

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO – UMESP
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

Educação e Inclusão: o ser professor ao educar alunos com
deficiência numa escola confessional

Rogério Sousa Pires

São Bernardo do Campo, Março de 2007

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO – UMESP

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

Educação e Inclusão: o ser professor ao educar alunos com
deficiência numa escola confessional

Rogério Sousa Pires

Orientação: Prof. Dr. James Reaves Farris

Dissertação apresentada em cumprimento às exigências do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, para obtenção do grau de Mestre.

São Bernardo do Campo, Março de 2007

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. James Reaves Farris
Universidade Metodista de São Paulo

Prof. Dr. Rui de Souza Josgrilberg
Universidade Metodista de São Paulo

Profa. Dra. Elcie F. Salzano Masini
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Dedico esta dissertação às pessoas que acreditam no paradigma da inclusão social como caminho rumo à educação inclusiva, e que por ela lutam para que possamos – juntos na diversidade humana – construir uma escola-mundo onde caibam todos o mundos.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Sebastião e Deni, e irmão, Rodrigo que estiveram juntos nesta caminhada, mesmo longe, fizeram presentes com seu amor e carinho em meio às saudades e lutas diárias e, acima de tudo, por sempre terem acreditado em mim, dando o necessário apoio para a dedicação aos estudos.

Ao Prof. Dr James Reaves Farris, orientador e mestre, pela capacidade profissional, paciência e conduta singulares na orientação desse projeto.

Aos professores Dr. Rui de Souza Josgrilberg e Dr. Clóvis Pinto de Castro, pelas importantes sugestões por ocasião do meu exame de qualificação, que se dúvida me ajudaram a conferir uma melhor estruturação do texto que aqui se apresenta.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião e do Programa de Pós Graduação em Educação, pelos diálogos possibilitados na socialização do conhecimento para a investigação científica.

À direção do Colégio Metodista em São Bernardo do Campo, na pessoa da Prof^a Regina Magna B de Araújo, que abriu as portas para que este trabalho fosse realizado.

À Coordenação do Grupo Alternativo, em especial a Profa. Dalva Loreatto dos Santos, que me acolheu no Grupo Alternativo do Colégio Metodista quando da realização desta

pesquisa. A você meu sincero agradecimento pela confiança, incentivo e por fazer compreender e “olhar” o fenômeno da educação inclusiva em meio às diferenças que convivemos em nossas relações com o outro no mundo-da-vida escola.

Aos professores e professoras do Grupo Alternativo por terem compartilhado suas experiências como educadores no trabalho de inclusão e valorização do potencial das crianças com deficiência e dificuldades de aprendizagem.

À Pastoral Universitária e Escolar, em especial a Profa. Horizontina Canfield, por me acompanhar na tessitura deste trabalho, ao abrir suas portas para que ali pudéssemos partilhar da dedicação comum, a promoção humana.

Às agências e instituições que financiaram parte desta pesquisa: A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), ao Instituto Ecumênico de Pós-Graduação – IEPG.

Aos amigos e amigas, Adriana, Antônio, Cristina, Emma, Fábio, Gerson, Linda, Lílian, Luciana, Luciano, Mairolet, Oseias, Valquiria ... que estiveram juntos nesse caminho.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e se amamos também as crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos.

(Hannah Arendt, Entre o passado e futuro, 2005, p.247)

RESUMO

PIRES, Rogério Sousa. *Educação e Inclusão: o ser professor ao educar alunos com deficiência numa escola confessional*. São Bernardo do Campo, 2007. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo.

O presente estudo tem por objetivo refletir o significado do ser professor ao educar alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem no contexto da confessionalidade metodista. Para tanto, contou com preciosas contribuições teóricas e relatos de experiências profissionais, com destaque às teorias de Paulo Freire, Merleau-Ponty, Hannah Arendt, Lino de Macedo, Maria Tereza Eglér Mantoan, Joel Martins, Maria Aparecida Viggiani Bicudo, Leonardo Boff e Rui de Souza Josgrilberg. Para a coleta dos dados necessários, foram utilizadas entrevistas orientadas pela pergunta da pesquisa – o que significa ser professor/a ao educar alunos com deficiência no contexto confessional? – que norteou toda a trajetória metodológica, contando com a participação de professores do Grupo Alternativo do Colégio Metodista. O método utilizado para a análise dos dados foi o fenomenológico. Da análise empreendida ressalta, principalmente, a evidência de que no lócus alternativo de escolarização, o professor tem a condição de assumir uma nova atitude frente ao fenômeno da aprendizagem mediada pelo princípio da inclusão pautado em valores éticos e cristãos na formação do conhecimento e da cidadania. Da reflexão do que se desvelou, põe a descoberto o significado do ser professor. Surge a oportunidade dele repensar sua práxis, o seu modo de ser e vir-a-ser com os alunos com deficiência, trazendo para ele uma nova concepção do ser professor que em relação de educabilidade, busca habitar o *Lebenswelt*. Abre-se, assim, uma possibilidade de compreender e intervir significativamente na relação com o aluno, que envolve uma atitude fenomenológica no compromisso com uma educação humana.

Palavras-chave: ser professor, práxis educativa, inclusão, deficiência, dificuldades de aprendizagem, confessionalidade e fenomenologia.

ABSTRACT

PIRES, Rogério Souza. *Education and Inclusion: to be a professor in the education of students with deficiencies in a confessional school*. São Bernardo do Campo, 2007. Masters Dissertation. The Methodist University of São Paulo.

