

Diferentes Sentidos de “NÃO”: Vozes de professores em formação continuada sobre o tema da Inclusão

Resumo

Este artigo se propõe a apresentar e explorar as narrativas de professores de cinco municípios do Rio de Janeiro, participantes do curso de formação continuada, intitulado Curso de Formação de Professores para a Inclusão do Público Alvo da Educação Especial: refletindo, planejando e agindo, ocorrido no decorrer do ano 2015. A versão de 2015 do curso foi toda filmada e gravada, os vídeos e áudios foram transcritos e minutados, de forma que geraram uma quantidade considerável de dados que foram transferidos para um *software* de análise qualitativa, o ATLAS.TI. Ao inserirmos os dados no *software*, a primeira providência tomada foi fazer um levantamento das palavras mais faladas. Como resposta, o *software* nos apontou uma significativa utilização do termo “não” ao longo do curso. A partir desta constatação, nossa curiosidade foi aguçada no sentido de saber: o que os “nãos” querem dizer? Os “nãos” falados, dizem respeito à negação, à dúvida, ou ao quê? Na sequência, os “nãos” foram então tratados, categorizados e analisados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 1979) e da perspectiva omnilética de análise (SANTOS, 2013). Os resultados obtidos nesta investigação nos mostraram que nem sempre o “não” está relacionando à negação e que aqueles apresentados nas narrativas dos professores dizem respeito a diferentes sentidos, como: o “não” que aponta para a afetividade, para a negligência da família, o “não” do medo, o “não” de Deus. Com este estudo foi possível, portanto, compreender as contradições e complexidades presentes nas realidades escolares dos professores participantes.

Palavras-chave: Formação Docente; Inclusão em Educação; Perspectiva Omnilética.

Mônica Pereira dos Santos
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – RJ/Brasil
monicapes@gmail.com

Leyse Monick França Nascimento
Secretaria de Estado da Educação do Amapá – SEED – AP/Brasil
leysemonick@hotmail.com

Para citar este artigo:

SANTOS, Mônica Pereira dos; NASCIMENTO, Leyse Monick França. Diferentes Sentidos de “NÃO”: Vozes de professores em formação continuada sobre o tema da Inclusão. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 153-175, set./dez. 2016.

DOI: 10.5965/1984723816352016153

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723816352016153>

Different meanings of “NO”: voices of teachers in continuous training about the inclusion theme

Abstract

This article aims to present and explain the stories of teachers from five municipalities of Rio de Janeiro who participated in a continued education course entitled Teacher Continued Education Cycle for Inclusion of Special Education children: reflecting, planning and acting, occurred during the year 2015. The 2015 version of the course was all filmed and recorded, videos and audios were transcribed and edited, so that generated a considerable amount of data that was transferred to a qualitative analysis software, ATLAS.TI. When we entered the data in the software, the first step taken was to run a word count. In response, the software pointed to a significant use of the word "no" throughout the course. From this finding our curiosity was triggered in order to know: what "no" means? Do they have the same meaning as the "noes" spoken? Thus, we proceeded to categorize and analyze the data using content analysis (Bardin, 1979) and the omnilectical perspective of analysis (SANTOS, 2013). The results of this research have shown us that not always the "no" is relating to denial and those presented in the teachers' narratives relate to different senses, such as the "no" that points to the affectivity, to family neglect, the "no" that means fear, the "no" sent by God. This study allowed us to understand the contradictions and complexities present in the school realities of the participating teachers.

Keywords: Teacher Education; Inclusion in Education; Omnilectical Perspective.

Introdução

No ano de 2015, oferecemos, por meio de nossa universidade, um curso de formação continuada para professores de escolas públicas, tanto de classes comuns como da educação especial. O curso foi um desdobramento do projeto de pesquisa colaborativa intitulado *Observatório Estadual da Educação Especial no Rio de Janeiro (OEERJ)*, vinculado, por sua vez, ao projeto nacional denominado *Observatório Nacional da Educação Especial (ONEESP)*. Ambos os observatórios vêm ocorrendo desde 2011, sendo que, no OEERJ, durante todos estes anos, os campos de pesquisa têm sido os próprios cursos de aprimoramento, com duração média de 80 horas (com pequenas variações a cada ano) e distribuídos ao longo de todo o ano letivo. O de 2015 teve 100 horas de formação.

Importante ressaltar que o curso de 2015 foi construído com base nos resultados da pesquisa nos anos anteriores, que, consistentemente, apontavam para um distanciamento entre os professores de educação especial e de classe comum. Na tentativa de superar esta barreira, o projeto colocou como condição a abertura de vagas para professores de educação especial somente após os colegas de classe comum serem indicados. Assim, iniciaram o curso 109 professores indicados por cinco diferentes municípios do estado do Rio de Janeiro: Nova Iguaçu, Belford Roxo, Mesquita, Queimados e Rio de Janeiro. Ao final do curso, tínhamos 54 professores ainda participando da formação: 19 de classes comuns e 35 de educação especial, e oriundos de diferentes níveis de educação: educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais e finais) e ensino médio.

Vale acrescentar que o número de participantes caiu por um motivo que já inicia nossa discussão ao longo deste artigo: apesar dos setores de cada Secretaria de Educação que trataram conosco terem garantido sua participação, muitos diretores das escolas não fizeram isso, com a justificativa de que não poderiam liberar professores de sala de aula, tendo em vista a falta destes profissionais em cada município. Idiossincrasias, contradições e aspectos complexos como estes foram encontrados ao longo de todo o ano, nos inúmeros relatos de nossos colegas professores da educação básica. Não foram poucas as vezes em que éramos solicitadas pelos colegas a intervirmos a seu favor junto

às suas Secretarias, para que pudéssemos garantir a participação no curso, que tanto desejavam.

