na docência é movida por essa busca de sabedoria, indo ao encontro daqueles que, historicamente, situam-se à margem da sociedade por razões de preconceito, classe social desfavorecida de recursos materiais e condições mais dignas de vida, questões étnico-raciais, dentre outras. São nessas trajetórias rumo ao encontro dos outros que Apoena formar-se, formando esses sujeitos, levando-os a

refletirem as suas origens, as condições a que estão expostos e a pensarem possibilidades de superação.

Nessa trilha, podemos perceber que essa abertura de Apoená e a sua busca por processos de formação humana é permeada pelo desejo de doar-se, enquanto educadora que é movida por sensibilidade e vontade de conhecer, conhecendo; aprender, aprendendo; fazer, fazendo; viver, vivendo sem medo e preconceito do outro que lhe é estranho, apenas por um momento; vivendo na descoberta de que a realização pessoal e profissional, enquanto ser e docente, consiste numa dinâmica, aonde o *“educador vai atrás dos projetos, porque os projetos, sobretudo de pesquisa, de extensão é que nos levam ou que nos permitem a possibilidade de encontro com esses outros que estão fora do nosso lugar”* e que esse encontro é a mola propulsora que acende a luz da esperança e que possui potencial para promover mudança, rumo a novas conquistas, tanto a nível individual, quanto coletiva. Nessa perspectiva:

A busca de uma sabedoria de vida consiste, pois, em tentar a integração das quatro buscas, subordinando-as a uma presença empática consigo e com o mundo, e a uma presença consciente da complexidade das causas e das condições que fundamentam uma arte de viver, associada a um sentimento de integridade e de autenticidade que permitem sentir a vida como um desafio que tem valor, em outras palavras, uma vida que vale a pena ser vivida (JOSSE, 2010, p. 133).

A busca de felicidade para Josse (2010) consiste numa busca de equilíbrio das motivações, das necessidades e desejos que, por vezes, emergem dos constrangimentos socioculturais à nossa disposição que nos conduzem a uma escolha nem sempre consciente e que na narrativa possibilita uma avaliação e redimensionamento.

Nessa trajetória, Josse (2010, p.124) observou que nesse processo evidenciaram-se competências de base e interdependentes, tais como: “habilidades, criatividade, avaliação, comunicação e atenção consciente que são sempre mobilizadas tanto nas atividades correntes como nos momentos de escolhas ou de dificuldades” que emergem e são resultantes da nossa vida em sociedade. Na narrativa que se segue, podemos perceber a complexa dinâmica de assumir a docência com compromisso pessoal e coletivo:

[...] agora, Sônia fazer esses projetos, organizar esses projetos é um desafio. É um desafio pra você como professora, é um desafio para você como mulher, é um desafio para você como mãe, porque você tem que deixar a casa e tem que se entregar ao outro. E para se entregar ao outro, você tem que deixar a casa. Claro que não é abandonar a casa, eu estou dizendo “deixar” no ponto de vista físico e conversar com a família dizendo que vai se atirar, buscando essa missão que é construir pessoas, erguer pessoas, reconstruir pessoas e onde que eu vivo essa reconstrução? Na escuta que hoje está deixada pra lá com essa tecnologia. Tecnologia é fundamental. Eu quero conversar com um amigo na China e no Japão, mas o encontro com o outro no “vis a vis” no “face a face”, esse é insubstituível.

Não tem tecnologia que vá substituir o encontro direto com as pessoas. E essa é uma marca da educadora que aqui está, que aqui fala com você, que foi essa busca incessante pelo outro. E sabendo que nessa busca há dores, há aflições, há angústias e os dissabores. Há os silêncios e há as mágoas, mas nós temos que enfrentar, porque não é pensar que a gente vá encontrar no outro uma harmonia, porque a harmonia não é saudável, enfim, o que quero dizer é: se eu fico pensando que a harmonia é algo que eu tenho que atingir, que eu tenho, por exemplo, "quero atingir a harmonia ali", mas daqui a pouco buscar uma tensão para daqui a pouco buscar a possibilidade de outro, crescimento, porque senão a gente se acomoda. Se acomoda, porque está 'ok', se acomoda, porque resolveu. Se acomoda, porque a reunião foi ótima, não, tem que ter uma provocação pra você refletir e buscar. Então foi a educadora Apoena, como nós estávamos dizendo, foi exatamente nos projetos que ela teve possibilidade de se redimensionar. Se eu tivesse ficado só esperando ou passiva numa sala de aula, com um plano de sala de aula, com reuniões voltadas para a sala de aula, Apoena não teria buscado o caminho do redimensionamento. Foi exatamente a pesquisa, o ensino e a extensão e, principalmente, a acessibilidade para a construção de projetos, eu digo a você, Apoena não vive sem elaborar projetos.

Nesse complexo e dinâmico exercício da docência, assumido como compromisso pessoal e coletivo, a educadora Apoena evidenciou em sua competência:

- Habilidade na condução da família: *“Claro que não é abandonar a casa, eu estou dizendo "deixar" no ponto de vista físico e conversar com a família dizendo que vai se atirar, buscando essa missão que é construir pessoas, erguer pessoas, reconstruir pessoas”*;
- Habilidades de convivência humana: *“Na escuta que hoje está deixada pra lá com essa tecnologia. Tecnologia é fundamental. Eu quero conversar com um amigo na China e no Japão, mas o encontro com o outro no "vis a vis" no "face a face", esse é insubstituível. Não tem tecnologia que vá substituir o encontro direto com as pessoas. E essa é uma marca da educadora que aqui está, que aqui fala com você, que foi essa busca incessante pelo outro. E sabendo que nessa busca há dores, há aflições, há angústias e os dissabores. Há os silêncios e há as mágoas, mas nós temos que enfrentar”*;
- Habilidade para elaboração e execução de projetos: *“Então foi a educadora Apoena, como nós estávamos dizendo, foi exatamente nos projetos que ela teve possibilidade de se redimensionar. Se eu tivesse ficado só esperando ou passiva numa sala de aula, com um plano de sala de aula, com reuniões voltadas para a sala de aula, Apoena não teria buscado o caminho do redimensionamento. Foi exatamente a pesquisa, o ensino e a extensão e, principalmente, a acessibilidade para a construção de projetos, eu digo a você, Apoena não vive sem elaborar projetos”*.

Josso (2010) compreende a busca de si no *nós* como interesse efetivo à trilha do autoconhecimento, a partir das percepções, propriocepções e auto-observações que perpassa pelo trabalho solitário dessa busca, pela troca de experiências com pessoas da intimidade, bem como pelas diversas e múltiplas confrontações que a vida, no cotidiano, constantemente, nos permite. Esse conhecimento de si permite a construção de referenciais experienciais e ideológicos, mediando e organizando a maneira de pensar a partir de si e pensar o nosso meio humano e natural.

Por outro lado, a busca do *nós* envereda-se pelas nossas escolhas, por afinidades, de amizades, grupos, atividades profissionais ou outras que nos permitam, ao longo da nossa existência, encontrarmos sentido para a nossa vida, para os nossos sonhos e desejos, permitindo o desenvolvimento da nossa humanidade na medida em que nos sentimos bem conosco e com os outros, vivendo no equilíbrio entre o dar e o receber, explorando à vida para além de nós mesmos. Essa é uma busca interminável no percurso da nossa existência.

Outra base fundamental refere-se à busca de conhecimento ou do “real” que se pauta pelo “desejo de se informar sobre e/ou de se apropriar dos saberes construídos, apoia-se nas fontes das ciências do humano, das ciências da natureza e dos numerosos saberes não científicos” (JOSSO, 2010, p. 125). Essa busca do conhecimento real leva em consideração de que muitos desses conhecimentos são passados, desde a nossa tenra idade, através de discursos popularizados como confiáveis para um saber-viver, fundamentando à nossa integração sociocultural, seja através do direito, de práticas institucionais ou profissionais aos quais se tornam indispensáveis para o nosso desenvolvimento e para nossas ações.

Entretanto, em situação de crise ou de busca por novas experiências, descobre-se que os conhecimentos obtidos nessa trajetória de vida não atendem à necessidade que se vive nesse determinado momento, movendo o sujeito à busca de conhecimento ou do “real” que, muitas vezes, não são socioculturalmente, aceitáveis como a homeopatia, a acupuntura, a meditação para o conhecimento de si, dentre outros.

Assim, admitimos que “os processos de conhecimento não ocorrem por simples adição e que a integração de novas informações ou de saber-pensar exige reajustes em cadeia de todas as ideias que lhe estão associadas” (JOSSO, 2010, p. 126), podendo ocasionar uma mudança radical e profunda na forma de conduzir a vida em relação às incertezas, a visão de mundo, das coisas, de certas situações, pela “confrontação com a complexidade dos saberes convocados para esclarecer um problema ou compreender dificuldades” (p.127). Não podemos ignorar que essa trilha é permeada pela busca de sentido, a qual se expressa, sob três tipos: pela prescrição ou explicação “de um fenômeno, de uma situação, de um

acontecimento, da atitude de uma pessoa, de um ato que realizamos espontaneamente” (JOSSO, 2010, p. 128). Os outros dois tipos de busca de sentido se expressa com a finalidade que:

Orientará uma pesquisa de significação e orientação da ação que dela decorrerá, centrada num aspecto particular de nós mesmos ou do nosso ser em relação com o mundo. Finalmente, no terceiro tipo, ela ganha um caráter filosófico ou religioso em torno do sentido que pretendemos dar à nossa vida, à comunidade a que pertencemos, restrita ou ampliada, por meio de um conjunto de escolhas pessoais e sociais, e pode mesmo prolongar-se, para além disso, por meio da preocupação de inserir o sentido singular das escolhas de vida numa visão de devir humano que domino, então, como busca de espiritualidade. (JOSSO, 2010, p. 128).

Essas buscas caminham, no processo da pesquisa de si, entre uma lógica *intelectual* articulada com a lógica *existencial*⁵⁹ na conexão entre a órbita interior do sujeito e a órbita exterior a este, demarcam um *eu* que busca explicação para o que e como lhe acontece as situações, enquanto ser interativo no mundo; o sujeito - ser no mundo que, de forma intuitiva, se acredita ser capaz de superações pela sua crença em algo que lhe seja espiritual; assim como, acredita na força que há dentro de si para mudança em qualquer espaço, tempo ou circunstância.

Para Josso (2010), essas buscas representam a unicidade existente no sujeito que é simultaneamente, corpo, movimento e sentido que, intuitivamente, possui o sentido de verdade daquilo que julga ser bom ou não para si e nós, sendo esse comportamento o sentido interior de sabedoria como uma obra em constante aperfeiçoamento e descoberta de conhecimentos e coisas novas.

Nessa trilha de buscas, embasadas na lógica existencial e intelectual, constatamos que a educadora Apoena compromete-se, cotidianamente, com uma prática pedagógica e didática, cuja relação dialética entre teoria-prática:

É uma relação progressiva que implica em evolução desde o momento em que a teoria influi sobre a prática, modificando-a e na medida em que a prática fornece subsídios para teorizações que podem transformar uma dada situação. (GARCIA, 1975, p. 128).