The present study has as its objective to reflect on the meaning of being a professor in the education of students with deficiencies and learning difficulties in the context of education sponsored by the Methodist Church. As such, the study counts on the theoretical and personal contributions of various professional experiences, with emphasis on the theories of Paulo Freire, Merleau-Ponty, Hannah Arendt, Lino de Macedo, Maria Tereza Eglér Mantoan, Joel Martins, Maria Aparecida Viggiani Bicudo, Leonardo Boff and Rui de Souza Josgrilberg. The collection of necessary data was made possible by interviews based on the fundamental question of the research – what does it mean to be a professor in a confessional context in the education of students with deficiencies? This question guided the methodological trajectory of the research, which counted on the participation of professors from the Alternative Group of the Methodist High School. Phenomenological method was used to analyze the data. The analysis indicates that in the *locus* of alternative education the professor has the potential to assume a new attitude in terms of the phenomenon of learning, mediated by the principle of inclusion which is an element in the ethical and Christian values of the formation of knowledge and citizenship. The research also reveals the meaning of being a professor, and shows that the context provides the professor with the opportunity to rethink their *praxis*, their manner of being with students with deficiencies, offering a new conception of being a professor that, in relation to education, becomes a part of their *Lebenswelt*. It opens, as such, a possibility of understanding and intervening significantly in relations with the student that involves a phenomenological attitude in the commitment to human education.

Key-words: to be a professor, educational praxis, inclusion, deficiency, learning difficulties, confessional, phenomenology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E CONFSSIONALIDADE: UMA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA	25
1.1 Educação, humanização e exclusão social	25
1.2 Diferenças e deficiências: rumo à inclusão escolar	32
1.3 Práxis religiosa e educação confessional	38
1.3.1 Práxis religiosa	38
1.3.2 Educação confessional	40
1.4 Teologia em diálogo com as ciências humanas: fenomenologia	42
1.4.1 Algumas considerações teológicas	42
1.4.2 Aspectos fundamentais da fenomenologia	47
1.4.2.1 Intencionalidade da consciência	50
1.4.2.2 A <i>epoché</i>	52
1.4.2.3 A descrição fenomenológica	54
1.4.2.4 Dimensão compreensiva da fenomenologia	56
CAPÍTULO 2 – O MUNDO-DA-VIDA ESCOLA: UM ESPAÇO ALTERNATIVO DE ESCOLARIZAÇÃO	59
2.1 O Colégio Metodista em São Bernardo do Campo	59
2.2 Um espaço alternativo de escolarização	62
2.2.1 Caracterização da demanda	64
2.2.2 Integração e agrupamento dos alunos para a formação dos grupos-salas	64
2.2.3 Descrição da adaptação e integração do aluno no âmbito da Pedagogia de Projetos	66

2.3 A Pesquisa propriamente dita _____	68
2.3.1 Discurso 1 _____	69
2.3.2 Discurso 2 _____	72
2.3.3 Discurso 3 _____	74
2.3.4 Discurso 4 _____	76
2.3.5 Discurso 5 _____	79
2.3.6 Discurso 6 _____	82
2.3.7 Discurso 7 _____	84
2.3.8 Discurso 8 _____	87
CAPÍTULO 3 – O SIGNIFICADO DO SER PROFESSOR AO EDUCAR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO CONFSSIONAL _____	91
3.1 Análise nomotética _____	92
3.2 Síntese de um pensar _____	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____	121
ANEXOS	
Anexo I – Carta de informação ao sujeito da pesquisa _____	127
Anexo II – Termo e consentimento livre esclarecido _____	128
Anexo III – Entrevista com a coordenação do Grupo Alternativo _____	129

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo refletir o significado do ser professor ao educar alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem no contexto da confessionalidade metodista. O sentido da educação é abordado numa perspectiva fenomenológica, buscando evidenciar a existência humana presente na escola, onde também ocorrem as relações mundo-da-vida. E dentro de uma estrutura confessional o espaço de escolarização pode se tornar num lócus de aprendizagem significativa, quando orientado pedagogicamente por uma atitude de compromisso com o processo de ensino-aprendizagem. Atitude que busca dar visibilidade à inclusão, como preocupação presente ao educar para uma efetiva formação humana dos alunos.

Por este viés, a inserção da práxis religiosa na esfera da ação humana, requer espaços comuns, que preocupem com a vida, que ajudem o ser humano a viver dignamente, a viver mais efetivamente. A escola é o espaço privilegiado para a presença da confessionalidade no ato de educar como esperança ativa da cidadania em situações concretas da realidade brasileira.

A escola deve ter um olhar sempre voltado para o outro, compromissada com o bem-estar social e capaz de dar sentido à vida. A presença da práxis na sociedade ao procurar compreender o fenômeno religioso em suas várias manifestações, a partir de um modelo crítico, deve buscar a transformação da nossa concepção de mundo, da sociedade ou do homem.

O papel da escola é dado pela própria sociedade e a Igreja precisa estar atenta a esta realidade. É necessário que tenhamos radical compromisso com a vida concreta do povo brasileiro. Só assim, que a confessionalidade torna-se uma possibilidade, através de orientações e de se caminhar para a construção da cidadania¹. A função de uma instituição educacional é facilitar, ajudar, incentivar, e ser fonte de vida. Portanto, uma práxis verdadeiramente educativa deve direcionar sua ação para um compromisso que expresse uma autêntica confessionalidade que tenha a dignidade da vida de todas as pessoas como valor ético na construção de uma sociedade inclusiva.

O importante a ser realizado na construção do projeto pedagógico é ter também uma boa política educacional inclusiva mediada pelo diálogo no respeito às diferenças. Sendo parceiros na promoção de uma educação que ajude a construir uma sociedade justa e solidária é que conseguiremos contribuir significativamente para a conquista do direito à cidadania das pessoas com deficiência e dificuldades de aprendizagem.

Antecedentes pessoais e idiosincrasias

Todo projeto nasce de experiências significativas que, no cotidiano da vivência provocam ou nos chamam a olhar..., que nos mobiliza ao questionamento, para o despertar da consciência à paixão por questões que acompanham nossa existência. A consciência de educar e educar-se tem acompanhado o pesquisador no sentido de valorizar as questões de responsabilidade social, humanização e cidadania, enquanto projeto existencial, que é legitimado por ações e pessoas que o vivem.