Sensibilizadas, questionávamos: como podem as políticas públicas de educação, em níveis locais e nacional, tanto ecoarem a necessidade de qualidade, de parcerias com universidades e corresponsabilidade se as próprias instâncias administrativas não se empenham em garantir as condições mínimas para que tais necessidades sejam atendidas? Mas a gravidade da situação não se limitava apenas a este fator. Durante nossos encontros, na medida em que construíamos coletivamente nosso currículo, os depoimentos transbordavam, apontando verdadeiros “milagres” praticados por nossos colegas para conseguirem realizar seu trabalho e, em particular, para conseguirem construir, dentro de si mesmos e em suas escolas, o que temos trabalhado como culturas, políticas e práticas de inclusão em educação.

Neste artigo, pretendemos apresentar e explorar alguns dos principais sentidos encontrados nestes depoimentos, com o objetivo de fazermos uma análise, com o apoio da perspectiva omnilética (SANTOS, 2013), a respeito da complexa realidade em que vivem nossos colegas da educação básica, segundo seus próprios olhos e vozes. Para tanto, apresentaremos a perspectiva curricular do curso oferecido, seguida dos dados (depoimentos) eleitos para o presente artigo e, finalmente, de nossa discussão.

Breves palavras sobre a Perspectiva Omnilética

A visão omnilética foi criada a partir de nossos estudos, pesquisas e reflexões com escolas, profissionais da educação e outros espaços educacionais não formais. Ela se baseia na ideia de tridimensionalidade (culturas, políticas e práticas) defendida por Booth & Ainscow (2000, 2002, 2011) em seu Índice para a Inclusão; baseia-se na noção lukacsiana (LUKACS, 2010) de dialética (que se aproxima à da complexidade) e na noção de complexidade propriamente dita, segundo Morin (2003, 2006, 2007), em particular no que tange à assunção de que tudo está em movimento e ao trato com as incertezas e possibilidades geradas pela infinitude de conexões a que o pensamento complexo nos leva.

Deste modo, ao analisarmos omnileticamente os fenômenos da vida, estamos assumindo a premissa de que existimos cultural, política e praticamente, e que estes aspectos de nossa existência se relacionam de modo dialético e complexo ao mesmo tempo. Ademais, apostamos que a rede dialética e complexa que perpassa e influencia as dimensões, por sua vez, gera movimentos auto-organizadores em que novas culturas, políticas e práticas se refazem, reveem, substituem, sempre em um movimento provisório, porém infinito.

Importante ressaltar que, para nós, “culturas” significam os valores que construímos ao longo da vida, seja por influência externa, seja por decisão própria. “Políticas” representam tanto o que o senso comum reconhece por políticas públicas (de ordem mais macro, por assim dizer) quanto por políticas institucionais; neste sentido, representam, também, os arranjos administrativos que a instituição precisa organizar para colocar suas (ou de outrem) intenções em ação. “Práticas”, por fim, referem-se a como somos, como estamos, o que fazemos, como fazemos, como agimos.

O currículo do curso Formação de Professores para a Inclusão do Público Alvo da Educação Especial: refletindo, planejando e agindo

A formação em questão constituiu-se em quatorze encontros presenciais, ocorridos no período de março a dezembro de 2015, totalizando uma carga horária de 100h, distribuídas em 70h para os encontros presenciais e 30h nas atividades *on-line*. O referido curso teve como objetivo investigar e mapear/caracterizar as demandas de formação dos professores regentes do ensino regular e de entrosamento e comunicação entre os mesmos e os professores de educação especial, tendo em vista facilitar a aproximação e trabalho colaborativo entre ambos e pôr em prática soluções às fragilidades levantadas, tendo por material de base o Índice para a Inclusão (BOOTH; AINSCOW, 2011).

O curso se inseriu num projeto de pesquisa que adotou como metodologia a pesquisa colaborativa que, segundo Lieberman (1986), significa fazer pesquisa “com” os professores e não “sobre” eles; e Smyser (1993), que a define como uma técnica através da qual as pessoas reunidas atuam como parceiras com a finalidade de adquirir

conhecimento sobre uma determinada situação ou objeto. Em nosso entendimento, esta técnica, além de gerar informações sobre o processo avaliativo, faz com que cada participante aprenda com os demais. Os autores nacionais que trabalham com este tipo de pesquisa acrescentam que esse procedimento metodológico conduz a um fazer participativo, contribuindo para o desenvolvimento profissional, para a formação continuada de professores e promovendo uma aproximação entre universidade e escolas (CAPELLINI, 2004; IBIAPINA, 2008; TOLEDO; VITALIANO, 2012).

Nesta perspectiva do fazer participativo, o curso de formação continuada, além de ter se constituído em uma pesquisa colaborativa, possuiu um caráter extensionista em nível de aperfeiçoamento, assim como teve sua base curricular montada coletivamente. O primeiro encontro envolveu uma dinâmica de grupos que levantou, junto aos seus participantes, as demandas existentes nas salas comuns e nas salas onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado - AEE (serviço da educação especial), bem como as relações e interações dos professores que atuam nestes espaços.

O levantamento, realizado junto aos professores participantes do curso, apontou as seguintes temáticas de interesse como mais prementes para eles: Formação, Políticas Públicas, Currículo, Avaliação e Tecnologia que, em conjunto com a temática da Codocência e Mediação, compuseram o currículo da formação. Esses temas foram trabalhados ao longo da formação com estratégias pedagógicas diversificadas como aulas expositivo-dialogadas, apresentação de vídeos, de fotos, atividades em grupo, atividades práticas de sensibilização nas unidades escolares dos professores participantes, produções escritas, construção de cartazes, dinâmicas de grupos e atividades que denominamos de 'prazeres de casa' (atividades orientadas *on-line*). Neste contexto, vale ressaltar que estas demandas levantadas junto aos participantes do curso compuseram o currículo em consonância com o Índice para Inclusão, o qual foi desenvolvido em todos os encontros como um disparador das nossas reflexões e debates, tendo suas dimensões, indicadores e questões utilizadas em consonância com cada temática abordada nos encontros. O Índice, nas palavras dos próprios autores:

[...] é um conjunto de materiais para apoiar a autorrevisão de todos os aspectos de uma escola, incluindo atividades no pátio, salas de professores e salas de aulas e nas comunidades e no entorno da escola. Ele encoraja todos os funcionários, pais/responsáveis e crianças a contribuírem com um plano de desenvolvimento inclusivo e a colocá-lo em prática. (BOOTH e AINSCOW, 2011, p. 9)

Destacamos a relevância de termos utilizado o Índice, pois trata-se de um instrumento prático, trazido para o Brasil por uma das pesquisadoras da formação em questão, a qual faz parte hoje da Rede Internacional do Índice para a Inclusão (*Index for Inclusion Network*), criada em 2012 pelo professor Tony Booth. A utilização do Índice na construção de nossa base curricular se justifica ainda, devido a termos comprovado a sua eficácia nas diversas outras pesquisas realizadas por nosso laboratório, como: *Construindo culturas, Desenvolvendo Políticas e Orquestrando Práticas de Inclusão no Cotidiano Escolar - Projeto Cícero Penna*; *Inclusão na Administração Pública: um estudo sobre o papel de uma Escola de Governo no desenvolvimento de culturas, políticas e práticas públicas mais inclusivas*; *Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em Rede Nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns - Projeto ONEESP*; entre outras.

A abordagem que o Índice traz sobre inclusão ultrapassa a luta dos movimentos das pessoas com deficiências e nos leva a pensar sobre os mecanismos de exclusão, desigualdades e discriminação. Logo, sua utilização ultrapassa espaços e prescrições, ou seja, pode ser utilizado nas diversas instituições, por qualquer ator social, podendo ser explorado de maneira criativa e não linear. Composto de três dimensões (culturais, políticas e práticas), o Índice apresenta dois grandes eixos em cada dimensão que agem como norteadores de reflexões - ações, que se desdobram em vários indicadores e, posteriormente, em questões não fechadas, uma vez que podem ser (re)construídas por quem as utiliza, constituindo-se em possíveis mobilizadores de transformações institucionais, conforme o lugar em que seja desenvolvido.

O “NÃO” nas vozes docentes e seus diferentes sentidos

Como afirmado na seção anterior, os dados da pesquisa foram construídos por meio e ao longo do próprio curso. Para tanto, adotamos a visão de um currículo aberto, que ia sendo construído na medida em que as necessidades se faziam, e em torno de uma proposta seminal fundamentada no Índex. O curso foi filmado e gravado a cada encontro, e estes dados foram transcritos e minutados, de forma que geraram uma imensa quantidade de dados verbais que não poderiam ser tratados apenas mecanicamente.

Assim, optamos por transferi-los para um *software* de análise qualitativa, o ATLAS.TI, que também se constitui em um banco de dados, que passou, assim, a ser nossa fonte, de onde extraímos os aspectos aqui discutidos. Uma vez inseridos os dados no *software*, a primeira providência que tomamos foi fazer um levantamento das palavras que mais ocorrência tiveram, tendo por intuito apenas termos uma primeira visão geral das quase 400 páginas de dados, o que Bardin (1979), chama de leitura flutuante, na técnica de análise de conteúdo. Isto feito, deparamo-nos com um aspecto surpreendente: a palavra mais utilizada ao longo do ano foi “não”.

Vale ressaltar que, em geral, palavras como “não”, “sim”, “de”, “da”, “para” e semelhantes, são desconsideradas na leitura flutuante por *software*. Entretanto, ao vermos a palavra e o “peso” que, talvez, o “não” tenha em nosso imaginário, sentimo-nos despertadas em nossa curiosidade e optamos por aprofundar a investigação, categorizando todos os depoimentos em que a palavra “não” aparecia, tendo em vista compreender seus sentidos. Hipotetizamos que o sentido majoritário estaria relacionado ao descontentamento com a profissão, por vários motivos. Outra surpresa: apesar de também termos encontrado “nãos” vinculados a este sentido, encontramos que, majoritariamente, o sentido de “não” estava ligado à afetividade.

Dentro desta mesma ligação, identificamos subsentidos vinculados ao tema da afetividade: o perigo que “não ter gosto pelo que faz” possa representar ao exercício da profissão, em particular ao se pensar em inclusão em educação; o prejuízo que pode ser causado em termos de aprendizagem e (não) encorajamento ao pensamento crítico quando não se tem afeto pelo aluno; o “não” como falta, como quando a família negligencia o cuidado dos filhos; o “não” no sentido de necessidade de suprir o papel de

um familiar que os alunos “não” tenham ali consigo; o sentido de que “não” ter ou usar a experiência prejudica a prática profissional; o sentido de que sem o reconhecimento do desejo da criança “não” se promove autonomia; o “não” como sinônimo de medo por conta da frustração que o professor sente ao perceber que não sabe o que fazer com seu aluno; o sentido da divindade: o “não” como algo que não se pode estabelecer por conta da incumbência que Deus atribuiu ao professor com alunos “especiais”. Exploraremos, a seguir, cada um destes sentidos.

O “NÃO” que aponta para a necessidade de se gostar do que faz

Este sentido de “não” foi utilizado quando os professores se referiam ao ‘peso’ da responsabilidade de sua profissão, em especial quando se trata de inclusão. Para eles, se o profissional não gosta do que faz, a probabilidade de que a carga de responsabilidade fique mais pesada é maior, o que pode, inclusive, desmotivá-lo para o trabalho. Um exemplo deste aspecto encontra-se no primeiro excerto abaixo. Por motivos semelhantes, surgia, também, nas falas, a necessidade de que o próprio professor fosse alvo de afetos positivos, como se vê no segundo excerto.