Nessa dimensão, em situação de pesquisa, (auto) biográfica indaguei à Apoena:

Sônia: Educadora Apoena, uma preocupação como assistente social, em entender um pouco mais essa garra, essa busca incessante, esse encorajamento, essa intrepidez de trabalhar com projetos onde a senhora, por exemplo, na sua experiência se desloca para vários lugares em busca de compreender a dinâmica de uma determinada sociedade, de um determinado grupo e a gente sabe que o sistema oferece muito pouco ao educador. Muito pouco no sentido de condições financeiras,

⁵⁹ Expressões que constam no livro Caminhar para Si – Josso, 2010, p. 19.

de uma estrutura que possa contribuir com o educador e aí, em vários momentos, a gente planeja alguma ação que precisa de um transporte para fazer uma visita a um determinado grupo em Caicó, Pau dos Ferros, no interior do Rio Grande do Norte e a gente vê a Universidade, que é a nossa realidade local, onde nós trabalhamos, não tendo um transporte disponível. E, se a gente quer realizar alguma coisa com toda essa garra, a gente precisa, muitas vezes, custear. Então, como eu perguntei assim no início, como é que fica a sua perspectiva de futuro, nesse seu trabalho em pesquisa, extensão com as condições do sistema. Por exemplo, todos esses projetos que a senhora tem realizado até então e muitos outros que a senhora planeja executar agora no ano de 2014 e, enfim, como é que a senhora enfrenta essa situação de limitação do sistema?

Diante desse questionamento, Apoena reconstruiu a sua memória do seu processo de redimensionamento da sua docência, narrando:

Sônia, embora professora do Centro Federal, de uma instituição federal, nós temos, evidente, toda a estrutura de ônibus, com professores, com pessoal de apoio; levavam sempre um fotógrafo da própria instituição, mas os alunos não tinham condição, quer dizer toda a instituição, a instituição promovia essa infraestrutura, mas os alunos, os 20 a 30 alunos, com os quais eu saía sempre, eles não tinham condição. Apesar de serem alunos do Instituto Federal, são alunos que vêm das mais diversas situações de condição econômica e o que nós fazíamos? Nós não podíamos ficar em hotéis, nem pousadas, nem em canto nenhum caro. Nós pedíamos as escolas federais sempre duas salas de aula: Uma sala para meninos e uma sala para meninas. Por isso que eu sempre viajava com professores e professoras pra fazer essa distribuição. Dois professores sempre cuidavam dos meninos e duas professoras tomando conta das meninas, organizando, refletindo sobre o trabalho do outro dia, atendendo às necessidades de alimentação, da hora do almoço, jantar, café-da-manhã, acordar, dormir, tudo era com as normas e regras. E, os alunos, se preparavam para o evento; por exemplo, nós preparávamos dois eventos por ano e o aluno já sabia que ele tinha que juntar algum dinheiro só pra alimentação, porque nós conseguíamos o transporte, conseguíamos o alojamento que era sempre nas salas de aula das escolas federais e eles levavam dinheiro para alimentação. E aí o que nós fazíamos: procurávamos sempre as padarias pra tomar café-da-manhã, no almoço procurávamos, também, locais com possibilidade de pagarmos. Os lugares onde nós tínhamos os restaurantes populares, nós íamos para os restaurantes populares. Além disso, nós pedíamos ajuda à prefeitura, no caso a de Petrolina, para o dinheiro e, também, alguns professores faziam minicursos, cobravam uma taxa simbólica, por pessoa, para termos algum dinheiro para os alunos, para alimentação dos alunos; mas eu lhe digo que essa sua pergunta foi, extremamente, pertinente; nunca deixamos de fazer projetos por essa razão. Mesmo sendo Instituto Federal, que as condições são ótimas, mas o aluno apenas estudava no Instituto, em via de condições difíceis de vida, mas fazíamos os projetos. Digo a você, o projeto mais arrojado, foi o delta de Parnaíba, o delta: de Petrolina pra lá era 21 horas de viagem e lá, eu lembro que ficamos no SESC. O SESC isentou a taxa da metade dos alunos e cobrou uma taxa muito pequena dos demais. Então, eu digo, quando nós fazemos um esforço para que a coisa aconteça, nós vamos buscar a condição. Realmente vai existir isso sempre, nós temos que buscar uma alternativa, porque é claro que nós não podemos, também, deixar o sistema acomodado, buscarmos sempre do nosso esforço e não deixamos de pedir ao sistema. Então nós fazíamos isso, mandávamos memorandos, dizíamos que estávamos precisando de tal ação, provocando o sistema a buscar seus recursos.

Hoje estamos com outros projetos, já estamos trazendo verba para alguns projetos. À exemplo, os livros que conseguimos, 1000 reais específicos para a inclusão, mais os projetos que trarão, agora, recursos e equipamentos de grande porte, com grande valor, equipamentos caros, mas que conseguimos e precisamos, ainda, buscar

elaboração desses projetos para levá-los da Diretoria de Apoio à Inclusão (DAIN) à esses lugares. É minha intenção irmos buscar os nossos outros parceiros, fora do contexto local; é intenção, pelos menos duas por ano. Hoje estou elaborando e respondendo algumas das minhas estratégias solicitadas pela FAPERN e vou colocar dois projetos de visita a outros estados: a uma região ribeirinha, aos mangues, a uma região do delta de Parnaíba, enfim, nós vamos fazer essa proposta, duas, no primeiro semestre e uma, no segundo semestre. O DAIN que trabalha com diversidade e inclusão precisa ter essa diversidade e inclusão em outros lugares. E eu digo a você que, na Alemanha - eu fiz uma bolsa de estudos na Alemanha-, morei três anos em Berlim, e lá nós fizemos os projetos com a própria Universidade. Nós saímos da Alemanha para a Itália, fizemos um projeto na ilha de Capri e fizemos um projeto em Pompéia. Fomos nos encontrar com as populações das margens do mediterrâneo, conversando sobre as dores de terem perdido, lá atrás familiares pela erupção do Vesúvio. Então, ora, naquele contexto local, a Universidade da Alemanha possibilitou essa viagem, mas os alunos eram alunos que tinham poucos recursos, mas a Universidade dava condição pra que eles fossem, também. E, fizemos assim para a Itália, para Tchecoslováquia, fizemos uma excursão para a própria Berlim Oriental, socialista, para ver a condição de vida e como é que o governo, na Berlim Oriental, conduzia a sua população. Então, não é só no Brasil, no Rio Grande do Norte ou em Pernambuco. Marcel Mauss, eu disse e volto a repetir, é um teórico, antropólogo que diz: "A maior e mais natural tecnologia é o nosso corpo"; então, claro, a gente recebe um "não", mas não podemos ficar parados por um "não", temos que buscar recursos, condições físicas, emocionais para continuar persistindo e isso está dentro de mim, dessa possibilidade que você permite a você, como profissional dessa reconstrução. Se você quer se reconstruir, você consegue, se você não quer, você fica naquilo todos os dias, até na sua própria casa.

Assim, podemos aferir que o aspecto teórico é constituído por um conjunto de ideias que partem das teorias pedagógicas e são sistematizadas, a partir da prática, realizada dentro das condições concretas de vida e de trabalho, não ignorando as necessidades socioeconômicas e culturais dos alunos. A prática pedagógica, por sua vez, é constituída por um conjunto de meios que permitem ao educador transformar a teoria em ação no ato do processo do ensino que visa à aprendizagem dos alunos, levando em consideração a realidade concreta da instituição de ensino e os determinantes sociais que a circunda. Esses cuidados fazem parte da prática docente de Apoena como pode ser identificado na narrativa supracitada.

À exemplo, ainda pode ser percebido nessa referida narrativa, quando Apoena expressa como enfrentou as situações de limite financeiro dos seus alunos para realizar aulas de campo da disciplina que lecionava, História, as quais eram planejadas a fim de aproximar seus alunos da realidade histórica dos acontecimentos, oferecendo aulas significativas, promissoras de aprendizagens.

Nessa perspectiva, Apoena desenvolve uma prática pedagógica reflexiva e consciente, reconhecendo a importância social do seu trabalho e o significado social de sua potencialidade para efetivar mudanças. É uma educadora consciente de sua missão, de suas finalidades, da estrutura da sociedade capitalista, como das condições objetivas de trabalho e possibilidades

objetivas de mudança. Essa mesma narrativa supracitada revela-nos ainda a sua determinação, agora, enquanto diretora da DAIN, ao informar as conquistas, três meses após assumir a gestão desse setor: *“os livros que conseguimos, 1000 reais específicos para a inclusão, mais os projetos que trarão, agora, recursos e equipamentos de grande porte, com grande valor, equipamentos caros, mas que conseguimos e precisamos, ainda, buscar elaboração desses projetos para levá-los da Diretoria de Apoio à Inclusão (DAIN) à esses lugares. É minha intenção irmos buscar os nossos outros parceiros, fora do contexto local”*.

Com relação à sala de aula, compete-nos saber que o professor:

Faz o que sabe, o que sente e se posiciona quanto à concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel. É, ainda, na sala de aula que o professor cria e recria a sua própria Didática: toma decisões quanto à concepção ou preparação, à execução, à avaliação e revisão de seu processo de ensino. (ARAÚJO, 1994, p. 117).

Assim, podemos dizer que a sala de aula é um importante espaço onde o professor exercita a sua autonomia, recria os saberes-fazeres, revela seu posicionamento político, aplica suas experiências de vida e formação, depara-se com os seus limites, identifica as possibilidades de superação e experimenta novos saberes-fazeres, conforme as demandas que surgem no seu cotidiano de vida e de trabalho, mantendo sempre viva a esperança para novas conquistas pessoais, profissionais e coletivas. Nessa perspectiva, Garcia (1999) destaca as dimensões que abrangem o desenvolvimento profissional dos professores, as quais englobam:

Desenvolvimento pedagógico (aperfeiçoamento do ensino do professor através de atividades centradas em determinadas áreas do currículo, ou em competências instrucionais ou de gestão de classe). Em segundo lugar, **conhecimento e compreensão de si mesmo**, que pretende conseguir que o professor tenha uma imagem equilibrada e de auto-realização de si próprio. A terceira dimensão do desenvolvimento profissional dos professores é o **desenvolvimento cognitivo** e refere-se à aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informações por parte dos professores. A quarta dimensão é o **desenvolvimento teórico**, baseado na reflexão do professor sobre a sua prática docente. As últimas dimensões identificadas por Howey são as de desenvolvimento profissional através da investigação e o desenvolvimento da carreira mediante a adoção de novos papéis docentes. (GARCIA, 1999, p. 138)

Conforme a compreensão supracitada, podemos aferir que a formação docente deve ser um processo contínuo permeando o ser, o estar, o sentir e o agir do docente que precisa buscar conhecer a si em seus limites, potencialidades e possibilidades. Essa ação docente acontece em sala de aula e para além desta, exigindo aperfeiçoamento para atender as demandas do processo de ensino-aprendizagem, percorrendo uma encruzilhada de caminhos

que permitem conciliar práticas educativas adequadas à realidade cultural e às subjetividades dos alunos; pedagógicas que condensam diversas propostas para subsidiar o planejamento didático; escolares centrada na aprendizagem dos valores, na socialização e na aquisição de competências precisas; e de ensino que consiste na transmissão sistemática de conhecimentos, podendo caracterizar-se como ensino formal, ensino informal e ensino não-formal.

O ensino formal tem a sua aplicabilidade nas instituições de ensino, embasado em conteúdos sistematizados, formas, certificação, profissionais de ensino, etc. O ensino informal é que se refere ao processo de socialização do homem e que se caracteriza como assistemático, pelo qual acontece continuamente ao longo da vida de forma não intencional. E, o ensino não-formal, é ministrado de forma intencional, relacionando-se a processos de desenvolvimento de consciência política e relações sociais de poder entre os cidadãos, sendo mais praticado pelos movimentos populares, associações, grêmios, seminários, simpósios, congressos, etc.

Nesse aspecto da educação não-formal, constatamos que, também, é uma prática desenvolvida pela educadora Apoena, pois ela costuma convidar os alunos para fazer parte da construção e organização de eventos científicos; a exemplo, citamos o I Encontro Regional de Narrativas Autobiográficas, o qual eu fiz parte, dentre muitos outros, graduandos e mestrandos, cujo tema foi: “Povos do Mar: Memória, Formação e História Oral”, o qual foi sediado em Mossoró/RN, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Central, Faculdade de Educação.