Foi através da ação docente da sua mãe ao atuar nos últimos anos de sua carreira profissional, numa escola especial que ele teve o primeiro contato com alunos com deficiência. Sempre ia a escola onde sua mãe trabalhava, e vez ou outra ela trazia um grupo de alunos para sua casa para um momento de recreação. Não se aproximava muito, mas achava a atitude da sua mãe muito linda, o que de certa forma foi lhe sensibilizando, mesmo sem compreender o que de fato significava o que ela fazia.

¹ BOAVENTURA, Elias. Evolução histórica do conceito de confessionalidade no metodismo brasileiro. In: *Revista do Cogeime* n. 18, p. 19.

Na Universidade teve a oportunidade de ampliar seus horizontes, envolver-se com a vida acadêmica, e crescer. Tudo começou quando houve a visita ao Grupo Alternativo do Colégio Metodista em São Bernardo do Campo pelos alunos do Núcleo de Disciplinas Eletivas - Valor a Vida: Projeto de Inclusão, no I semestre de 2002, do qual fez parte. No II semestre surge a oportunidade de estar elaborando e apresentando um projeto à Coordenadoria de Estágio da Faculdade. Na elaboração do projeto ocorre o encontro com a fenomenologia através de leituras, supervisões, diálogos, pesquisas, bibliografias e observação em sala de aula. Ano seguinte já trabalhando junto ao GA foi convidado pela mesma coordenadoria a relatar sua experiência do estágio supervisionado em promoção humana no Congresso de Iniciação Científica da UMESP, o que o motivou a escrever um projeto para o TCC apresentado ao Colegiado da FATEO, que resultou no seguinte trabalho de conclusão de curso: *A contribuição da Teologia Prática para uma pedagogia inclusiva nas escolas confessionais*. Concluída a graduação em 2004, surge o convite para integrar a equipe docente da Pastoral Escolar para lecionar Ensino Religioso. No ano seguinte ingressou no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião levando para o Mestrado o tema iniciado na Graduação, que hoje busca compreender o fenômeno do ser professor ao educar alunos com deficiência no contexto da confessionalidade.

Por uma educação inclusiva nas escolas

O impacto da inclusão na sociedade evidencia que a evolução no atendimento às pessoas com deficiência passou por diversas fases: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão². Fases estas importantes para compreender a transição do paradigma da integração para o da inclusão no que se refere às práticas sociais, revelando que as escolas vem se abrindo a todos os tipos de alunos à luz dos princípios da inclusão. Mostra ainda, que “a educação inclusiva, difere substancialmente das formas antigas de inserção escolar das pessoas com deficiência, como é o caso da integração, que se vale das práticas de normalização, de classes especiais e escolas especiais”³.

O conceito de educação inclusiva teve início na década de 80, com o **Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência** (ONU), seguido nos anos 90 da

² SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*, p. 111.

³ SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: o paradigma do século 21*. In: *Inclusão. Revista da Educação Especial*, p. 20.

Declaração Mundial de Educação para Todos (ONU) e da **Declaração de Salamanca** (1994), da Unesco⁴, que é primeiro documento internacional que aborda extensamente o conceito de inclusão. A declaração assevera que o princípio da inclusão consiste no “reconhecimento da necessidade de si caminhar rumo à ‘escola para todos’ – um lugar que inclua todos os alunos, celebre a diferença, apóie a aprendizagem e responda às necessidades individuais”⁵. O desafio para uma escola inclusiva é o de desenvolver uma pedagogia centrada no aluno, uma pedagogia capaz de educar com sucesso todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências⁶. Afirma ainda, que “o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, não importam quais dificuldades ou diferenças elas podem ter”⁷.

A educação inclusiva, hoje, é uma realidade presente em muitos países e a cada dia ganha novos adeptos, observa Sasaki⁸. De acordo com este autor, o movimento inclusivo tem por objetivo a construção de uma sociedade realmente para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios, dentre os quais se destacam:

- Celebração das diferenças,
- Direito de pertencer,
- Valorização da diversidade humana,
- Solidariedade humanitária,
- Igual importância das minorias,
- Cidadania com qualidade de vida.⁹

O conceito e a prática da inclusão são recentes e tem encontrado em pessoas comprometidas com a construção de uma sociedade para todos, defensores de uma escola sem preconceitos, democrática, com ensino de qualidade, uma escola de todos, para todos, onde todos possam conviver no respeito às diferenças.

⁴ SASSAKI, Romeu Kazumi. op.cit., p. 118.

⁵ Ibidem, p. 119-120.

⁶ MACHADO, Adriana, et. al. Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais. In: *Psicologia e Direitos Humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*, p. 131.

⁷ Ibidem, p. 133.

⁸ SASSAKI, op.cit., p. 114.

⁹ Ibidem, p. 17.

Mantoan, ao refletir os caminhos pedagógicos da inclusão, mostra que a luta pela inclusão das pessoas com deficiência é conseqüente de um ensino de qualidade:

O sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. O movimento inclusivo, nas escolas, posiciona-se ética e socialmente, ao lutar pela implementação de uma escola de qualidade, que seja igualitária, justa e acolhedora para todos¹⁰.

A autora ao analisar o mote da inclusão, defende uma escola para todos. Afirma que “a inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da Educação Escolar e para o benefício de todos os alunos, com e sem deficiência”¹¹. A autora ainda fala da necessidade de criar novos caminhos educacionais que vislumbre uma educação aberta às diferenças, que entenda que “o papel da escola deva ser revisto, de modo que a instituição passe a se dedicar essencialmente à formação de sujeitos éticos, políticos, justos, cooperativos e autônomos”¹². A valorização das diferenças é reforçada pela idéia do “‘especial’ da Educação que tem a ver com a inclusão total, incondicional de todos os alunos nas escolas, que descentra os problemas relativos à inserção das pessoas com deficiência e combate o que produz a exclusão em nossas escolas”¹³, que muitas vezes valoriza a “justaposição do ensino especial ao regular”¹⁴.