(...) porque a gente fala tanto da educação inclusiva e de amor à aprendizagem e esquece dos professores, também eu acho que a inclusão não acontece, acontece a inserção. Eu sempre falo que o modismo da inclusão acabou excluindo. Então assim, não existe aula, por qualquer teórico, se você não faz o que gosta. O plano de aula, quando é feito, ele é feito pelo professor que está, deve estar instigado, ou não, ele pode estar cansado e o coordenador cobra (...). (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2016linhas 3029-3034) - A questão de estar envolvido emocionalmente, não só os portadores de necessidades especiais [precisam de carinho]. Vamos olhar para os professores, para as equipes técnicas! Todos nós precisamos ser vistos. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, linhas 3096-3098)

Em uma mirada omnilética, percebemos as contradições e a complexidade imbricadas nos aspectos culturais, políticos e práticos dos excertos acima. Há contradição cultural, na medida em que fica implícito um olhar que divide professores e alunos em

diferentes segmentos, o que, por sua vez, fomenta o olhar hierarquizante. Há contradição política, na medida em que se acusa a falta de estrutura para um trabalho efetivo “Eu sempre falo que o modismo da inclusão acabou excluindo” e mesmo falta de reconhecimento profissional “Todos nós precisamos ser vistos”. Há contradição prática, na medida em que se aponta para a necessidade de ações concretas tendo em vista fortalecer a motivação para o trabalho “Não existe aula, por qualquer teórico, se você não faz o que gosta” e sanar carências “Vamos olhar para os professores, para as equipes técnicas!”. Há complexidade porque, ao olharmos os excertos em sua totalidade simultaneamente cultural, política e prática, somos lançados a uma posição de incerteza a qual, apesar do sentimento negativo que gera, abre as portas para a busca de outros caminhos e soluções “A questão de estar envolvido emocionalmente, não só os portadores de necessidades especiais [precisam de carinho]”.

O “NÃO” que aponta para a necessidade de se desenvolver afeto pelo aluno

Assim como os professores apontaram ser importante gostar do que se faz, também consideraram relevante desenvolver afeto pelo aluno. As falas abaixo, extraídas durante uma discussão sobre se suas escolas abriam espaço para que os alunos se manifestassem quando tivessem dúvidas, expressam este sentido:

Então, a gente chegou à conclusão de que quando há um vínculo de afetividade e de amor com essa criança, o ambiente também propicia, né, essa pergunta, esse questionamento, se a criança entendeu ou não, né? E a gente, o tempo todo, através dos vínculos afetivos, a gente também está como se a gente estivesse estimulando a criança a expor se ele entendeu ou não. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Linhas 3337-3041)

A fala acima nos leva a refletir sobre o quanto a figura do professor determina, em certa medida, o ‘clima’ institucional e o da sala de aula. Por outro lado, também chamamos a atenção para a ênfase na necessidade de haver amor. Em nossa perspectiva, condicionar a alteração do comportamento do aluno ao afeto intitulado amor pode complicar a vida da criança (além de refletir uma percepção, em nosso ver, distorcida do

exercício da profissão docente). Se considerarmos o discurso dos Direitos Humanos, por exemplo, veremos que o importante é o sentimento de respeito, e não, necessariamente, de amor.

A próxima fala destacada aponta para dois aspectos complexos. O primeiro é uma pressuposição de que os alunos sejam “mal educados”, que não possuem “modos” e não sabem se comportar, sendo isso, aparentemente, uma obrigação da família ensinar. O segundo decorre do primeiro, e apesar de defender o afeto como instrumento de alcance de resultados com os alunos, parece esconder, simultaneamente, uma certa postura de superioridade, na medida em que o professor se vê como aquele que tem que suprir o “coitado” do aluno que não possui esta educação em casa. Há, ainda, um tom “utilitarista” do uso do afeto: como instrumento de regulação, conforme o depoimento a seguir:

Eles [alunos] não trazem esse conteúdo de casa da educação, do respeito e eu acho que tudo isso é ensinamento e dessa forma eu tenho observado, nós temos observado que isso tem trazido uma resposta bem positiva, porque acaba que fica estabelecendo uma relação de afeto, porque você permite que brinque, que se expresse, que contem mesmo as suas vivências e que eles saibam que têm liberdade e com essa liberdade a gente possa estabelecer uma relação de confiança, acima de tudo, e de afeto, porque não há como ter liberdade sem o afeto. Aí vira uma outra coisa. O afeto é que traz os limites para as relações. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, linhas 3729-3736)

Ainda na esteira do “não” vinculado a um sentido de afeto, destacamos o depoimento abaixo, que assume o afeto como base, enfim, para que a relação pedagógica (inclusive com a família) se estabeleça e tome corpo:

No ano passado eu tive a minha primeira experiência com um caso muito grave, um problema na traqueia, uma fenda muito grande. Uma criança que, uma gota d’água poderia tirar a vida dessa criança. Assim, um trabalho difícil, um compromisso, onde eu tive que chamar a sala de recursos, que eu não ia trabalhar. Chamar a direção, a família, eu tive que falar com a mãe para colaborar com a filha, são detalhes que não dava para deixar em branco. Eu tive momentos rudes e tive momentos doces.

A gente viu que para encorajar, o afeto é a base. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, linhas 3824-3831)

Um último sentido de “não” associado ao afeto relaciona-se a aspectos negativos da afetividade, como a ironia, a falta de diálogo, o escárnio e a humilhação. O excerto abaixo exemplifica este sentido:

A gente está falando de uma forma geral, da realidade que a gente encara, formação limitada desse profissional, que eu já falei, a não abertura ao diálogo, constrangimento por parte dos outros alunos, às vezes o aluno passa por uma situação de constrangimento com outro aluno, aí o outro [referindo-se ao professor] fala: Que pergunta besta! Está perguntando mesmo isso? O aluno se sente desmotivado a não perguntar mais. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, linhas 3919-3923)

O que podemos depreender de todo este tópico, ao refletirmos omnileticamente sobre o mesmo? Analisando os três excertos acima, depreendemos que há contradição nos aspectos culturais e políticos. Nos aspectos culturais, mesmo chegando à conclusão e crendo que o afeto influencia a tomada de decisão dos alunos “quando há um vínculo de afetividade (...) e de amor propicia, né, essa pergunta (...) se a criança entendeu ou não”, e que o afeto estabelece limites e o respeito nas relações “o afeto é que traz os limites para as relações”, o afeto e a educação vindos da família dos alunos não têm sido suficientemente refletidos na escola “Eles [alunos] não trazem esse conteúdo de casa da educação, do respeito”, cabendo ao professor, neste sentido, ensiná-los. E, aí, nos perguntamos: afeto se ensina?