Contudo, sendo um ensino não-formal, nasceu do ensino formal, conforme foi divulgado o Blog⁶⁰ do evento:

De onde nasce? Das discussões teóricas e atividades de campo (Canoa Quebrada, Redonda, Areia Branca, Tibau, Mossoró, Grossos) construídas nas disciplinas Memória, Formação e Pesquisa (Auto) Biográfica; Movimentos Sociais e Educação Popular; História da Profissão Docente do RN, do Mestrado em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte;

Dos encontros com sujeitos homens e mulheres, mestres da vida, marisqueiras, pescadores, salineiros; labirinteiras, sindicalistas, professores, agricultores, artistas e construtores da História da Educação Brasileira.

Ressaltamos que esses tipos de ensino são flexíveis, podendo ainda, transitarem um pelo outro, devido vivermos em processo de constante aprendizagem por diversas formas e por diferentes agentes. Com o evento supracitado que teve a coordenação geral de Apoena e

⁶⁰ O I Encontro Regional de Narrativas (Auto) Biográficas. Acesso em 15/04/2014. Disponível em: <http://ernab2013.blogspot.com.br/>

uma parceira da docência, pudemos perceber que o ensino, a pesquisa e a extensão universitária, por onde, também perpassam esses ensinamentos, é um compromisso dessa educadora na sua busca de ir ao encontro do outro, daqueles que tiveram suas vozes silenciadas pela sociedade e pela academia, cuja finalidade é contribuir para mudança, dando o devido valor aos fatos históricos, considerando os saberes-fazeres da experiência desses povos, considerados como minoritários.

Salientamos, ainda, que é através do ensino nas possibilidades formal, informal e não-formal que se promove a educação; assim, a “[...] educação ao longo da vida [...] é a chave que abre as portas do Século XXI e [...] é a condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana” (UNESCO, 2001, p. 104).

Para o educador, ensinar a todos passa pela necessidade de abertura para novas aprendizagens pessoais e profissionais, especialmente, para atender, no processo formativo, a diversidade e aos alunos com deficiência. Essa abertura, constatamos na educadora Apoená para aprender, dentre outros saberes-fazeres, LIBRAS e o sistema de escrita e leitura tátil, Braille, destinados para o ensino-aprendizagem das pessoas cegas. Segue uma breve amostra⁶¹ (ver foto 8), que mostra como houve a interação entre o professor e Apoená, no processo de ensino-aprendizagem do alfabeto pelo sistema Braille:

Apoená: Então A é esse aqui -1- sozinho. 1 e 2 é B, e essas duas com mais uma aqui... Você não disse isso pra mim, não?
 Professor: Não, eu disse que o 1 e o 4 é a letra C.
 Apoená: Ah tá, o ponto 1 e o ponto 4 é a letra C. O ponto 1 e o ponto 2 é a letra B. O ponto 1 é a letra A e o ponto 1 e o ponto 4 é a letra C.
 Professor: É a letra C. Já aprendemos A, B, C e vamos só trabalhar pra...
 Apoená: Agora, por que não seria o ponto 1 e ponto 3?
 Professor: Porque nós estamos fazendo uma combinação de pontos para atribuir em relação ao alfabeto.
 Apoená: Então, eu vou ter que decorar, realmente, a posição de cada letra.
 Professor: A princípio, nós chamamos de decorar, mas depois vamos entender. Como nós estamos vendo, vamos usar o 'olhar e decorar'. Então: A, B, C. Vamos formar o D. A letra D é formada dos pontos 1, 4 e 5.

Embora Apoená não seja cega, tão somente, busca preparar-se para melhor compreender e efetivar o direito a possíveis alunos cegos que venha a ter. Com essas considerações sobre ensino-aprendizagem, ações didático-pedagógicas, citamos a narrativa de como os alunos com surdez percebeu a ação da educadora Apoená ao ingressar e permanecer na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN):

⁶¹ Aula ministrada na DAIN e gravada em 24/02/2014.

Aluno surdo A⁶²: No primeiro período no curso de Pedagogia, na disciplina da professora [Apoena}, o primeiro contato que a professora teve comigo foi perguntar se eu era surdo e também com relação a Língua de Sinais, então, nos primeiros momentos houve escrita, ela se comunicava comigo através da escrita, um bilhete, alguma coisa parecida, mas usava muito a questão do data show e aula bastante visual. Então, de início, a professora {Apoena} tomou a atitude de comunicar ao DAIN a necessidade de se fazer uma intervenção para sala de aula a fim de contribuir na comunicação com os outros professores e, também, com os alunos. Então foi aí que se obteve a primeira busca dos cursos de LIBRAS na Universidade; também, para a sala de aula de uma forma mais específica pela necessidade que se tinha da comunicação em sala de aula.

Nessa narrativa, percebemos que no momento inicial do curso, Apoena não sabia se comunicar em Libras com os alunos não-ouvintes; porém, ela utilizava recursos visuais e de escrita para que esses acadêmicos não sofressem prejuízo na aprendizagem. Por outro lado, a sua preocupação também era com a socialização desses alunos, buscando, por essa razão, que o Departamento de Apoio à Inclusão (DAIN), à época, providenciasse um curso de Libras com vistas à garantia de acesso à comunicação entre esses surdos e os ouvintes.

A educadora Apoena, com essa iniciativa, revelou que seu ser se moveu em sensibilidade, não ignorando a presença do aluno surdo e as suas necessidades educacionais especiais, em sala de aula e para além dela; revelou ainda a sua disposição para novas aprendizagens que foi conhecer a cultura surda e aprender a se comunicar em LIBRAS. Mesmo sem muito preparo didático-pedagógico, ela recria o seu saber, inovando a sua prática; e, repassa para os seus alunos valores, como integridade moral, disciplina, altruísmo, como podemos perceber na continuidade da narrativa do Aluno A:

[...] A professora [Apoena} utilizava muito desenhos de acordo com os assuntos que eram sendo explicados; isso facilitava um pouco a minha compreensão, porque algumas palavras que eram de acordo com a gravura por exemplo, que eu não conhecia, eu entendia pelo contexto e, também, porque já existia a gravura pra que eu pudesse compreender. O mais complicado e a maior dificuldade eram sempre a questão do Português. Então logo que a Sara [intérprete] chegou, mesmo com as gravuras, seria necessária sim, a tradução do seu significado, mas a questão visual, ela contribuiu bastante pra compreensão do Português, pois nós sabemos que há muitas metáforas, muitos significados figurados e, a língua portuguesa, dispõe desses recursos, onde à língua de sinais é um pouco pobre. [...] a professora em sala de aula nunca foi uma professora de se ausentar, de faltar, era uma pessoa sempre correta de uma índole muito disciplinada e que conhece a minha vida enquanto sujeito surdo; conhece as minhas limitações e todo seu esforço em pesquisar e buscar, ela tem sido refletido durante a produção da monografia pela questão da compreensão, da escrita, da forma como era feito as perguntas sempre de forma bem acessível, claro que em conjunto com a intérprete de LIBRAS pra que houvesse mais qualidade ao trabalho, embora ela tivesse conhecimento prévio da Língua de Sinais. [...] Eu tive poucos contatos próximos com os professores durante os períodos da faculdade. Então, a única professora que teve essa preocupação em aprender LIBRAS foi a professora [Apoena], onde eu pude ter esse conhecimento e

⁶² Aluno A expôs a sua narrativa no ato da pesquisa para construção dessa dissertação.

a questão do seu esforço e dedicação em aprender LIBRAS. Então, acabei absorvendo isso, essa integridade com relação ao seu esforço pela forma como ajuda as outras pessoas, diferente dos outros professores que não querem ou não tem interesse em aprender LIBRAS. Era perceptível ver a professora ensaiando, praticando LIBRAS, língua de sinais, todo o tempo seja de manhã, tarde ou noite, então foi a única professora que eu tive mais contato.

Aluno surdo B⁶³: Minha monografia sem o apoio da intérprete de LIBRAS, [...], e da professora [Apoena] não podia acontecer. Vejo a professora [Apoena], quando não se lembra de um sinal, ela vai tentando outra forma de dizer, outro sinal parecido. [...] Outra disciplina que me deixou fortalecido foi Antropologia da Educação, com a professora [Apoena]. Na disciplina eu entendia, a professora preparava aulas com visual, com gestual, com atividades práticas. Eu apresentei seminários nessa disciplina, me envolvi com atividades de pesquisa que era para ouvir pessoas na universidade sobre suas histórias de vida.

Podemos perceber que as narrativas dos alunos surdos, A e B, descrevem formas de ensino acessíveis à aprendizagem desse tipo de público; por essa razão, dentre tantas outras já explicadas, anteriormente, devem-se valorizar as experiências de vida, pois essas possuem um potencial formador em seu sentido holístico, rompendo com as tendências formais que se revelam por meio da abstração e da hegemonia da organização, bem como da estrutura social ou que a reduzem a competências técnicas e subentendidas. São essas tendências que acabam por negar a natureza heurística da própria experiência.

De forma em particular, o processo de ensino-aprendizagem se complexifica quando se destina às pessoas com deficiência, especialmente, as deficiências de ordem sensorial, como cegueira, dentre outras, a surdez, pela qual foi experienciado pela educadora Apoena ao assumir a turma que havia alunos nessa condição. Daí surge para a docência dessa educadora um inusitado caminho sinuoso, haja vista que, historicamente, as matrizes curriculares serem construídas mais para ouvintes, deflagrando, assim, despreparo dos docentes para exercer uma prática educativa inclusiva destinada aos alunos com deficiência de ordem sensorial, como cegueira e surdez.

Esse fato refletiu-se, provavelmente, no distanciamento dos professores como narrou o surdo A: *“Eu tive poucos contatos próximos com os professores durante os períodos da faculdade. Então, a única professora que teve essa preocupação em aprender LIBRAS foi à professora [Apoena], onde eu pude ter esse conhecimento e a questão do seu esforço e dedicação em aprender LIBRAS”*. Por outro lado, percebemos que a complexidade exige uma revisão da prática pedagógica, haja vista envolver a dimensão conceitual, procedimental e

⁶³ Aluno B expôs a sua narrativa em sua Monografia: BARRETO, Luziano. Narrativa autobiográfica: ingresso e trajetória acadêmica de um aluno com necessidades educacionais especiais na UERN. f. 24 e 28. (Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Aguiar Lopes Leandro). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró, RN, 2013.

atitudinal, as quais são elas que, não sendo adequadas, poderão obstaculizar o pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência.

A dimensão conceitual refere-se ao ensino dos conteúdos conceituais que têm por finalidade o desenvolvimento das competências dos educandos nas suas relações com expressões, pensamentos, nexos e representações, com os quais ele aprende e ressignifica as suas experiências de aprendizagem e adquire novos conhecimentos. Esse é um processo que acontece pelo ato reflexivo dos conteúdos que parte de um ensino que se utiliza planejadamente, da problematização fundada num contexto daquilo a que se objetiva ensinar, permitindo aos educandos compartilhar experiências, saberes, fazeres, elaborar generalizações, dentre outras.

A dimensão procedimental envolve o processo de ensino-aprendizagem que tem por finalidade instigar aos alunos a construir ferramentas para observar, por si próprios, os resultados que adquire, os processos que colocam em ação para atingir os objetivos a que se propõem para agir e modificar uma dada realidade.

A dimensão atitudinal ao ensino-aprendizagem de normas e valores que tenham por finalidade conduzir os educandos à geração de atitudes que contribuam para a justiça social, ressignificando as suas experiências de vida na sociedade, pautando as suas atitudes no respeito, na solidariedade, humildade e outras virtudes que contribuem para o desenvolvimento da humanidade.