Mantoan em outro trabalho fala da urgência da transformação das escolas comuns para atender ao que está previsto na legislação, quando se refere ao direito à educação¹⁵. Devemos considerar “o fato de a pessoa com deficiência ser uma legítima detentora do direito à educação”¹⁶, que faça “jus ao que todo aluno merece: uma escola capaz de aprender a conviver com as diferenças, e que valoriza o que o aluno consegue entender do mundo e de si mesmo”¹⁷. Em tempo de novos desafios, conquistas e mudanças de toda ordem, a inclusão escolar impõe a abertura de novas frentes, com práticas escolares

¹⁰ MANTOAN, M.T.E. *Caminhos pedagógicos da inclusão*. Disponível em: <www.educaçaoonline.pro.br>. Acesso em: 21 de julho de 2006.

¹¹ MANTOAN, M.T.E. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: *Educação Especial em direção a Educação Inclusiva*, p. 27.

¹² *Ibidem*, p. 30.

¹³ *Ibidem*, p. 37.

¹⁴ *Idem*.

¹⁵ MANTOAN, M.T.E. A hora da virada. In: *Inclusão: Revista da Educação Especial*, p.24.

¹⁶ *Ibidem*, p. 27.

¹⁷ *Ibidem*, p. 28.

inclusivas, que reconduzam os alunos “diferentes”, ao lugar do saber, de que foram excluídos, na escola.

Mazzotta, também se apresenta favorável à inclusão ao discutir a educação escolar como um processo complexo. Defende uma “abordagem dinâmica (unidade entre comum e especial) como aquela que, baseada no princípio da não segregação, possibilita a melhor compreensão da relação entre o educando e a educação escolar e comporta a organização de situações de ensino-aprendizagem mais condizentes com as necessidades educacionais a atender”¹⁸. O movimento da Educação Inclusiva, objetiva “descartar os serviços educacionais segregados e procura, para além da integração, garantir a inclusão de todas as crianças e jovens nas escolas comum de qualidade “especial”¹⁹.

Portanto, o processo de inclusão, por ser diferente da prática da integração desafia-nos à educação inclusiva. Uma educação inclusiva que se preocupa com a humanidade, que coloca como centro de suas preocupações o ser humano e leva em consideração a sua condição de sujeito complexo. Portanto, para que isso ocorra, é necessário “ensinar a condição humana”²⁰ e saber conviver com ela. Condição finita, tangível a uma realidade presente na sociedade que não deve negar o mundo e os problemas humanos e sociais. Quando assumimos nossa condição humana e aceitamos a complexidade que é o humano conseguimos enxergar uma sabedoria que contribui para a construção de uma vida melhor, individual e coletivamente.

“Na educação, freqüentemente nos deixamos levar por teorias em voga que dominam o imaginário pedagógico, pela urgência do fazer, pelos ritos e rotinas, sem nos perguntarmos pelo sentido e razão de ser das idéias e práticas que repetimos”²¹. Isso faz-nos lembrar de Freire com sua *Pedagogia do Oprimido*, quando fala da “concepção bancária e a contradição educador-educando”²². Deste modo, a superação de processos desumanizadores que geram opressão, manipulação e exploração encontra-se numa práxis educativa que

¹⁸ MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Inclusão e Integração ou Chaves da Vida Humana*. Disponível em: <www.educaçaoonline.pro.br>. Acesso em: 21 de julho de 2006.

¹⁹ Idem.

²⁰ Aqui vale ressaltar um tema que Edgar Morin deu muita importância no seu livro *Os sete saberes necessários à Educação do futuro*, São Paulo: Cortez, 2000.

²¹ COELHO, Ildeu Moreira. *Fenomenologia e Educação*. In: *Fenomenologia uma visão abrangente da educação*, p. 90.

²² Cf. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, p. 62-68.

possa verdadeiramente contribuir para o desenvolvimento da vida. E isso se faz com saberes práticos e políticos necessários à construção de sentido para a existência humana.

A natureza mesma da educação enquanto fenômeno e atividade humana é um processo de construção da liberdade e humanidade do indivíduo e do coletivo. Nessa perspectiva, a educação é chamada à missão de criar acessos para a construção de sentido para a vida, avançando mais concretamente para a humanização. Nessa construção de mundo do sentido, ou mundos-de-sentido, “a educação deve contribuir para a criação do homem em cada um dos envolvidos no processo [...] envolvendo todos no trabalho de tornar concretamente possível, realizar a humanização dos homens, a igualdade, a justiça, a convivência solidária e fraterna”²³.

É necessário então, indignar-se contra toda forma de opressão que impeça o ser humano de ser mais, através de uma práxis reflexiva/dialogal, pois é no diálogo que os homens encontram-se para “ser mais”. E isso se faz com um processo pedagógico implícito na comunicação no qual o ser humano possa ser capaz de “aprender a aprender”.

Um aprender que significa “dizer o mundo, dizer a palavra” significa habitar a palavra, pronunciá-la. Ao “aprender” a dizer a sua palavra, o homem se existência nela. Instaurando assim, o mundo em que se humaniza. Com a palavra, o homem se faz homem. Ele assume conscientemente sua condição humana. A palavra humana também tem uma dimensão *poiética* ao imitar a palavra divina: ela é criadora. É capaz de transformar o mundo, fazendo dele sempre “mais”.

Aos que constroem juntos o mundo humano compete assumirem uma sensibilidade solidária e responsabilidade em dar-lhe sentido. Portanto, dizer a palavra equivale assumir conscientemente, como educador, a função de sujeito histórico, em colaboração para a inclusão dos oprimidos, marginalizados e destituídos de viver uma vida digna.

Acreditar num processo educativo, significa crer que a Palavra revelada possa ser re-encantada mediante uma práxis religiosa autêntica, promotora de significado. Palavra viva que é diálogo existencial, que expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração.

²³ COELHO, Ildeu Moreira. op. cit. p. 100-101.