Nos aspectos políticos, os professores se apresentam como profissionais que, nas suas tomadas de decisões, concedem aos alunos a liberdade de expressão que propicia a construção de um ambiente favorável ao afeto “que eles saibam que têm liberdade e com essa liberdade a gente possa estabelecer uma relação de confiança, acima de tudo, e de afeto”, mas mesmo com toda essa predisposição em estabelecer relações de liberdade e afetivas, no momento em que podem utilizá-las para agregar apoio ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, a negligenciam, tendo atitudes de

negação ao desconhecido “Assim um trabalho difícil, um compromisso, onde eu tive que chamar a sala de recursos, que eu não ia trabalhar”.

No aspecto das práticas, no entanto, pudemos observar uma convergência positiva no que diz respeito à vivência da afetividade, pois suas ações são no sentido de realizarem estimulação, seja ela negativa ou positiva, por meio e dependendo do tipo de afeto instaurado “E a gente, o tempo todo, através dos vínculos afetivos, a gente também está como se a gente estivesse estimulando a criança a expor se ele entendeu ou não”, em que ele passa a atuar como um encorajador “A gente viu que para encorajar, o afeto é a base”, e como um promotor da liberdade de expressão “porque acaba que fica estabelecendo uma relação de afeto, porque você permite que brinque, que se expresse, que contem mesmo as suas vivências”.

O fator complexidade nos excertos acima se verifica quando consideramos que os eventos dos exemplos, além de terem se dado em ‘campos intersubjetivos de incertezas’, apontam para possibilidades que podem ser surpreendentes, por ainda não estarem visíveis na relação, mas por serem possibilidades concretas na mesma (a depender de uma série de fatores em jogo a cada segundo). Assim sendo, novas culturas, políticas e práticas vão se constituindo, com maior ou menor grau de predição ou planejamento, mas sempre imersos na certeza das incertezas.

O “NÃO” que aponta para a negligência da família

Este “não” vincula-se a momentos em que, ao discutirem sobre a questão do desenvolvimento da autonomia da criança, os professores apresentavam casos em que os pais, ora exageravam no cuidado, ora não o exerciam, concluindo pelos efeitos negativos em ambos os casos. O primeiro exemplo, abaixo, refere-se tanto ao excesso de cuidado quanto de prática punitiva: com medo de piorar a condição de saúde da criança, ela nada permitia que a escola lhe ensinasse em termos de autonomia. Ademais, punia a criança, provocando um embate com a professora:

(...) eu tenho o Elias. E essa criança eu consegui terminar o ano de 2014, com ela em pleno estágio de alfabetização. Essa criança não podia falar.

Ela não consegue. Hoje ela já está falando, ela entende tudo que essa fenda [referindo-se ao quadro clínico do aluno] permite. Eu tive que descobrir, estudar, ler, perguntar, brigar e eu tive que pegar essa mãe e ameaçar no Conselho Tutelar, quando eu peguei agredindo essa criança, e eu tive como grande aliado os meus alunos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, linhas3835-3839)

No exemplo a seguir, a professora relata o “não” que é negligência clássica: o desinteresse pela criança por parte da genitora:

Porque além da baixa visão do menino, ele tinha 10 anos e todos os dentes quebrados, apodrecidos, teve uma vez que nós ficamos sabendo que ele ficava no campo junto com os cavalos, e ele aparecia todo sujo, todo machucado, teve uma vez que até a coordenadora da minha escola fez uma colocação que muitos riram, mas é uma colocação que eu fiquei assim: “gente olha a nossa opção também (trecho incompreensível), ele chegou com uma ferida no pé, que a pele do calcanhar assim soltando, cheio de areia dentro, uma coisa horrorosa, na época nós tínhamos enfermeiro na escola, e eu ficava acalmando o menino porque ele é muito (trecho incompreensível), acalmando pra enfermeira poder limpar e a gente chamando, e a gente chamando a responsável, “por favor, compareça à escola...” Todo esse tratamento do pé, levou 2 meses e nesses 2 meses essa mãe não apareceu, e quando ela apareceu devido ao bolsa família, a coordenadora, a frase que a coordenadora, é o diretor foi tratado foi a seguinte: “poxa mãe, se nós estivéssemos esperado a senhora pro seu filho melhorar do pé, seu filho teria perdido o pé”. E aí todo ficou mundo muito chocado, e depois de toda essa história, ela tirou porque a gente continuou batendo: “poxa mãe, vamos lá, ele tá [trecho incompreensível]”, ela tirou ele da escola. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, linhas 5083-5100)

Omnileticamente, percebemos que as culturas, políticas e práticas presentes nos exemplos estão em uma relação tanto dialética quanto complexa. Dialética, porque mostra o quanto os aspectos culturais (a superproteção combinada com a agressão, no primeiro caso, assim como o desaparecimento da mãe e o julgamento do diretor a respeito dela, no segundo caso); os aspectos políticos (estudar para conseguir alfabetizar e denunciar ao Conselho Tutelar; possuir uma enfermaria na escola; limpar o machucado da criança) e os práticos (cada ação levada a cabo com base nas culturas e políticas acima exemplificadas) apresentam pressuposições que se opõem e se complementam ao

mesmo tempo, o que poderia permitir uma infinidade de desfechos para cada trecho narrado.