Conforme Skliar (1998) há três correntes filosóficas que balizam, conjuntamente, o processo educacional brasileiro dos educandos com surdez: a Oralidade, na qual a aprendizagem acontecia por meio do exercício da fala; a Comunicação Total, cujo método associava a fala aos gestos; e o Bilinguismo, cuja aprendizagem efetiva-se através da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e do Português. As duas primeiras modalidades precederam aos anos 80. E, conforme as narrativas supracitadas, anteriormente, pelos alunos surdos da UERN, essas metodologias ainda são usadas nos nossos dias, sendo que o treino da fala hoje é mais comum com surdos que se submeteram ao implante coclear, cujo treino é realizado por fonoaudiólogo; porém, essa não é a nossa realidade nessa instituição de ensino superior.

Para Skliar (2008), o bilinguismo surge e se configura sob diversos tipos, os quais contribuíram para a inclusão socioeducacional dos educandos com surdez; entretanto, a modalidade que se busca cada vez mais consolidar, nesse percurso do século XXI, é bilinguismo crítico, pois defende não apenas a LIBRAS, mas a valorização da cultura surda. Essa modalidade é assegurada na Constituição Federal de 1988 que preconiza:

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: II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana (BRASIL, 1988).

Desse modo, possibilitou a defesa da cidadania e da dignidade da pessoa surda à sua própria cultura e a escolarização adequada para o seu desenvolvimento, favorecendo a superação da vitimização causada pelo preconceito muito presente na sociedade, bem como a negação de direito à comunicação por atitudes de ouvintes que não se interessam pela aprendizagem de LIBRAS, como foi mencionado na narrativa do aluno A.

Esse direito foi reforçado em 2005 quando foi sancionado o Decreto Nº 5.626⁶⁴, o qual reconhece a pessoa surda como aquela que compreende e interage com o mundo através de experiências visuais, manifestando sua cultura, principalmente, pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, favorecendo a inclusão socioeducacional dessas pessoas. Para tanto, responsabiliza o Distrito Federal, o Estado, o Município e os órgãos da administração pública para proverem todos os meios necessários para esse fim, fato esse que se tornou realidade na UERN, pela solicitação inicial da educadora Apoená.

A partir de então, desencadeia-se um processo de mudança de paradigma na sociedade, assim como na UERN que passa a reconhecer a pessoa surda nas suas singularidades. O referido decreto determina, oficialmente, a LIBRAS como a primeira língua e a Língua Portuguesa passou a receber grau de importância secundária, obrigando um processo de transformação no sistema educacional brasileiro.

Assim, está assegurado o direito de acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a Educação Infantil até à Educação Superior. Isso exige dos órgãos da administração pública a inclusão em seus orçamentos anuais e plurianuais, dotações destinadas a viabilizar ações prioritárias, bem como as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores e demais que atuam na educação. Na realidade da UERN, os recursos, ainda, são ínfimos, porém, atualmente, com Apoená na gestão, hoje, da Diretoria de Apoio à Inclusão (DAIN), muitos recursos tem sido conquistados, através de editais dos órgãos de fomento, graças as propostas de projetos aprovados para esse fim.

Consideramos um avanço à medida que essa mudança de paradigma, conforme Skliar (1998) vem a se opor aos modelos clínicos e da condição biológica natural de se compreender

⁶⁴ Esse Decreto foi sancionado em 22 de Dezembro de 2005.

a surdez, para propor o reconhecimento político dessa deficiência como diferença. Essa realidade foi constatada na experiência do pelo Aluno B, nas seguintes narrativas:

Na sua relação com os professores: “Os momentos com os professores foram complicados, pois a maioria não tinha experiência com aluno surdo e tinha dificuldade da comunicação, da língua. Alguns tinham o básico de LIBRAS, mas a forma de comunicação erra difícil, não acontecia. Os quatro primeiros semestres foram complicados. A partir do quinto semestre foi melhorando com a presença da intérprete, mas os professores não tinham a experiência de aula, de metodologia, de como fazer. Qual era o básico? Eles conseguiam se comunicar comigo, faziam mímica para poder se comunicar, escreviam e apontam, foi a forma para ajudar com a comunicação, mas LIBRAS mesmo eles não dominavam. [...] Eles não conheciam os sinais. Eu não fazia perguntas, porque eu sabia que eles não iam entender, pois não tinha intérprete então, até mesmo se eu fosse escrever, eles não entenderiam. [...] Os professores não perguntavam se eu tinha dúvida, eles mandavam que eu fosse ao DAIN para tirar minhas dúvidas e voltar para a sala de aula dizer o que eu entendi. [...] Sobre a atenção dos professores? Não davam atenção, eu via que os professores davam atenção aos outros alunos, mas comigo não tinham atenção. Não se preocupavam de fazer diferente”.

Na relação com os prestadores de serviço da gráfica: “Na gráfica, eu ficava perdido. As pessoas lá não sabem LIBRAS e tinham dificuldade em fazer gestos. Eu escrevia o nome do professor em um papel, o nome da disciplina e a moça procurava a pasta. Muitas vezes, muito ocupadas, eu procurava sozinho. Quando eu encontrava a pasta e o material eu escrevia em um papel dizendo quantas cópias eu queria. Elas faziam o cálculo na calculadora e me diziam. Eu pagava e esperava o troco”.

Na relação com os prestadores de serviço da cantina: “Quando havia o intervalo, eu ficava dependendo de alguém. Na cantina eu precisava apontar o que eu queria, ficava apontando. Algumas palavras que eu conhecia davam certo. Era mais fácil um pouco, porque as coisas estavam expostas nas prateleiras”.

Na relação com os colegas de sala de aula: “Os colegas ficavam sem querer se aproximar. Uma semana depois Vera Lopes foi à sala de aula conversar com todos os alunos. Explicou que eu era surdo e que assim como todos precisavam de ajuda, eu iria precisar também do apoio de todos. Falou da importância da socialização comigo, da importância de todos começarem a aprender LIBRAS”.

Na relação com a aprendizagem: “Tinha dificuldades, não tirava boas notas. Isso refletia no meu gosto por cada disciplina. Tinha dificuldade na compreensão do texto, de compreender o que estava escrito, da compreensão mesmo do que era passado nas aulas. [...] Vinha a desgostar. [...] Não entendia nada do que estava nas apostilas”.

Na relação com os servidores da Biblioteca Central da UERN: “Só era possível resolver a questão indo com um colega. Nunca fui sozinho. Eu não tinha carteirinha. Um colega fazia o empréstimo para mim e eu levava o livro pra casa, era uma dependência total. Isso vai desestimulando, pois eu tinha dificuldade de ter minha independência, autonomia. Ficar apontando o que eu quero ou escrevendo um bilhete fazia com que eu me sentisse excluído”.

Na relação com o DAIN ⁶⁵: “O Departamento de Apoio a Inclusão foi meu apoio desde que eu entrei na Universidade. Vera Lopes sabia que muitas pessoas não tinham o conhecimento de LIBRAS. Trouxe Assunção como intérprete e, ela sabia sobre as leis de acessibilidade. Esse fato fez com o que eu pudesse me desenvolver.

⁶⁵ Nessa época, 2007-2008, O Departamento de Apoio à Inclusão, como, assim, era denominado, tinha como chefe, a Profa. Espec. Maria Vera Lúcia Fernandes Lopes, fundadora desse setor.

Também a UERN passou a cuidar mais dessa questão da intérprete, fez um concurso. Entraram duas intérpretes de LIBRAS. O direito do surdo tem que ser garantido, do cego, do deficiente físico, de todas as pessoas com deficiência. [...] Essas realizações foram colaborando para que houvesse a inclusão. Para mim, o DAIN representa muito. Ajudou em meu crescimento, em especial, quando comecei a ter o acompanhamento de intérprete em sala de aula”.

Na relação com o Estágio: “O Estágio Supervisionado ajudou na aprendizagem, pois foi a parte prática. Foi muito bom, facilitou um pouco a experiência na escola. [...] Senti dificuldade quando a intérprete não estava. Os colegas me ajudavam. Ensinei os sinais às crianças. Eu queria que eles aprendessem LIBRAS. Ensinei os números, os animais, eu apontava para os elementos. Eu ia dizendo as palavras e o sinal. [...] Senti que todos passaram a gostar das minhas aulas. Foi muito interessante que eles só queriam aula de LIBRAS. No espaço não escolar o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) foi possível obter uma boa aprendizagem na companhia de várias crianças, jovens e idosos. Passei a conhecer a forma como cada um desenvolve suas atividades, os limites, as superações. Foi uma experiência rica, pois eu ensinei LIBRAS e eles me ensinaram bastante com suas experiências. Compartilhamos o que aprendemos”.

Entretanto, para Skliar (1998) e que, conforme visto nas narrativas do aluno B, essa dimensão é política, pois se de um lado, trata-se de uma construção histórica, cultural e social, de outro, admite as relações de poder que permeiam a educação de surdos, ouvintismo / LIBRAS implicando, com isso, na prevalência da representação da ideologia dominante acerca do que é o sujeito surdo, dos direitos linguísticos e de cidadania, das teorias de aprendizagem, do estudo dos conhecimentos dos professores ouvintes na relação ensino/aprendizagem com seus alunos surdos que, historicamente, vem se revelando de forma autoritária, resultando no frequente fracasso escolar desses alunos e, conseqüentemente, prejudicando o seu desenvolvimento socioeducacional. Esse fato foi minimizado pela admissão do intérprete de LIBRAS, o que foi possível apenas no 5º semestre. Esse aluno sofreu atraso de um ano para concluir o curso de Pedagogia.

Como vimos, anteriormente nas narrativas da educadora Apoená, a sua prática didático-pedagógica precisou ser reconstruída e foi no labor da vida e formação que começou a partir de si, indo ao encontro desses alunos surdos, cuja experiência foi publicada, conforme Leandro (2009) ⁶⁶, enquanto produções científicas e, cujas pesquisas voltavam-se à prática docente em sala de aula, memória e narrativas, revelando trajetórias e conquistas significativas no processo de transformação de si e de da ressignificação das suas práticas pedagógicas. A finalidade desse esforço foi efetivar possibilidades acessíveis de conhecimentos e informações, concernentes à formação de todos os alunos, especialmente,

⁶⁶ AQUINO, Shirleyanne Santos. Costa, Mifra Angélica Chaves da. LEANDRO, Ana Lúcia Aguiar Lopes. *A Perspectiva (Auto) Biográfica*: um retrato dos saberes e experiências da inclusão de alunos surdos na Universidade do Estado Rio Grande do Norte. Salão de Iniciação Científica (8.: 2012: Mossoró, RN.) Anais do 8º Salão de Iniciação Científica; 1º Encontro de Pesquisa e Pós-graduação, 15,16 e 17 de outubro de 2012, Anais do VIII SIC 377 1591f Mossoró: UERN, 2012.

dos alunos com surdez na universidade, onde leciona. O interessante é saber que a educadora teve seu redimensionamento político-educativo na UERN, a partir do seu primeiro aluno surdo, como apresenta na narrativa:

[aluno B] Barnabé ⁶⁷ levou-me a elaborar dois projetos para Portugal e Alemanha sobre a surdez e a experiência com a cultura surda; e, ainda, buscar editais de instituições de fontes de fomento a nível federal e estadual para estudos e pesquisas.

É com esse tipo de iniciativa, conforme a narrativa supracitada, por exemplo, confirma que o que move essa educadora ao redimensionamento, primeiro pessoal, depois profissional e coletivo, são as adversidades, são os inusitados dessa trajetória, acima de tudo, o seu esforço e parcela de contribuição para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Morin (2000, p. 23) admite que:

A verdadeira racionalidade, aberta por natureza, dialoga como real que lhe resiste. Opera o ir e o vir incessante entre a instância lógica e a instância empírica; é o fruto do debate argumentado das ideias, e não a propriedade de um sistema de ideias. O racionalismo que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida é irracional.