Contudo, a decisão e compromisso em colaborar na construção de um mundo melhor está em nossas mãos, na ação para o compromisso em ajudar as pessoas a serem “mais”, a serem humanos.

A interrogação mesma: delimitando a região de inquérito

No processo de conhecer seu lugar no tempo e espaço, o educador projeta-se no mundo, de forma que inquietações se anunciam, levando preocupar-se com o humano: Como professor, o que posso fazer para ajudar a transformar minha prática? Qual a melhor atitude a ser assumida em relação às diferenças? Quais ações educativas poderão ser desenvolvidas frente às deficiências e dificuldades das crianças e adolescentes que freqüentam um espaço alternativo de escolarização? Como compreender meu fazer na relação professor/aluno numa instituição educativa confessional?

Tais inquietações apontam para a interrogação do presente estudo, que se origina da seguinte preocupação: O que é ser professor num contexto confessional ao atender alunos que apresentam dificuldades no processo ensino-aprendizagem. Portanto, pergunto: *O que é ser professor ao educar alunos com deficiência numa escola confessional?* O fenômeno apreendido nesta interrogação segue uma trajetória metodológica, em que o “pesquisador considera aqui o seu mundo-da-vida, isto é, uma experiência que é sua e que lhe permite interrogar o mundo e o fenômeno que deseja interrogar”²⁴. Tal questão atravessa o fazer do cientista da religião, trazendo à luz o caráter de intervenção da ação educativa, expondo tal reflexão a sua natureza prática-poiética²⁵.

Mostra ainda, segundo Espósito, “o caráter ético que reveste essa opção, pois, é fruto de uma ação – social e individual – realiza-se na co-existência sendo que as decisões que se apresentam decorrem de determinada concepção de mundo e sendo permeadas por uma conotação de valor ocorrendo como construção no bojo de uma determinada cultura”²⁶.

²⁴ MARTINS, Joel. *Um enfoque fenomenológico do currículo: Educação como poíesis*, p. 57.

²⁵ Poiésis considerada aqui na acepção grega da palavra: um gerar e produzir que dá forma à matéria preexistente: um fazer criador.

²⁶ ESPÓSITO, Vitória Helena C. Formação de Professores: buscando os sentidos de seu fazer e os saberes que se fazem necessários. In: *II Seminário Internacional da SE&PQ*, p. 2.

A interrogação²⁷ surge em torno do pesquisador enquanto profissional educador numa escola confessional que estabelece uma relação educativa com alunos com dificuldades de aprendizagem, como preocupação de uma prática reflexiva que vá ao encontro das suas necessidades educativas ao seu mundo-da-vida.

Ao postular a interrogação que se desdobra da interface Religião e Educação, tem-se em vista a parceria interdisciplinar de profissionais de várias áreas de formação, em que tal interrogação emerge no âmbito da busca de uma análise compreensiva do vivido no vínculo estabelecido entre educador e aluno na experiência docente em uma instituição confessional. Assim cabe dizer, que sentido dou no fazer cotidiano como docente? Ou melhor, *qual o sentido do ser professor numa escola confessional ao educar alunos com deficiência?*

A trajetória metodológica da pesquisa em foco

Configura-se enquanto opção metodológica a escolha da pesquisa qualitativa na modalidade fenomenológica que segue uma seqüência: *descrição, redução e compreensão*, que permite uma aproximação do fenômeno apreendido na questão da pesquisa, através do diálogo entre a práxis religiosa e teoria pedagógica. Nesta pesquisa pretende-se aplicar tal método de acordo com o objeto de pesquisa, cuja trajetória é construída através do trabalho de campo, enquanto o vivido propriamente.

No capítulo 1, o pesquisador traz os conceitos fundamentais, quais sejam: diferenças, deficiências, educação inclusiva, práxis religiosa, confessionalidade e educação confessional, que nos ajudarão a compreender a interdisciplinaridade proposta na pesquisa. Sendo que, primeiramente refletiremos sobre o processo de humanização e exclusão social numa perspectiva pedagógica libertária, com enfoque fenomenológico na compreensão da educação e formação humana. Por último, apresentamos aspectos fundamentais da aproximação entre a Teologia e Ciências Humanas, em específico da Fenomenologia, que nos dará suporte ao refletir sobre o sentido do ser professor numa relação de educabilidade com alunos com deficiência no contexto confessional. Contaremos como suporte teórico, autores cuja contribuição permeiam o campo das ciências humanas, em específico a

²⁷ Ao referir-se a Joel Martins, Maria Inês Fini faz a seguinte colocação: “Pesquisar é ter uma interrogação é andar em torno dela, em todas os sentidos, sempre buscando todas as suas dimensões e, outra vez e outra ainda, buscando mais sentido, mais dimensões, e outra vez”... Ver FINI, Maria Inês. Sobre a Pesquisa Qualitativa em Educação, que tem a Fenomenologia como Suporte. In: *Pesquisa Qualitativa em Educação*, p. 24.

Educação e Teologia, com destaque às contribuições de Paulo Freire (relação dialógica e humanização), Merleau-Ponty (corpo-encarnado), Lino de Macedo (diferenças e relação professor/aluno), Maria Eglér Mantoan (deficiências e inclusão escolar), Joel Martins (fenomenologia e educação), Maria Viggiani Bicudo (filosofia da educação e formação humana), Casiano Floristan (práxis religiosa), Rui Josgrilberg, Antonio Mendonça, Peri Mesquida, Elis Boaventura e Julio Romero (confessionalidade e educação).

No capítulo 2 mergulharemos no cotidiano do Grupo Alternativo, para desvelar “o que ele é”, “quem” pertence a ele, como parte do projeto do Colégio Metodista. Para retomar o cotidiano vivido, teremos como base a memória daquilo que foi vivenciado na escola, que é problematizado pelo pesquisador, que traz o relato dos professores entrevistados, suas inserções no mundo-da-vida junto com a caracterização da comunidade, da escola, do espaço alternativo, em específico dos grupos-salas, onde estão atuando mais efetivamente. Trata-se aqui das descrições que mostram a constituição dos acontecimentos no mundo-da-vida dos sujeitos protagonistas da ação educativa.