O “NÃO” que aponta para a inversão de papéis

Felizmente, este não foi o sentido mais comumente utilizado pelos participantes. De todo modo, ficamos intrigadas com sua presença em pleno século XXI, quando, supomos, a percepção da escola como uma extensão do espaço familiar já não mais existiria:

Eu trabalho com a turma de segundo ano, que a maioria são repetentes e não aprenderam nada, segundo os professores anteriores. Não aprenderam de modo tradicional, o coordenador fala para você seguir o 77º. planejamento e você segue e fica feliz. E eu resolvi que queria a turma, acho que eles precisavam da tolerância da avó. A tolerância da avó, porque a avó não está nem aí, sem a ansiedade que os pais têm, pois já passou por isso. Eu vejo pela tia-avó idade 74 anos e que me apresenta, como minha sobrinha. Essa relação não tem idade. Onde a afetividade sem idade. Você educa, ama para além do que o outro pode. Sem equiparar idade com aprendizado, criança com necessidade. Que não vai dar para nada, eu vejo o meu neto que já falava inconstitucionalmente... A avó não pensa nada disso e sim que não está comendo direito e está muito magrinho. E se permite um tempo especial, como o tempo deles, porque eu sou basicamente estressada, brigo com o moço do ônibus, quero me atirar pela janela, mas quando estou com meus sobrinhos, é que me vem esse sentimento de tornar possível para eles e eles se sentirem maravilhosos. A minha neta faz a maquiagem que ela quer em mim. Isso eu tento passar na escola. Eu deveria ter pensado nisso, antes de ser avó, mais cedo. Aquela criança que não te pertence, com a ansiedade do aprendizado, mas que necessita de outro olhar. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, linhas 3206-3222)

Ao refletirmos omnileticamente sobre este sentido, identificamo-nos, primeiramente, com Paulo Freire (1997). Não é que quando, enquanto professores, ao ocuparmos o lugar do parente, estejamos diminuindo sua figura. Muito pelo contrário: trata-se de estarmos retirando “algo fundamental do professor: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente (...). Trata-se de desocultar a sombra ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação: identificar professora com tia” [em nosso caso, a avó] (p. 9).

Assim, para desconstruirmos esta “armadilha” omnileticamente, precisamos perceber o quanto que, culturalmente, professores ainda podem se ver como ‘parentes’ “E eu resolvi que queria a turma, acho que eles precisavam da tolerância da avó. A tolerância da avó, porque a avó não está nem aí, sem a ansiedade que os pais têm, pois já passou por isso”; politicamente, o quanto este lugar pode ser angustiante “Eu trabalho com a turma de segundo ano, que a maioria são repetentes e não aprenderam nada, segundo os professores anteriores”; e praticamente, ocupar esta posição pode levar à própria desvalorização profissional do professor “A avó não pensa nada disso e sim que não está comendo direito e está muito magrinho”. As contradições aparecem quando a depoente manifesta uma certa rebeldia em trabalhar do jeito “tradicional”, ainda que adotando a posição de parente. A complexidade está em sua aposta na afetividade que, tanto pode servir para abrir-lhe portas em relação à aprendizagem, como fechar-lhe em relação ao ensino.

O “NÃO” que reconhece a experiência do professor

Se no primeiro sentido de “não” aqui explorado, tratamos do quanto o professor se coloca entre o segmento carente na escola, neste momento apresentamos o “não” utilizado no sentido de apontar para a relevância da experiência e bagagem do professor:

Porque o professor só vai encorajar [o aluno a tirar dúvidas e questionar], se ele tiver isso como prática também. A gente até colocou a questão da prática e da vivência. Esse professor, ele não simplesmente chega na porta de aula, sai e diz: Agora eu sou professor. Eu deixei de ser mãe de uma menina de dezesseis anos, que está matando aula, porque agora eu sou professor. E agora eu não tenho o meu marido, que está fazendo outras coisas. Eu não tenho a minha experiência pessoal, que passei na escola e na faculdade, que ia para chopada, ao invés de estar assistindo aula. Então a gente é um ser complexo, e enquanto professores, a gente põe na prática da gente. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, linhas 3594-3602)

Omnileticamente, observamos aqui uma firme crença (culturas) na importância da experiência (políticas e práticas), o que liberta e, ao mesmo tempo, aprisiona

(contradição). Liberta porque valoriza a história do professor, reconhecendo-o em sua relevância como sujeito e profissional; aprisiona porque o narrador crê que somente assim, por este caminho, ele poderá alcançar o objetivo de aprendizagem aqui discutido.

Observamos também, no que tange à dimensão de políticas, sua ligação com um certo modo de estar consciente sobre sua própria formação, esta, em si mesma, contraditória, pois ao mesmo tempo em que é reconhecida como primordial (afinal, é uma das partes de sua experiência), é secundarizada pela chopada. Em termos práticos, a própria opção em si, e o agir subsequente, em relação a uma coisa ou outra, exemplificam a dimensão das práticas neste caso. Práticas estas não desprovidas de contradição também, pois uma ação contrapõe-se a outra (não há como assistir aula e estar na chopada ao mesmo tempo).

A complexidade se apresenta ao rejuntarmos estas observações e concluirmos (sempre provisoriamente) que, naquele momento, o depoente pontuava caminhos diferenciados que, em relação de oposição poderiam originar outras possibilidades. Por exemplo, uma tomada de consciência de que talvez não tivesse escolhido a profissão “adequada” para si (culturas); ou mesmo a decisão de que talvez o tradicional fosse o melhor (políticas), e que tudo dependeria de como este jeito estivesse sendo executado pelos colegas (práticas)... E assim sucessivamente.