Assim, consideramos que a razão não pode obscurecer, nem muito menos negar a realidade na forma como é percebida, subjetivadas e sentidas pelos sujeitos. Um olhar atento sobre o saber dos professores utilizados no exercício da docência, Tardif (2002), conceitua esse tipo de saber "[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (p. 36). Em sua obra *Saberes docentes e formação profissional* esse autor disserta sobre esses saberes e classifica-os em seis modalidades:

1º *Saber e trabalho*, compreendendo-os na íntima relação com a realização do seu trabalho docente referindo-se à sala de aula e a instituição de ensino, pois são nesses âmbitos que surgem ou já existem demandas situacionais que exigem, no cotidiano do seu trabalho, princípios e medidas de enfrentamento em busca de soluções que venham levá-lo à superação ou minimização da problemática vivida.

2º *Diversidade do saber*, defendendo que o docente para desempenhar as suas funções possuem uma pluralidade de saberes; que adota o seu próprio estilo de trabalho; aplica sua

⁶⁷ Nome fictício.

docência de forma heterogênea por fundamentá-la de conhecimentos e de um saber-fazer diversificado e de natureza distinta.

3º *Temporalidade do saber*, admitindo que o saber dos professores é temporal, justificando que esse saber é assimilado no contexto de uma história de vida e de uma trajetória profissional.

4º *Experiência de trabalho enquanto fundamento do saber*, pois é no contexto da realidade cotidiana que o professor constrói os saberes a partir das demandas que surgem na sua experiência do trabalho cotidiano, as quais lhe solicita descobrir medidas de superação ou minimização, trazendo fundamento à prática, desenvolvendo, assim, seu *habitus* de ação-reflexão-ação, constituindo suas competências profissionais.

5º *Saberes humanos a respeito de saberes humanos*, atribuindo à interação professor-aluno e aluno-professor como fonte de aquisição de saberes que permitem uma atuação em que o professor se relaciona com o seu objeto de trabalho, principalmente por meio da interação humana.

6º *Saberes e formação profissional* que consiste nos saberes adquiridos mediante o seu repensar sobre a sua formação para o exercício da/na docência frente às demandas específicas que surgem no seu cotidiano de trabalho e que exigem o redimensionamento dessa prática profissional por meio da formação permanente.

Podemos constatar nas narrativas (auto) biográficas, condensadas nessa produção que a educadora Apoená interliga, profundamente, as buscas e conquistas da sua trajetória na docência, ao seu ser, ao seu estar, ao seu sentir e ao seu agir, envolvendo tanto o ambiente humano, como ambiente natural, numa perspectiva individual-coletiva, espiritual, biopsicossocial, temporal e espacial. Desse modo, os saberes dessa educadora revelaram-se plurais, heterogêneos, personalizado, pois tem a sua identidade, é situado e, profundamente, humanizado, convergindo com os estudos de Tardif (2002) e, por essa razão, possuem uma riqueza de significados, concentrando, nessas vivências-experiências didático-pedagógicas o seu valor formativo.

À exemplo de que a adversidade vivenciada pela experiência possui um potencial formador, observemos a narrativa de uma aluna ouvinte, colega, parceira solidária e colaboradora dos alunos A e B que estudava com eles:

[...] Então, aqui, o que eu venho apresentar nesse momento é o acompanhamento da monografia desse aluno surdo que, também, fez parte do PIBIC. Esse acompanhamento significativo pra mim, porque além de acompanhar diariamente o aluno surdo em sala de aula na relação com o professor e o intérprete, eu fui acompanhar, nesse momento, mais especificadamente essa construção e, isso, fez me despertar mais ainda a curiosidade para pesquisar sobre isso, é tanto que minha pesquisa da dissertação sobre a relação pedagógica do professor-intérprete da Língua Brasileira de Sinais e o aluno surdo no curso de Pedagogia. As orientações, como [Apoena] colocou, foram 60 horas, então sempre estavam presentes a orientadora, a intérprete, o aluno surdo e eu para auxiliar nesse processo. Então, geralmente, as orientações eram à tarde ou, então, no final da aula, sempre a nível, realmente, de qualquer outro acadêmico. Não é porque era surdo, o aluno tinha que ler os textos com o auxílio da intérprete, o aluno tinha que colocar as compreensões dele. A escrita, lógico que foi, realmente, considerando a escrita de LIBRAS.

Outra questão que eu queria destacar é a respeito de que a professora dava a orientação, mas às vezes ele não compreendia, mesmo com o auxílio da intérprete; então, assim, foi um trabalho bastante delicado, bastante minucioso, porque a gente, realmente, tinha que se fazer entender, realmente; ele tinha, depois, que dizer o que realmente compreendeu do que ela disse pra não ir uma tarefa, não ir para o próximo passo da orientação, da construção da monografia, um passo largo e, logo, ficasse prejudicado, ficasse perdido, mas que o aluno, realmente, tivesse aprendido. É tanto que o tema dele é algo que ele se sentiu pertencente àquela construção da monografia, porque ele narrou à experiência dele de estágio supervisionado. Ele fez o estágio no CAS - que foi Centro de Capacitação de Educadores e Atendimento ao Surdo, foi o estágio obrigatório do curso de Pedagogia.

O resultado do trabalho, ele apresentou; foi o primeiro aluno surdo a apresentar monografia no Rio Grande do Norte. O primeiro aluno que ingressou foi um pouco irregular nas disciplinas, esse não, ele terminou, regularmente. O outro não, desistiu, mas depois voltou. Foi um trabalho maravilhoso com várias contribuições para a academia até mesmo pessoal; é uma lição de vida para todos nós.

Os aprendizados pra mim: Acompanhar todo esse processo na graduação foi um processo de crescimento tanto pessoal como profissional, já que eu estava convivendo com a formação de professores, então como eu, realmente, iria me portar ao ter um aluno com deficiência seja ela surdez ou física, mas como, realmente, me comportar, como é essa acessibilidade que a orientadora [Apoena] passou; então, por isso, foi importante. Como Sônia falou, a lei 10.436 / 02 que fala da questão da Língua Brasileira de Sinais, reconhece LIBRAS como uma língua e destaca a necessidade do Português. A primeira língua LIBRAS e, a segunda, o Português. A lei 12.319 regulamenta a profissão do intérprete de LIBRAS, destaca a formação, a questão ética.

A experiência vivenciada pela aluna ouvinte, representada na narrativa: *"[...] que a professora dava a orientação, mas às vezes ele não compreendia, mesmo com o auxílio da intérprete; então, assim, foi um trabalho bastante delicado, bastante minucioso, porque a gente, realmente, tinha que se fazer entender, realmente"* mostra-nos que essa situação exigia que se encontrasse uma forma para que o aluno conseguisse fundamentar e construir a sua

monografia.

Esse fato confirma com o que disserta Josso: “as situações, as relações, as atividades e os acontecimentos narrados foram formadores” (2010, p.71), como foi reconhecido pela aluna em sua narrativa: “[...] Foi um trabalho maravilhoso com várias contribuições para a academia até mesmo pessoal; é uma lição de vida para todos nós. [...] Acompanhar todo esse processo na graduação foi um processo de crescimento tanto pessoal como profissional, já que eu estava convivendo com a formação de professores, então como eu, realmente, iria me portar ao ter um aluno com deficiência seja ela surdez ou física, mas como, realmente, me comportar, como é essa acessibilidade que a orientadora [Apoena] passou; então, por isso, foi importante”. Desse modo, constatamos que essa foi uma situação que resultou num redimensionamento humano e profissional para essa aluna ouvinte, para o aluno surdo e, especialmente, para Apoena, enquanto orientadora da monografia.

Indagando a intérprete de LIBRAS sobre a sua relação na interação com Apoena para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, em sua narrativa expressou:

Minha experiência foi distinta, diferente, foi uma experiência nova que me trouxe também uma carga de responsabilidade, fidelidade já que estava sendo traduzido, porque eram informações que precisavam ser verídicas e que não podia se omitir nenhum sentença por parte dele e, na verdade, eu estava ali, mas não era a Sara Intérprete, era o Aluno A em voz feminina e em corpo magro, na verdade. Então, eu com profissional sempre me pus nesse lugar, eu não sou Sara quando traduzo um surdo, eu sou o próprio surdo.

Esse início de narrativa da intérprete resulta numa experiência marcada pela desconfiança que existe entre muitos professores de que a interpretação LIBRAS / Português seja fidedigna à fala desses agentes durante o processo de ensino; motivo pelo qual indaguei à intérprete:

A gente percebe, pelo menos eu percebo aqui na Universidade que há uma certa insegurança dos professores com relação a intérprete. "Será que a intérprete tá traduzindo, direitinho, os conhecimentos que estou aqui passando pra sala de aula e pra este surdo que está presente nessa sala de aula? Será que a intérprete está passando esses conceitos nessa dimensão, nesse nível? Será que o aluno com surdez está compreendendo?" Então, Samara ⁶⁸, eu queria que você narrasse exatamente como foi essa sua relação com a professora Apoena.

A intérprete de LIBRAS narrou a sua experiência, adjetivando como única e explica a sua razão para isso. Assim, ela se expressou:

⁶⁸ Nome fictício.

Foi única, eu bato sempre no mesmo ponto. Foi única no sentido de que a professora Apoena tem sido uma peculiaridade na Universidade de uma forma bem singular diante dos professores, até então, de uma forma mais brusca de se falar, de uma forma bem preconceituosa com relação à atuação do tradutor-intérprete em sala de aula, por dois motivos: Primeiro pelo fato de conhecimento com relação à Língua de Sinais; e, segundo, pela falta de busca com relação a profissão do intérprete e, isso, dificulta a relação professor e intérprete, porque na educação dos surdos é preciso haver um triângulo professor-intérprete-aluno surdo e aluno surdo-intérprete-professor; se não houver esse triângulo a educação dos surdos não acontece. A minha experiência com a professora Apoena foi bem singular, porque tive dela confiança, a neutralidade, a questão dela entregar o trabalho do surdo A, de certa forma, nas minhas mãos; de que era a partir de mim que a produção dele poderia fluir. Eu era um alvo que ele precisava de um intercâmbio e esse intercâmbio eu emprestei a ele que foi a minha voz, o meu cérebro pra poder conectar as informações em línguas de sinais e passar pra língua portuguesa; então esse trabalho não é fácil, é um trabalho complicado, porque muitas vezes eu tinha que parar pra compreender. Não é aquela coisa "ah, ela não tá entendendo, porque tá parando; então, ela não tá entendendo, porque está parando." Então, não precisa haver isso. Apoena entendia que essas paradas, elas precisam acontecer, eu não podia avançar sem ter a certeza de que eu estava entendendo o que ele dizia. O meu trabalho condiz com o da professora, porque havia essa conexão; eu, por responsabilidade e fidelidade ao que eu faço, ela pela confiança e integridade pela orientação com o aluno surdo A.

Na narrativa *“A minha experiência com a professora Apoena foi bem singular, porque tive dela confiança, a neutralidade, a questão dela entregar o trabalho do surdo A, de certa forma, nas minhas mãos; de que era a partir de mim que a produção dele poderia fluir. [...] então, esse trabalho não é fácil, é um trabalho complicado, porque muitas vezes eu tinha que parar pra compreender. Não é aquela coisa "ah, ela não tá entendendo, porque tá parando; então, ela não tá entendendo, porque está parando." Então, não precisa haver isso. Apoena entendia que essas paradas, elas precisam acontecer, eu não podia avançar sem ter a certeza de que eu estava entendendo o que ele dizia. O meu trabalho condiz com o da professora, porque havia essa conexão”* percebemos que a educadora Apoena cultivava uma relação respeitosa, profissionalmente, com a intérprete de LIBRAS / Português - Português / LIBRAS, permitindo que o processo ensino-aprendizagem fluísse sem barreiras. Indaguei, a intérprete como era a sua relação entre Apoena e o aluno surdo; ao que ela respondeu:

A professora Apoena, ela tem conhecimento de que o surdo é um muito próximo do intérprete, até mesmo em questões pessoais; o surdo, ele consegue ser bem próximo, porque é um instrumento, é um ser que consegue entender, é a única busca significativa pra educação dos surdos, onde ele pode se apoiar, pode se basear, pode se amparar e pode se alicerçar. Então, existe muito essa questão da troca e da questão dessa dependência. O aluno, até então objeto da pesquisa, ele tem essa dependência da interpretação e da tradução, por questões bem singulares, bem específicas, bem distintas. [...].