Sujeito:

Os sujeitos da pesquisa são os docentes do Grupo Alternativo do Colégio Metodista em São Bernardo do Campo, instituição confessional de educação básica, fundada em 1985. O Grupo Alternativo é formado por 15 docentes atendendo aproximadamente 85 alunos distribuídos em 7 grupos-salas.

Amostragem:

Para coleta de dados será considerada uma amostra constituída de 08 docentes escolhidos aleatoriamente entre o universo dos professores do Grupo Alternativo

Instrumento e técnica de coleta de dados:

Como instrumento será utilizado entrevista orientada pela pergunta da pesquisa que norteará toda a trajetória metodológica. Trata-se de utilizar como instrumento de coleta de dados a entrevista não-diretiva, sem um roteiro de entrevista semi-estruturada, muito menos a aplicação de questionário semi-dirigido. Por se tratar de uma entrevista não-estruturada, de modalidade não-diretiva, permiti-se ao entrevistado falar sobre a questão da pesquisa,

propiciando uma fala livre, sem imposição de aspectos que interessam somente ao pesquisador. Isso permite que os dados sejam carregados de emoções e afetividade. A escolha pelo uso desse tipo de entrevista baseia-se no fato de ser a forma que permite ao sujeito expressar-se livremente quando interrogado por uma pergunta norteadora. Essa pergunta norteadora será a seguinte: “O que significa ser professor ao educar alunos com deficiência numa escola confessional?”

Procedimentos:

As entrevistas com os docentes serão agendadas previamente, que ao concordarem em participar da entrevista em sala de aula vazia e reservada, proporcionará um clima acolhedor na condução da entrevista. Será solicitada a autorização para registro dos dados coletados em gravador analógico e digital com duração aproximada de 7 minutos. O entrevistado será convidado a falar sem interrupções, sobre a questão da pesquisa, apresentada sob a forma de categorias – (1) ser professor; (2) educar alunos com deficiência e (3) contexto confessional - que compõem a pergunta norteadora. O entrevistador só interferirá, ao perceber que o entrevistado não entendeu a pergunta. Esta será repetida e explicitada sempre que houver necessidade de fazê-lo. Os discursos gravados serão transcritos na mesma linguagem dos professores, para constar como parte integrante do presente estudo, preservando a identidade dos mesmos. Os entrevistados receberão carta de informação sobre a pesquisa (anexo1) e deverão assinar o termo de consentimento livre e esclarecido (anexo2).

Tratamento dos dados:

Recorrendo as descrições sobre o tema abordado na pesquisa, volta-se para o vivido. A intenção ao ser guiado pela interrogação - *O que significa ser professor ao educar alunos com deficiência numa escola confessional?* - é atravessar as descrições relatadas, buscando unidades de sentido contidas neste vivido contextualizado social, cultural e historicamente. Com esta interrogação, numa atitude fenomenológica, aproximando-se do fenômeno em estudo, envolvendo-se na busca do sentido, direcionamos nosso olhar para a consciência e os significados daquilo que é descrito. Olhar esse, que é determinado pela indagação que habita o pesquisador.

Importa-nos agora, olharmos para o vivido, aproximar dele, e conseqüentemente trazer à luz o que está contido nele como significado potencial face ao que está sendo problematizado pelo pesquisador²⁸. Pois “é diante de uma indagação que o vivido se manifesta”. Deste modo, como podemos chegar a esse vivido? É através do retorno ao mundo-da-vida escola dos professores-sendo-com-seus-alunos que freqüentam o Grupo Alternativo. É indo ao plano das significações, ao vivido, através dos pensamentos e ações que podemos ler o mesmo, mediante o contato estabelecido àquilo que é dado. Para isso, faz necessário a suspensão (*epoché*) das conceituações que precedem a partir do discurso das descrições documentadas.

Feita uma primeira leitura das descrições, apreende-se o sentido geral das mesmas, sem pretender a princípio nenhuma interpretação do exposto. Em seguida, relendo o texto, num processo de “ir e vir” identifica-se às *unidades de significado* que podem emergir de cada relato colhido na entrevista, focalizando assim, o fenômeno pesquisado, para ulterior análise do material levantado. Considera-se a presença do que se manifesta nas descrições, daquilo que é significativo para o pesquisador oriundo da leitura feita pelo mesmo; começa então, a estruturação do fenômeno. Caminhamos para a convergência das unidades de significado, onde as mesmas serão transformadas em *categorias analíticas*.

No capítulo 3, trilhamos um pouco mais no caminho apontado pela fenomenologia, passamos para outro momento da trajetória: a *compreensão* (análise nomotética das categorias) na tentativa de explicitar os enunciados feitos à consciência presente nos discursos para se chegar a *síntese de um pensar*, a direção que ilumine o sentido do ser professor numa escola confessional ao educar alunos com deficiência. Oportuniza-se então, a possibilidade de conhecer os significados na busca daquilo que se manifesta no fazer deste profissional e seu desdobrar-se, ao se lutar por uma educação significativa e humanizadora.

O caminho percorrido no intuito de re-visitar a região de inquérito produz para o pesquisador uma leitura hermenêutica daquilo que é significado por ele quando do desvelamento do fenômeno interrogado – uma interpretação. Que nesta trajetória está marcada pela intersubjetividade do convívio cotidiano das pessoas do Colégio Metodista que tem um vínculo efetivo alicerçado em valores éticos e cristãos.

²⁸ AMATUZZI, Mauro Martins. *Por uma Psicologia Humana*, p. 53.