O “NÃO” que aponta para o reconhecimento do desejo do aluno

Este sentido de “não” nos impulsiona a refletir sobre a possibilidade, como também necessidade, de uma relação pedagógica de alteridade. O que percebemos nas falas dos participantes é que até mesmo a famigerada indisciplina na escola pode ser minimizada (ou não) com o desenvolvimento deste tipo de relação. Ou seja, trata-se de um tipo de “não” que é não porque se recusa a objetificar a relação com o aluno. Vejamos os exemplos abaixo, extraídos de outro momento em que discutíamos o incentivo à autonomia nos alunos:

Então, quando a gente pensa nessa questão do trabalho independente e da autonomia, eu acho, também tem o desejo, a história da criança e quando eu falo isso não é no sentido de liberar, o pessoal até fala assim,

que eu já estou indo para a segunda advertência na Creche [referindo-se ao fato de não cumprir, segundo ela mesma, todas as normas de entrada da Creche, como por exemplo, formar fila com os alunos]. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Linhas 3612-3615)

(...) essa autonomia, essa independência precisa passar também pelo desejo desse ser humano, eu não estou falando de crianças ou de adultos, ok, ah ele tem independência, autonomia sim, mas hoje é o dia do livrinho, a gente trabalhar com essas vontades, a gente trabalha com a autorregulação e aí eu diminuo também a questão da indisciplina. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, linhas 3629-3633)

A primeira professora nos desafia a pensar, em termos omniléticos, no quanto ela pode ver de si mesma em seus alunos (culturas), pois, se por um lado ela relaciona autonomia ao desejo (supostamente do aluno), o que corresponderia à dimensão de políticas (por se tratar de uma necessidade identificada e um arranjo organizado pela professora), ela também apresenta um exemplo de indisciplina da parte de si mesma por meio da subversão às regras institucionais (claramente, uma prática). Esta totalidade omnilética nos aponta, dialeticamente, a contradição entre o “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”, assim como, complexamente, uma abertura para a consideração de outros caminhos, possíveis, mas não imediatamente visíveis (por exemplo, ser demitida, ser homenageada, instaurar uma nova cultura institucional, etc.).

No segundo caso, o olhar omnilético permitiu-nos identificar a certeza (culturas) de que a autonomia é importante, mas o controle também; a decisão de trabalhar as vontades (políticas) dos alunos no sentido de que não é somente a vontade deles que deve prevalecer, mas que há também uma rotina a ser seguida e que eles precisam respeitar (práticas). Em contraposição a isto (dialética), o reconhecimento da importância da vontade do aluno em si mesmo e, em complemento vinculado ao aspecto de complexidade da cena, as consequências não previstas, mas potencialmente possíveis: o consentimento dos alunos e sua docilização às regras; a negação dos alunos a esta estratégia e uma resposta de rebeldia que poderia se dar de várias maneiras, incluindo a violência, e assim por diante.

O “NÃO” do medo, da frustração e da dúvida

Este sentido de “não” talvez tenha sido o que mais apareceu nos relatos. Representou a realidade de muitos professores ao se depararem com desafios a que não estavam acostumados até então. É o “não” do sentimento de desespero ao perceber que não sabe tudo que pensa que deveria saber. O “não” da frustração pelo reconhecimento de uma formação inicial que pode ter deixado a desejar:

Não é porque o nosso aluno integrado tem as suas limitações, que nós vamos estar permitindo tudo ou tirando deles todas as oportunidades. [Estes são] Medos que cabem aos professores estar sentindo, não à criança. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Linhas 3855-3858)

Só pra compartilhar a experiência que eu tô tendo nesse ano. Recebi um deficiente auditivo, já passou por várias escolas, tá no 4º ano não é alfabetizado nem em Libras, nem em português e assim, no primeiro momento, eu cheguei pra minha assistente [risos. Referindo-se à colega, ali presente, professora de AEE], minha professora de saúde e recurso, fechei a porta, comecei a chorar, chorar, chorar, chorar, chorar, chorar, que que eu faço? Eu não sei nada, não conheço nada, não sei como fazer. Não! Calma, vamos lá, vamos fazer. O material que ela tinha, que ela procurou, ela trouxe pra mim, o alfabeto em Libras, coloquei grande na sala de aula, pros alunos, os próprios colegas começaram a abraçar a causa também. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, linhas 5006-5014)

Interessante observar, pelos olhos omniléticos, que nos dois casos houve uma certa superação dos medos. Quanto ao primeiro caso, no que se refere à presença do medo em si mesmo, como também o resgate da coragem, consideramos da ordem das culturas. A ordem política instaurou-se, nos exemplos acima, quando a primeira professora conscientiza-se (e decide) de que aquilo mesmo que ‘teme’ (principalmente por desconhecer) tem a ver consigo, e não com os alunos, inspirando-a a agir de outro modo (nem permitir demais, nem retirar tudo). A prática está implícita nas próprias ações levadas a cabo (regular o grau de permissividade).

Observamos, ainda, aspectos dialéticos quando se menciona a própria necessidade de “regulação” do grau de permissividade e controle de atividades permitidas. Por outro

lado, o aspecto da complexidade nos permite ver que, na medida em que medos trazem inseguranças que nos remetem às incertezas, novos caminhos passam a ser possíveis, como por exemplo, estabelecer novos padrões de permissividade.

Quanto ao segundo caso, trata-se de relevante experiência, em que a professora inicia seu relato com a certeza (culturas) de sua incapacidade profissional e termina com um tom de sucesso, de que é possível quando se decide sair do estado de paralisação (políticas) e partir para a ação (práticas). Mas nada disso se deu sem conflito interno, dentro dela mesma (dialética) e, complementarmente, podemos dizer que a complexidade nos faz ver que tudo isso aponta para o mar de incertezas em que vive o professor em seu dia a dia, assim como para a possibilidade, inclusive, de sucesso e insucesso, simultaneamente, dependendo de como culturas, políticas e práticas se entremeassem a cada momento deste exemplo (seria a mesma coisa se fosse em outro dia? haveria o mesmo desfecho se a professora tivesse se aborrecido com alguém ou alguma coisa além de sentir sua frustração?).