Questionei, ainda, a intérprete *“Você acredita que a professora Apoena tinha essa desenvoltura, porque ela buscava conhecer a cultura surda, as questões inerentes ao*

processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo [...]?” Ao que ela respondeu: “Sim, a sensibilidade, também, enquanto professora”. Como diz Josso (2010, p. 71):

Formamo-nos quando integramos na nossa consciência e nas nossas atividades, aprendizagens, descobertas e significados efetuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade com nós próprios ou com a natureza.

Assim, faz-se necessário considerar as narrativas de experiências de vida, centrando o olhar para identificar os redimensionamentos conceituais, procedimentais e atitudinais passíveis de serem forjados na diversidade e na adversidade da vida em sociedade, pois essas situações circunstanciais que, geralmente, retira o sujeito da sua zona de conforto, levando-o a se sentirem coagidos ou por um espírito altruísta, dispostos doar-se aos outros para promoverem o bem, ou para dar satisfação daquilo que a sociedade gera de expectativa nas relações interpessoais e ambientais.

Podemos conferir nas narrativas (auto) biográficas da Apoena que a sua relação com o ensino-aprendizagem dos alunos ouvintes, surdos e intérprete de LIBRAS foram embasados na credibilidade das potencialidades desses agentes, no conhecimento e respeito às singularidades inerentes a cada um, no investimento dessas potencialidades, na humanidade que contribui, fundamentalmente, para o redimensionamento humano e profissional; isso, em detrimento à sua condição do momento que era a sua atuação como orientadora de monografia de um trabalho de conclusão de curso de alunos com surdez. Percebemos que a sua atuação foi para além desse aluno surdo, o que revelou uma vida como pessoa e profissional, pautada na alteridade.

Em meio a tantas atribuições às quais Apoena assume na academia, especialmente, atuando como educadora e gestora da Diretoria de Apoio à Inclusão, questionei-a, enquanto pesquisadora e assistente social da UERN:

Eu fico muito satisfeita, porque temos algumas coisas em comum e realmente essa determinação em tentar mudar circunstâncias adversas que, muitas vezes, se colocam como uma barreira ao redimensionamento e precisamos realmente abraçar esta luta com determinação, com muito afinco, com muita coragem, com muita intrepidez. Eu também fico muito lisonjeada, a senhora, uma educadora, poder se abrir para narrar a sua experiência de vida, isso é muito significativo, porque ainda na academia a gente encontra muito educadores que se sentem inibidos, não sei o que, que não estão muito abertos a este processo. Enquanto assistente social dessa instituição, eu também só tem que lhe dar os parabéns por esse espírito altruísta em prol do foco principal desta Universidade que são os nossos alunos.

Mas eu ainda tenho uma questão, Apoena, como assistente social da Diretoria de

Apoio à Inclusão (DAIN) tive a imensa alegria e felicidade que, depois de um terceiro convite, a senhora pode abraçar a DAIN como diretora. Então, a senhora encontrou muitos projetos inscritos, mas que não foram possíveis de realizar por falta de recursos [...]: Que prospecto há de futuro em meio a essas dificuldades? Outros projetos já foram também apresentados para execução, aqui nesta Universidade, tanto a nível central, quanto em nível de Campi e Núcleos e, exatamente, o que eu gostaria que a senhora compartilhasse um pouco em relação à DAIN que é a instituição legalmente estabelecida para apoiar a inclusão dos alunos com deficiência, necessidades educacionais especiais dentro dessa Universidade, nos seus diversos cursos e aí a gente gostaria de saber o seu prospecto de redimensionamento, de futuro a partir desses grandes desafios.

Para responder a essas questões, Apoena passou a narrar:

Antes de entrar na questão que você coloca em minhas mãos, muito boa, eu queria apontar um detalhe, agora, que aconteceu nesse momento: Uma reconstrução de uma trajetória da formação de educador vocacionado, de educador debruçado à educação; é um olhar sobre as questões que estão ao seu redor. Sônia, as pessoas são uma maravilha divina e eu quero ressaltar que aqui está uma pessoa que ajudou a montar esse cenário ⁶⁹. Não sei se é Jeferson ou Jonathan, ele não foi chamado a participar operando aí a máquina, mas eu já observei que em três momentos ele veio aqui olhar se estava tudo bem, sem ter sido solicitado e, isso, significa alteridade de um menino que tem maturidade; às vezes dizem: "é uma atividade de ASG". Ele cuida das plantas, mas acessibilidade é do ser humano e não precisa ter diploma de doutores e mestres pra saber que o outro tá ali e ele percebeu de longe essa necessidade; o tempo que ele está ali vendo, olhando se tá tudo 'ok', se não está. Isso eu quero registrar, a educadora Apoena ela vive esses detalhes dos seus alunos, das pessoas que estão ali ao seu redor.

E aí, entrando na sua questão, hoje, nós estamos com plano de ação para quatro anos, solicitado pelo Reitor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Na realidade, eu fui antes de aceitar esse momento, eu fui chamada três vezes, mas Apoena também sente o momento em que tem que vir. Ela não vem pelo fato do poder, do título, isso, pra mim é o menos, porque meu maior diploma é minha certidão de nascimento, esse é o meu maior diploma. Mas Apoena, a partir do terceiro momento que foi chamada para conduzir uma Diretoria de Apoio a Inclusão, foi que senti que era o momento de amadurecimento. Eu precisei estudar oito anos para poder, hoje, com a maior segurança, assumir. Com a maior segurança, como dou ao Reitor, como disse a eles: "Virão 52 alunos pras nossas mãos e que venham mais! Porque nós estamos, apaixonadamente, dedicados pra isso e nós vamos contagiar essa paixão. Claro que não é logo, porque não é uma varinha mágica, é um processo. Os projetos, tomei ciência de todos, li todos. Pedi, inclusive, nos primeiros dias que aqui [DAIN] entrei, chamei um por um [servidor especializado] pra falar de si, se auto-narrar, falar sobre seus anseios, suas dificuldades, seus projetos e solicitei, de cada um, que fizesse seus projetos e pedisse o que quer fazer para esse quadriênio

Organizei um documento, vou apresentar hoje ao Reitor, mas está pronto desde Novembro e, desde lá, estou com um plano estratégico à solicitação da PROEG, a solicitação foi feita na sexta-feira à noite, um modelo que veio e neste modelo é que vai, até terça-feira, para PROEG; vão estar esses projetos que foram silenciados, mas que não estão silenciosos que irão e que já, por sua própria pertinência, eles já tiveram "ecos" e eu ouvi a partir da leitura desses projetos, eu ouvi as vozes de cada

⁶⁹ Refere-se ao local físico, onde foi arrumado o cenário para a filmagem dessa narrativa (auto) biográfica: Pátio, ao ar livre, ao lado da DAIN.

um que escreveu esses projetos em casa. Lendo, cada um, eu ouvia as vozes da equipe da DAIN. Cada na sua especificidade, dizendo sobre a importância do seu projeto, os objetivos daquele projeto, o que vai precisar com aquele projeto. Então, o que eu digo a você é que nós já tivemos resultados positivos de conquistas de verba para material, para equipamentos e mais, nós estamos buscando, porque se uma agência financiadora nega, outra vai dizer sim. Não devemos ter medo do "não", o "não" serve para impulsionar. Então o que eu digo a você é que os projetos que foram apresentados, que estão há 4, 5, 6, 8 anos guardados, pedindo pra falar, pedindo pra andar, pedindo pra se movimentar, eles virão pouco a pouco, cada um será contemplado. Recursos? Vamos buscar! Esse projeto de sairmos daqui [mudança do precário espaço físico da DAIN] e irmos para outros lugares é outro que já vou colocar, também, nesse planejamento estratégico.

Com essa narrativa constatamos que a educadora Apoena desenvolve, cotidianamente, um olhar cuidadoso e cauteloso sobre o ser humano, um olhar sensível, um olhar que vai além da aparência, que não discrimina e que exalta o valor e potencial, desse humano de forma justa, conforme vimos no trecho: *"[...] quero ressaltar que aqui está uma pessoa que ajudou a montar esse cenário. [...] ele não foi chamado a participar operando aí a máquina, mas eu já observei que em três momentos ele veio aqui olhar se estava tudo bem, sem ter sido solicitado e, isso, significa alteridade de um menino que tem maturidade; às vezes dizem: "é uma atividade de ASG"⁷⁰. Ele cuida das plantas, mas acessibilidade é do ser humano e não precisa ter diploma de doutores e mestres pra saber que o outro tá ali e ele percebeu de longe essa necessidade. [...]"*.

Seus conceitos sobre o ser humano e sociedade faz-lhe construir, cotidianamente, estratégias procedimentais inclusivas, cujas atitudes para a efetivação desse fim denunciam e combatem todas as formas de discriminação e exclusão social e educacional.

Enquanto gestora de uma diretoria vinculada a uma universidade estadual, enfrenta muitas dificuldades, pois essa instituição, a semelhança das demais universidades estaduais do país, sobrevive de poucos recursos, sem autonomia financeira, sem verba e nem o direito a concorrer aos editais do Programa Incluir⁷¹ do governo federal, o qual é destinado à promoção da política de inclusão das pessoas com deficiência, como podemos conferir:

Objetivo: Promover a inclusão de estudantes com deficiência, na educação superior, garantindo condições de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior.

Ações:

- Adequação arquitetônica para acessibilidade nos diversos ambientes das IFES – rampa, barra de apoio, corrimão, piso e sinalização tátil, sinalizadores, alargamento de portas e vias, instalação de elevadores, dentre outras;

⁷⁰ Auxiliar de serviços gerais (ASG).

⁷¹ Programa Incluir – Acessibilidade à Educação Superior – Novo. Acesso em 06/05/2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17433&Itemid=817

- Aquisição de recursos de tecnologia assistiva para promoção de acessibilidade pedagógica, nas comunicações e informações, aos estudantes com deficiência e demais membros da comunidade universitária - computador com interface de acessibilidade, impressora Braille, linha Braille, lupa eletrônica, teclado com colméia, acionadores acessíveis, dentre outros;
- Aquisição e desenvolvimento de material didático e pedagógico acessíveis
- Aquisição e adequação de mobiliários para acessibilidade.

Todavia, não são essas adversidades que fragiliza ou desanima Apoená, pois a sua narrativa revela a sua disposição e determinação para efetivar essa política com planejamento e estratégia de ação, conforme explicita na sua narrativa: *“Então, o que eu digo a você é que nós já tivemos resultados positivos de conquistas de verba para material, para equipamentos e mais, nós estamos buscando, porque se uma agência financiadora nega, outra vai dizer sim. Não devemos ter medo do "não", o "não" serve para impulsionar. Então o que eu digo a você é que os projetos que foram apresentados, que estão há 4, 5, 6, 8 anos guardados, pedindo pra falar, pedindo pra andar, pedindo pra se movimentar, eles virão pouco a pouco, cada um será contemplado. Recursos? Vamos buscar! Esse projeto de sairmos daqui [mudança do precário espaço físico da DAIN] e irmos para outros lugares é outro que já vou colocar, também, nesse planejamento estratégico”*.