Re-visitando as idiossincrasias do mundo-da-vida do pesquisador

Hoje podemos dizer, lembrando a infância do pesquisador, que a atitude da sua mãe junto aqueles alunos direcionou-o para um horizonte amplo, que continua a ser explorado e construído, para a realização concreta do exercício do zelar, cuidar e relacionar-se com o outro, o diferente de mim. A experiência da sua mãe conjugada com a docência proporcionou a descoberta de um novo olhar sobre a ação educativa direcionada a alunos com deficiência. A atuação no campo educacional permitiu-o conjugar a vocação educativa em favor da valorização da pessoa humana e da vida, pois educar crianças com dificuldades de aprendizagem por causa das suas limitações é unir amor com capacidade profissional, que se alcança com dedicação e trabalho.

“Hoje educar significa realmente salvar vidas”²⁹, implica numa aposta em educar para a humanização do ser humano, capacitando-o à liberdade de possibilidades de sentido/significação de sua existência através de experiências desejanças, compartilhadas que apontem para a esperança. Esperança de educar para um pensar ético que pergunte pelo meio o qual está circunscrita. Significa falar de “ecologias cognitivas”³⁰ que propiciem experiências do conhecimento.

Trata-se de um aprender que possibilita um abrir-se ao mundo e aos outros. Um trabalhar que permite abordar o significado e a razão do ser da Educação, sua natureza criativa. É re-criando que a Educação se re-encanta ao passar pelo eu-corpo-outro-mundo, corpo-encarnado, que anela por uma corporeidade viva, cheia de necessidade e desejos.

Tudo isso, remete-nos a construção de um mundo melhor e habitável, onde a autenticidade do ser humano possa ter visibilidade por meio da apropriação da cidadania. Nesse sentido, a função de uma instituição confessional (comprometida com a solidariedade e responsabilidade social) está em transformar a realidade e possibilitar uma vida mais digna a todos. Contribuindo assim, para o processo de humanização, onde nosso olhar possa estar voltado para ação, para o cuidar do humano a serviço da construção de um novo *Ethos*, que englobem ecossistemas da esperança.

²⁹ ASSMANN, Hugo & SUNG, Jung Mo. *Competência e Sensibilidade Solidária: Educar para a esperança*, p. 245.

³⁰ Na escola, noção de ecologia cognitiva coloca desafios epistemológicos (formas de conhecer), mas sobretudo pedagógicos (ambientação e clima propício às experiências). Pensemos num contexto de relações pedagógicas que criem o aspecto fundante desse conceito, a saber: um pedagogia cognitivamente ecológica propiciadora de vivências do estar aprendendo. Cf. ASSMANN, Hugo. *Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente*, p. 151-152.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E CONFSSIONALIDADE: UMA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA

Neste capítulo serão abordados os conceitos fundamentais, quais sejam: diferenças, deficiências, educação inclusiva, práxis religiosa, confessionalidade e educação confessional, que nos ajudarão a compreender a interdisciplinaridade proposta na pesquisa. Sendo que, primeiramente refletiremos sobre o processo de humanização e exclusão social numa perspectiva pedagógica libertária, com enfoque fenomenológico na compreensão da educação e formação humana. Por último, apresentamos aspectos fundamentais da aproximação entre a Teologia e Ciências Humanas, em específico da Fenomenologia, que nos dará suporte ao refletir sobre o sentido do ser professor numa relação de educabilidade com alunos com deficiência no contexto confessional.

1.1 Educação, humanização e exclusão social

Na luta pela humanização, pela desalienação, pela afirmação de seres para si, o homem como ser histórico e, conseqüentemente, produtor de cultura transforma o mundo e se transforma por meio de ações que fundamentam e possibilitam uma vida que vale a pena seguir.

Freire, com sua *Pedagogia do Oprimido*, quando fala da “concepção bancária e a contradição educador-educando”³¹, faz-nos lembrar que a superação de processos desumanizadores que geram opressão, manipulação e exploração encontra-se numa práxis educativa que possa verdadeiramente contribuir para o desenvolvimento da vida. E isso se faz com saberes práticos e políticos necessários à construção de sentido para a existência humana. Tudo isso ocorre no mundo, palco fenomênico existencial. “Lugar de encontro [...] de homens que, em comunhão buscam ser mais”. A “vocação para ser mais”, humanizar-se, subentende uma “fé nos homens”, que revela-nos o potencial do ato de fazer/refazer, de criar/recriar, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direitos de todos³².

Trata-se de uma busca que deve lutar pela vocação humana de humanizar-se. Faz-se necessário, então, indignar-se contra toda forma de opressão que impeça o ser humano de ser mais, por meio de uma práxis reflexiva/dialogal, pois é no diálogo que os homens encontram-se para ser mais. E isso se faz com um processo pedagógico implícito na comunicação no qual o ser humano possa ser capaz de “aprender a aprender”.

Assumir a vida, ser mais, envolve uma relação de enfrentamento com sua realidade. E como “consciência de si e do mundo, o homem vive uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade”³³. É nas “situações-limites”³⁴ que o homem, “através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, cria a história e se faz histórico-social”³⁵, afirma Freire.

O diálogo como fenômeno humano revela-nos algo que é próprio dele mesmo: *a palavra*, que encerra em si ação e reflexão, pois “não há palavra verdadeira que não seja práxis”, afirma Freire³⁶. Assim, quando dizemos a palavra, ou a pronunciamos, implica em transformar o mundo. Para Freire, “a existência, enquanto humana, não pode ser muda”³⁷, é no ato de pronunciar o mundo, transformá-lo que os homens se fazem.

³¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, p. 62-68.

³² *Ibidem*, p. 81.

³³ *Ibidem*, p. 90.

³⁴ *Ibidem*, p. 91.

³⁵ *Ibidem*, p. 92.

³⁶ *Ibidem*, p. 77.

³⁷ *Ibidem*, p. 78.

Ao pronunciar-nos dialogicamente, não de forma fechada, mas aberta, a relação eu-tu é sempre re-visitada. “Se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho” que nos possibilita significar a nossa existência. Como exigência existencial, o diálogo “é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos” que habitam o mundo a “ser transformado e humanizado”. O diálogo “não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias a serem consumidas pelos permutantes”. Trata-se de um ato de criação no qual os homens pronunciando o mundo vão conquistando-o para a efetivação da liberdade³⁸.