O “NÃO” de Deus

Este “não” aparece com um tom bastante contundente nos exemplos aqui selecionados: o tom fatalista de que não se pode fugir aos desígnios divinos:

(...) nós temos dificuldades, embates no espaço da sala de aula, no espaço da sala de recursos, isso tudo nós temos, embates com as famílias, com os políticos e tantas outras questões que não nos cabe ficar aqui discutindo. Não é fácil e acredito que Deus nos escolhe para essas crianças. Acho que para nós eles são verdadeiros presentes. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, linhas 3819-3823)

Se Deus colocou essas pérolas, eu chamo de pérolas porque assim que eu as trato. Muito triste eu fiquei, quando esse ano me fizeram a proposta de trabalhar com um cadeirante que tinha uma deficiência em suas pernas causada por uma bactéria. E essa menina, que uma gota d’água poderia ter tirado ela de mim, não tirou porque o caso dela era mais grave e não é agora que vai tirar. E esse outro rapazinho eu vou fazer tudo o que eu puder por ele e vou lidar com a política, eu vou lidar com a falta de recursos, vou lidar com as minhas dúvidas, as minhas questões e vou usar a minha coragem. Competências e habilidades a gente vai

construindo aos poucos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, linhas 3892-3900)

O olhar omnilético nos permite compreender o quão dialéticas e complexas são as culturas, políticas e práticas em jogo nestas falas. São dialéticas na medida em que a mesma força que lhes desempodera, no sentido de achar que não ter outra opção a não ser levar a cabo o plano de Deus, empodera-lhes ao perceberem que, se foi de Deus, é porque é obra a ser feita e Deus não dá aquilo que não se pode aguentar (culturas). E, assim sendo, tais professores, que antes nada viam como possibilidade de trabalho com crianças da educação especial, agora passam a ver e assumem (políticas) esta postura, levando a efeito (práticas) novas tentativas pedagógicas. São também complexas porque não necessariamente a fé traz a certeza. Em outras palavras, como, para os crentes, está além de seus limites compreender e prever os desígnios de Deus; nada garante, por exemplo, que toda esta experiência, por mais que seja vista como um ‘presente’, uma missão divina, termine em tragédia, ou em sucesso, ou em conflito, ou de qualquer outra maneira.

Pelo sim, pelo não... Considerações provisoriamente finais

Ao longo deste artigo, propusemo-nos a realizar uma análise interpretativa, à luz da perspectiva omnilética, dos diferentes modos de uso do “não”, com base nos depoimentos coletados. Percebemos, com isso, que, em que pese a palavra mais acionada ao longo da formação continuada ter sido esta, seu sentido nem sempre era o que literalmente conhecemos quando aludimos à palavra “não” (de negatividade). Isto nos possibilitou compreender a complexa realidade dos colegas professores que participaram conosco desta rica experiência colaborativa. Uma realidade em que nem sempre as coisas são como as vemos em uma primeira mirada. Na verdade, parece-nos que quase nunca elas são apenas como as percebemos em um primeiro momento. Há totalidades concomitantes em jogo, que se entretecem pelas, nas e com as narrativas e seus sujeitos, alterando (real e/ou potencialmente) a realidade e nossas percepções sobre ela o tempo todo.

Por nossa vez, esta compreensão nos colocou em um novo patamar de reflexão sobre e a partir da perspectiva omnilética. “Sobre”, por tratar-se de uma perspectiva que nos amplia bastante a visão, mas que também nos angustia um bocado, na medida em que começamos, por meio dela, o difícil exercício de tentar imaginar o ainda não imaginado e enxergar o que ainda não está visível, mas que existe como potencial. Isto, por sua vez, nos coloca em um movimento de relativizar as coisas que percebemos e o desafio de, contudo, não deixar que caiam no relativismo, o que se torna possível graças à tessitura dialética cultural, política e prática que sempre observamos, conjuntamente, e que é, em si mesma, múltipla em possibilidades (complexidade).

O “a partir” vem por conta da rica base praxica que ela nos fornece, na medida em que, a todo momento, nossas reflexões estão fundamentadas nas teorias que a apoiam e nas práticas sociais que compartilhamos ao longo do curso. Aprendemos, assim, que até mesmo este artigo, neste viés interpretativo, poderia ser escrito de outro modo, se houvéssemos decidido por focar nosso olhar nos “sins”, ou nos “talvez”, por exemplo. Pelo sim pelo não, optamos pelo “seguro” caminho da quantidade de ocorrências das palavras, o que nos levou ao “não” falado, e que não necessariamente, assim pudemos perceber, é o “não” dito. E que (por enquanto) fique este dito pelo não dito. E temos dito (E feito. E por ora)!

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed 70, 1979.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Índex for inclusion: developing learning and participation in schools**, Bristol, CSIE. 2000, 2002.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Índex para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. UFRJ: Lapeade [Tradução de M.P. Santos], 2011.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **A avaliação das possibilidades do trabalho colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** 2004. 299 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). UFSCar, São Carlos, SP.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não.** São Paulo: Loyola, 1997.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília, DF: Liber Livro, 2008. Série Pesquisa, v. 17.

LIEBERMAN, Ann. **Collaborative research:** Working with, not working on... Educational Leadership, n. 43, p. 5, p. 29-32, 1986.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução do francês, Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MORIN, Edgar, ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis Carvalho (Org.). **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios.1; 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Dialogando sobre Inclusão em Educação:** contando casos (e descasos). 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

SMYSER, Bridget Mary. **Active and Cooperative Learning.** 1993. Disponível em <http://www.wpi.edu/~isg_501/bridget.html>. Acesso em 30/01/2016.

TOLEDO, Elizabete Humai de; VITALIANO, Célia Regina. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 2, p. 319-336, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Blocão de Transcrições – OEERJ/2015.** Rio de Janeiro, 2016. 328 p.

Recebido em: 20/03/2016

Aprovado em: 11/04/2016

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Revista Linhas

Volume 17 - Número 35 - Ano 2016

revistalinhas@gmail.com