É com essa disposição e determinação, carregada de motivação altruísta que a educadora Apoená vêm enfrentando e conquistando recursos para a efetivação da política de inclusão, como expressou na narrativa: *“Organizei um documento, vou apresentar, hoje, ao Reitor, mas está pronto desde Novembro e, desde lá, estou com um plano estratégico à solicitação da PROEG”*. [...] vão estar esses projetos que foram silenciados, mas que não estão silenciosos que irão e que já, por sua própria pertinência, eles já tiveram "ecos" e eu ouvi a partir da leitura desses projetos, eu ouvi as vozes de cada um que escreveu esses projetos em casa. [...] Então, o que eu digo a você é que nós já tivemos resultados positivos de conquistas de verba para material, para equipamentos e mais, nós estamos buscando, porque se uma agência financiadora nega, outra vai dizer sim. Não devemos ter medo do "não", o "não" serve para impulsionar. [...] Recursos? Vamos buscar!

Enquanto gestora da DAIN, compromissada em prover os meios que possibilitem as condições para a promoção da aprendizagem dos alunos com deficiência, essa educadora, por via de doações de eventos universitários e de empresas privada, adquiriu oito Cadeiras de Roda. Conquistou Emenda da Bancada da Assembleia Legislativa⁷² do Estado do Rio Grande do Norte e teve um projeto aprovado⁷³ e, outro, está em apreciação⁷⁴ que objetivam criar um

⁷² Valor adquirido: R\$ 500.000,00

⁷³ Edital 067/2013 – LIFE.

Laboratório Interdisciplinar para atender a surdos-cego, provido com equipamentos de tecnologias assistivas; e, ainda, tem por meta, até o final deste ano, a aquisição de mais doze de Cadeiras de Roda. Essas conquistas ocorreram em seis meses de sua gestão, ensinando-nos que determinar o olhar para as possibilidades é mais promissor de realizações. Apoená é aquela que vê longe; é aquela que tem meta e luta para alcançá-la; é aquela que sabe o que quer e não se embaraça com as pedras do caminho que impedem à conquista.

A política de inclusão educacional, embora estando assegurada por vários dispositivos legais, vimos à negação desse direito pelo governo federal às universidades estaduais, fato esse que é comum e inerente à sociedade capitalista, cuja marca é a contradição, as desigualdades sociais, a discriminação, dentre outras mazelas que não respeitam a pessoa humana na sua singularidade e nem o meio natural, devido a exploração descontrolada da natureza. Por essa razão, Apoená, motivada pela intolerância a qualquer forma de exclusão, busca, incansavelmente, redimensionar-se redimensionando, cotidianamente, as adversidades que surgem na sala de aula e para além dela, através da busca de alternativas para superação de cada uma dessas situações-problema. O seu foco é a pessoa enquanto ser humano-social que possui uma singularidade e limites que precisam ser respeitados e, principalmente, potencialidades que não devem ser ignoradas, nem muito menos, desprezadas, mas intensamente encontradas e valorizadas.

Portanto, são nos conceitos, procedimentos e atitudes, contextualizados na realidade em que se vive que a educação deve investir maior atenção nos processos de formação dos educadores, valorizando os conhecimentos, saberes-fazer que são construídos ao longo da vida e do cotidiano trabalho profissional, pois esse é um caminho para a formação de protagonistas que se envolvem e se comprometem para a mudança, a semelhança dos esforços e dedicação empreendidos com competência, habilidades, humanismo, altruísmo e profissionalismo, construídos ao longo da sua vida e no labor das dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão universitária, como nos revelou à educadora Apoená, mediante as suas narrativas (auto) biográficas.

⁷⁴Edital PROEX 2015.

A TRILHA DA FORMAÇÃO DOCENTE COM A EDUCADORA APOENA E A SUA CONTRIBUIÇÃO PROFISSIONAL: CONCLUSÃO

Chegamos ao destino da nossa viagem. Percorremos trajetórias sinuosas de vida e formação da educadora Apoena, junto com os alunos surdos, uma aluna ouvinte, ambos concluíram o curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); e uma intérprete de LIBRAS que acompanhou esse processo. Seguimos o trajeto objetivando analisar como Apoena redimensionou a sua formação para viabilizar a inclusão socioeducacional dos alunos surdos com vistas a oferecer, no âmbito do ensino-aprendizagem, uma formação de qualidade.

Essa preocupação foi pertinente, haja vista a formação dessa educadora, a semelhança de muitos educadores que atuam no ensino regular, ser baseada numa matriz curricular que contempla, principalmente, as particularidades do ensino para ouvintes e, não, para surdos. Por essa razão, o acesso de alunos com surdez na UERN, inicialmente, configurou-se como situação-problema, especialmente, para a docência e a sociabilidade entre surdos e ouvintes. Sendo assim, esse fato exigia que os educadores buscassem a formação continuada para entender as particularidades do ensino-aprendizagem destinadas não apenas para ouvinte, mas, também, para os alunos com surdez. Referindo-se a formação continuada para atender as demandas que surgem no cotidiano do exercício da docência, Libâneo (2004, p. 227) compreende que essa formação:

[...] pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas.

Compreendemos que esse tipo de situação-problema, ensinar a ouvintes e surdos, não somente mostra ao educador o seu limite, mas lhe conduz a pensar e buscar alternativas possíveis de minimização ou superação do problema, isto é, da sua própria limitação pela descoberta das suas potencialidades e possibilidades; é ainda “[...] uma forma privilegiada de sociabilidade. Quanto mais à vontade se sentir na fronteira, melhor a subjetividade poderá explorar o potencial exploratório desta” (SANTOS, 2007, p. 347), pois a convivência com o diferente tem muito a ensinar ao educador e, em vários aspectos: psicossomático, sociocultural, pedagógico, político, dentre outros, contribuindo para a sua formação continuada, isto é, para o seu redimensionamento como pessoa e profissional da docência.

Sendo assim, consideramos que o ato da reflexão destinada para aprender a ser, aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a conviver poderá mover o educador a efetivar e não a se negar à mudança em prol da inclusão socioeducacional a todos os educandos, inclusive dos alunos com surdez, haja vista muitos dispositivos legais garantirem o direito à educação de qualidade e que estes educandos, como sujeitos sociais, podem instalar uma interlocução pública em defesa da dignidade humana e da qualidade da educação que lhe está sendo oferecida.

Percorremos o caminho que enveredou pela pesquisa-formação, a qual foi mediada pelo método (auto) biográfico, utilizando as narrativas de histórias de vida e formação da educadora Apoená, as quais possibilitaram a formação continuada da educadora Apoená, enquanto ser humano e profissional da docência. Contrariamos, assim, o modo de pensar e pesquisar sob a égide do cartesianismo que, conforme Fonseca (2003), não apenas limita o espírito humano, como ignora a aprendizagem dos sentidos.

Para tanto, essa educadora comportou-se como pesquisadora de si na medida em que interpretou, em suas narrativas, os processos vividos na temporalidade, as suas experiências, as suas aprendizagens, o seu saber-fazer, a sua consciência, a sua subjetividade, a sua identidade e a tensão dialética diante das suas vivências, especialmente, a partir do ingresso de alunos surdos que esbarrou no seu limite e forçou a busca de superação; esse foi um momento que Apoená sozinha caminhou para se encontrar com as suas lembranças marcantes do passado que repercutem no presente, influenciando na sua perspectiva de futuro.

Para Josso (2010) a (auto) biografia contribui à mudança, pois conduz o sujeito à invenção de si que é mediada pela sua consciência de ser, de estar, de acreditar, de ousar, de operar, passando da condição de sujeito passivo para atuar como protagonista da sua história de vida. Para tanto, esse sujeito analisa, através da reconstrução da sua memória, o passado vivido nas suas diversas formas, na trama que repercute no presente e cria novas possibilidades de enfrentamento, rumo a conquistas futuras: assim acontece o processo formativo. Entretanto, Josso (2010, p. 62) salienta que os sujeitos “nem sempre estão conscientes da perseverança que isso exigirá”, pois, como seres inacabados, necessitamos, continuamente, da autorreflexão para mudança, tanto na dimensão interior como exterior ao sujeito.

Nesse processo da narrativa oral ocorreu “as primeiras tomadas de consciência” (JOSSO, 2010, p. 91) à medida que Apoená percebia, através das suas narrativas, o que conseguiu narrar de si, o que conseguiu aprender, diante de cada experiência de difícil trânsito para si, como vivenciou e superou os seus medos, conflitos e dilemas, como conseguiu fazer

correlações de um acontecimento a outro para melhor entender o que se passou e aprendeu com essa experiência, dentre outras descobertas. É nessa direção que Josso (2010) orientou-nos quanto à aplicabilidade do método (auto) biográfico para que se oportunizem as evidências do processo de formação do sujeito, a fim de que este inicie suas primeiras tomadas de consciência, redimensionando a sua formação.

Em função da restrição do tempo disponível, não ocorreu à narrativa escrita por Apoená, porém as narrativas orais foram suficientes para que esta educadora avaliasse com mais lucidez o processo das suas experiências, adquiridas na prática de vida e de docência, articulando-as para o seu redimensionamento humano e profissional. As narrativas orais foram todas filmadas e, fidedignamente, escritas, seguidas da nossa interpretação e à luz do arcabouço teórico principal de Josso (2002, 2004, 2010), em seus estudos sobre narrativas (auto) biográficas e Tardif (2002, 2005, 2010) que discorre sobre a valorização dos diversos saberes dos professores.

Dialogamos, também, por via da metanálise, com as contribuições de Halbwachs (1990), que aprecia a importância da memória que, para esse autor, ultrapassa a memória enquanto dimensão individual; Gadotti (1998, 2002), que enfatiza as práticas de ensino para investigar o processo de aprender a ensinar; Freire (1979), que defende uma educação que leve o educando a compreender a sua realidade, pois com esse conhecimento poderá levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções; Morin (2001) argumenta que os processos formativos precisam considerar a condição humana na sua natureza física, biológica, psíquica, cultural, social e histórica, tendo em vista que esta unidade é complexa e influenciam diretamente, na construção dos saberes da experiência. Skliar (1998), que reflete sobre a educação brasileira destinada aos educandos com surdez. Ferraroti (2010), cuja contribuição teórica estuda sobre os movimentos e as dinâmicas das inter-relações intercambiada pelo sistema de sociedade, das relações de poder, aos quais, a partir das histórias de vidas do sujeito podem ser compreendidas, pois são nessas narrativas que prevalece não uma história singular, simplesmente, mas uma história que é coletiva, social e que alcança a complexidade de múltiplas e diversas relações numa sociedade; dentre outros autores que convergem com o tema estudo.

O trabalho de leitura e interpretação das narrativas foi pautado no diálogo e na indagação, numa interação ativa entre as pesquisadoras, pois Apoená comportou-se: ora como objeto, ora sujeito da pesquisa. Como Josso (2010) identificou nos seus estudos (auto) biográficos, esse momento foi-nos vivenciado num jogo de força das nossas subjetividades em presença, na medida em que eu levantava questionamentos pertinentes para melhor

Apoena esclarecer, no percurso desse trabalho, os posicionamentos e as atitudes tomadas, diante de situações marcantes vivenciadas por ela na sua vida pessoal e como educadora.

Esse momento revelou os posicionamentos de Apoena, na sua maneira de ser e estar no mundo, de agir sobre ele, de gerir a sua vida e as suas relações com o mundo, assim como a identificação das buscas que orientaram e orientam a sua vida. Possibilitou, ainda, a sua auto-orientação pela lucidez do seu modo de atuação em relação a sua capacidade de autonomia, em relação às heranças pessoais e sociais, às pressões sociais, às imagens de si, às crenças e valores. Desse modo, as narrativas (auto) biográficas de Apoena viabilizou a elaboração um "inventário sistemático dos saberes experienciais adquiridos como tantos outros recursos à disposição ou como limites a ser considerados nas novas aprendizagens, mas também como ajustes a serem feitos no momento de mudanças [...]" (JOSSO, 2010, p.95), os quais estão presentes no terceiro capítulo dessa produção dissertativa.

Consideramos, ainda, as posições existenciais de Apoena, pois, conforme pondera Josso (2010) o ser humano na sua existência, tem necessidades pautadas por desejos, cuja busca do atendimento desses desejos é permeada de intencionalidades, objetivos e metas, os quais o orientam para um futuro estruturante. Isso revela que o refúgio do sujeito, o seu conforto, a sua segurança, muda e desestrutura-se, gradativamente, à medida que se assume o enfrentamento dos limites, das barreiras e dos percausos que surgem no caminho, rumo a essas novas conquistas.

Esse é um movimento de busca de sentido para vida e de um saber-viver, ocorrendo no percurso de construção das narrativas de experiências de vida e formação e do trabalho intersubjetivo que acontece mediante a análise e interpretação do sujeito que possibilita o conhecimento de si, cujo trabalho "é aleatório porque exclusivamente orientados pelo pensamento reflexivo" (JOSSO, 2010, p. 62).

Nesse processo de análise e interpretação Josso (2010) vislumbra no sujeito a capacidade para fluir em criatividade, disposição e determinação para o enfrentamento das próprias resistências, sejam de ordem social, cultural, psíquica, assumindo-se como protagonista, efetivando e desenvolvendo competências transversais, à medida que busca a resolução de situações-problema. Constatamos que a educadora Apoena assume esse tipo de postura, de modo que tem possibilitado, não apenas a inclusão socioeducacional dos alunos com deficiência, mas a expansão dessa política na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), apesar dos poucos recursos do governo do Estado do Rio Grande do Norte destinados para esse fim.

Para tanto, Apoená caminha atuando e gerindo a sua vida no mundo, de forma consciente com capacidade de sugerir e analisar, o que se passa consigo e o que está ou acontece a sua volta; apresenta a capacidade de adaptar-se à diversidade, às pessoas e aos contextos; e, ainda, capacidade para resolver problemas e convivência saudável pela desenvoltura na prática do diálogo e da comunicação, estando habilitada para informar e informar-se, construir propostas, reformular e formular, avaliar, apreciar, conhecer e determinar valor em prol de benefícios para a sua vida e o ambiente humano e natural.

Assim, Apoená comporta-se de forma proativa que acompanha com interesse o que se passa e o que acontece consigo, com os outros e com o meio, movida pela sensibilidade, altruísmo, competência profissional e gestão descentralizada, compartilhada, atribuindo confiança no ser humano no que se refere ao maior investimento nas suas possibilidades, pelas quais identifica com o seu olhar amiúde.

Constatamos que o método (Auto) Biográfico, aplicado nessa pesquisa a respeito do redimensionamento da formação docente, aplicado por meio das narrativas de histórias de vida e formação de Apoená foi de fundamental, pois não apenas possibilitou ascender à consciência dessa educadora da ampliação dos conhecimentos, saberes e fazeres referentes à inclusão socioeducacional dos alunos com surdez, como também, dos alunos com outros tipos de deficiências e necessidades educacionais especiais.

Com a sua relevante contribuição à formação docente, marcado por conceitos, procedimentos e atitudes inclusivas, humanas e altruístas o ensino e a educação precisa ser repensado não aos moldes cartesianos, mas ao molde que compreende o educando como ser complexo, que possui limites, mas que precisa que o educador o veja, o valoriza e invista nas suas potencialidades, abrindo caminhos de suas possibilidades. O legado dessa educadora à formação docente fortalece a esperança da comunidade surda e demais entidades representativas à possibilidade de ascensão socioeducacional das pessoas com deficiências. A docência exige humanismo, pois o foco deve ser o ser em desenvolvimento, primeiramente, enquanto humano e, depois, como profissional. A inversão poderá não favorecer a construção de uma sociedade mais saudável, pautada no altruísmo e justiça social.

FOTO 13 – Apoena simulando a águia em momento de descontração, durante uma aula prática do Método (Auto) Biográfico na Associação dos Pescadores, na Praia de Tibau/RN.



Fonte: Registro da autora, Dezembro de 2013.

Aprendendo com as águias⁷⁵

A águia é a ave que possui maior longevidade da espécie.

Chega a viver setenta anos.

Mas para chegar a essa idade, aos quarenta anos ela tem que tomar uma séria e difícil decisão. Aos quarenta ela está com as unhas compridas e flexíveis, não consegue mais agarrar suas presas das quais se alimenta. O bico alongado e pontiagudo se curva. Apontando contra o peito estão as asas, envelhecidas e pesadas em função da grossura das penas, e voar já é tão difícil!

Então a águia só tem duas alternativas: Morrer, ou enfrentar um dolorido processo de renovação que irá durar cento e cinquenta dias.

⁷⁵ Aprendendo com as águias - Uma lição para se aprender. Acesso em 18/05/2014. Disponível em: <http://contemparlaic.blogspot.com.br/2011/01/aprendendo-com-as-aguias-uma-licao-para.html>

Esse processo consiste em voar para o alto de uma montanha e se recolher em um ninho próximo a um paredão onde ela não necessite voar. Então, após encontrar esse lugar, a águia começa a bater com o bico em uma parede até conseguir arrancá-lo. Após arrancá-lo, espera nascer um novo bico, com o qual vai depois arrancar suas unhas. Quando as novas unhas começam a nascer, ela passa a arrancar as velhas penas. E só cinco meses depois sai o formoso voo| de renovação e para viver então mais trinta anos.

Essa história da águia é uma lenda, mas dela podemos extrair o que é fato:

*As águias⁷⁶ possuem um sistema visual muito apurado,
Costumam fazer seus ninhos em locais altos e voam a uma
Velocidade de 100 km/h, aproximadamente.*

A Educadora Apoena revelou, através das suas narrativas (auto) biográficas,

*Uma visão para além do seu tempo,
Uma determinação e disciplina como pessoa e profissional Docente
com alto poder de Renovação
E uma dinâmica de vida que excede o comum
Mostrando para nós que o viver é uma Arte e que,
unicamente, nós, podemos dar o colorido e a beleza
da vida na nossa existência!*

⁷⁶ Águia Acesso em 18/05/2014. Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/mundoanimal/aguia.htm>

REFERÊNCIA

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ABNT. **NBR 14724:2011.** Apresentação e Documentação de trabalhos acadêmicos e apresentação. Terceira Edição. Rio de Janeiro. 2011. 11 páginas.

ANFOPE. **Políticas de formação dos profissionais da educação: desafios para as instituições de ensino superior: documento final.** In: Encontro Nacional da ANFOPE, 12. 2005. Brasília, 2004.

ARAÚJO, José Carlos S. **Sala de Aula:** um confronto entre o proposto e o vivido. In: VEIGA, Ilma Alencastro. A Prática Pedagógica do Professor de Didática. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação:** rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BONDÍA, J. L. **Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência.** Revista Brasileira de Educação. nº. 19. Rio de Janeiro Jan./Abr. 2002. p. 20 -28.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. 25. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2000. 307 p. (Saraiva de Legislação). Art. 3, I –IV.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96.** Brasília: 1996. **Art. 59, I – III.** Acesso em 16/09/13. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

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

CAVALCANTI, Roberto de Albuquerque. **Andragogia: a Aprendizagem nos Adultos,** Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba, nº 6, de 4 de julho de 1999.

CAMARGO, Orson. **Classe Social**. Acesso em 04/10/13. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/sociologia/classe-social.htm>

CONSELHO UNIVERSITÁRIO (CONSUNI). Resolução Nº 02 de 14/04/2008, **Cria o Departamento de Apoio à Inclusão (DAIN)**. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2008.

DAMATTA, Roberto. **A Casa & a Rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. 5ª edição. Rio de Janeiro, 1997.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Acesso em 03/03/14. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

DELORS, Jaques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução José Carlos Eufrázio. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/ UNESCO, 2001.

DOMINICÉ, Pierre. **La formation enjeu de l'évaluation**. 3. ed. rev. Berne; Frankfurt: Peter Lang, 1985.

_____. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: L'Harmattan, 1990.

_____. **O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais**. In: Nóvoa, António; Finger Mathias. O método (auto) biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

ELGIN, D. **Simplicidade Voluntária**. São Paulo: Cultrix, 1993.

FERRAROTTI, Franco. **Sobre a Autonomia do Método Biográfico**. NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. Dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

_____. **Sobre a autonomia do método biográfico.** In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Conscientização.** São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 27.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FONSECA, Ailton Siqueira de Sousa. O lado sensível da concretude do mundo. In: ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de; KNOBB, Margarida; ALMEIDA, Angela Maria de (Orgs.). **Polifônicas ideias:** por uma ciência aberta. Rio Grande do Sul: Sulinas, 2003.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1998.

_____. Moacir. **Pedagogia da Terra.** São Paulo: Brasil Cidadão, 2002.

GARCIA, Walter G. **Educação:** visão teórica e prática pedagógica. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1975, 173p.

GARCIA, M. C. **Pesquisa sobre a formação de professores:** o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, n. 09, p. 51-75, set./out./nov./dez. 1998, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, n. 09, p. 51-75, set./out./nov./dez. 1998.

_____. **Formação de professores:** para uma mudança Educativa. Porto Editora, LTDA: Portugal, 1999.

HALBWACHS, Maurice (1877-1945). **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990. 189 p.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

JOSSO, C. **Da formação do sujeito... ao sujeito da formação**. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 35-50.

_____. Ces expériences au cours desquelles se forment identifiés et subjectivité. "Éducation permanente", nO1 0011 01 1989.

_____. **Cheminer vers soi**. Paris/Lausanne: L'Age d'Homme, 1991.

_____. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. Ed. São Paulo. Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77). JOSSO, C. **Experiências de Vida e Formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

_____. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Experiências de Vida e Formação**. Lisboa: EDUCA, 2004.

_____. **Experiências de Formação**. 2ed. rev. E ampl. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo; Paulus, 2010. 341 p. (Coleção Pesquisa (Auto) Biográfica & Educação. Série: Clássicos das Histórias da Vida).

_____. **Da Formação do Sujeito... Ao Sujeito da Formação**. IN: FINGER, M. (Org.). O Método (Auto) biográfico e a Formação. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. 226p.

Morin, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho – 2. ed. – São Paulo: Cortez ; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LEGAL, J. E. & DELVAN, J. S. **Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem**. Indaial, SC: ASSELVI, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 Ed. São Paulo: Alternativa, 2004.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e Trans-formação. In: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Tradução: Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Portugal: Porto Editora, 1992, p. 111-132.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

_____. **A Cabeça Bem- Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 18ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. 128p.

NÓVOA, Antonio. Profissão professor. NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. Formação de professores e formação docente. In: **Os professores e a sua formação**, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

_____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PASSEGGI, Maria da Conceição da C. (Org.) **Tendências da Pesquisa (auto) biográfica**. Natal, RN: ADUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

_____. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI; SILVA (Org.) **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 103-130.

_____. SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. **Entre a vida e a Formação:** Pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.27, n.01, p. 369-386, abr. 2011.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 2 ed. São Paulo: Cortez. 2000.

PINEAU G., MARIE-MICHÈLE. **Produire as vie: autoformation et autobiographie.** Ed. Saint-Martin, Montreal, 1983.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre o hetero e a ecoformação. IN: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico.** Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

SARTI, C. A. **A família como espelho:** um estudo sobre a moral dos pobres. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Crítica da Razão Indolente:** contra o desperdício da experiência. V. 1. 6. Ed. São Paulo, Cortes, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O Conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

_____. **Histórias de Vida e Formação de Professores.** In: _____. (Org.) Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 90-95.

SKLIAR, C.. **Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e das diferenças.** In. SKLIAR, Carlos (org.) A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2a ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 11ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.

VIEIRA, Evaldo Amaro. **As políticas sociais no Brasil**: avanços e retrocessos. Revista Serviço Social e Sociedade. Ano XVIII, n. 55, São Paulo,

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.