Na obra de Paulo Freire, destaca-se o respeito pelo ser humano, a luta contra o homem-objeto, o oprimido, que está inserido numa sociedade injusta e violenta. Um tema central em Freire é a liberdade³⁹, dentro de um horizonte que tem a humanização como possibilidade. O amor ao mundo e aos homens é o fundamento essencial para a manutenção da educação dialógica. Ele é compromisso com a causa dos homens em se libertarem dos opressores. “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível diálogo”⁴⁰.

Para Paulo Freire, a educação é um processo de diálogo através do qual o educador e o educando constantemente problematizam o seu estar no mundo e sua ação sobre o mundo. Uma educação autêntica se faz nas relações homens-mundo. “Mundo que impressiona e desafia a uns e outros, originando visões ou ponto de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças”⁴¹. Lembrando que é no diálogo que os homens encontram-se para serem mais, o qual não pode ser feito sem esperança.

O importante do ponto de vista de uma educação libertadora, e não bancária, é que os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo-o, discutindo sua própria visão de mundo. Processo que deve ser buscado dialogicamente, do qual o ser humano é participante. “O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana, ele é

³⁸ FREIRE, Paulo. op.cit., p. 79.

³⁹ Para uma melhor compreensão da temática da liberdade, consultar: FREIRE, Paulo. *Educar como prática da liberdade*. Uma educação como prática da liberdade proposta por Freire luta pela democracia e justiça, acreditando no seu poder libertador, que gesta uma transformação global do homem e da sociedade. Tal educação só realizar-se-á numa sociedade onde existam as condições econômicas, sociais e políticas de uma existência em liberdade.

⁴⁰ FREIRE, Paulo. op. cit., p. 80.

⁴¹ Ibidem, p. 84.

relacional”⁴². “A intersubjetividade em que as consciências se enfrentam, dialetizam-se, promovem-se, é a tessitura do processo histórico de humanização”⁴³ que emerge do mundo-da-vida enquanto projeto humano.

O exposto acima faz-nos lembrar que a liberdade autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens, pauta-se pela situacionalidade dos sujeitos, onde eles mesmos possam pensar, discutir seu pensar, sua própria visão de mundo. “Como ‘corpos conscientes’, o homem não pode ser depósito de conteúdos, mas problematizador”⁴⁴, respondendo às situações limites nas suas relações com o mundo. Devemos ter uma consciência crítica aos postulados comunicados e existenciar a comunicação. E isso se faz “lendo o mundo”, “lendo a palavra”.

A natureza mesma da educação enquanto fenômeno e atividade humana é um processo de construção da liberdade e humanidade do indivíduo e do coletivo. Nessa perspectiva, a educação é chamada à missão de criar acessos para a construção de sentido para a vida, avançando mais concretamente para a humanização. Nessa construção de mundo do sentido, ou mundos-de-sentido, a educação tem a importante tarefa de tornar concretamente possível a humanização dos homens.

A educação como parte integrante do pro-jeto⁴⁵ humano que se estende no fazer e transfazer de cada um individual e coletivamente, o individual e o coletivo se interpenetram formando redes interconectadas. Nas palavras de Joel Martins, “o transfazer refere-se a como o ser humano enquanto indivíduo sente o mundo e, a partir do que, lhe atribui significados. Significa ir além de superar um simples fazer. É um re-criar interminável e sempre inacabado, pois o ser humano é sempre um ser de possibilidades”⁴⁶.

Como ser de possibilidades somos também sujeitos que se relacionam entre si, cujas ações trazem consigo um horizonte de sentido, que é produzido na cotidianidade do existir

⁴² FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a palavra. In: Prefácio ao livro *Pedagogia do Oprimido*, p. 16.

⁴³ *Ibidem*, p. 17.

⁴⁴ FREIRE, Paulo. *op.cit.*, p. 67.

⁴⁵ Pro-jeto é o que lança à frente, atualizando-se em ações e programações na temporalidade e na espacialidade mundanas. Pro-jeto humano é o que lança à frente as possibilidades do humano atualizar-se na dimensão do tempo vivido. Cf. BICUDO, M.A.V. A contribuição da fenomenologia à educação. In: *Fenomenologia uma visão abrangente da educação*, p. 11.

⁴⁶ MARTINS, Joel. *Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poiésis*, p. 22.

humano. A busca por viver uma vida que vale a pena ser vivida e com sentido remete-nos para algo que faz parte da essência humana, o humano.

O reconhecimento do outro em mim é fundamental para se trabalhar fenomenologicamente no âmbito da educação, quando se assume “a postura de busca pelo sentido e significado do que se faz e do que se escolhe”⁴⁷. Para tanto, uma práxis consciente, clara e comprometida será capaz de dar fundamentos consistentes para ações eficazes ao se desejar um mundo mais humano.

A práxis educativa sob um olhar fenomenológico “entende a educação como cuidado com o projeto do humano em suas possibilidades de ser mundano e temporal”⁴⁸. Trata-se de uma práxis que exige uma atitude vinculada ao mundo-da-vida, encarnada no mundo, onde estamos inseridos, com experiências próprias. É através do meu corpo-próprio-mundo que percebo o outro, “uma realidade viva que interaciona, que deseja, que se comunica, que age”⁴⁹, ao mesmo tempo busca significar o que se apresenta à consciência daquilo que é vivenciado na comunidade.

Encontrar o sentido de uma práxis educativa está em apostar num sentido de vida mais humano, e não pleno, conforme nos observa Sung: “O que podemos e devemos fazer é construir uma sociedade mais humana e justa, mas não uma sociedade plenamente justa e harmoniosa”⁵⁰. O potencial de humanizar-se reside na esperança de que um mundo mais humano possa ser desejado por todos que se sensibilizam e sentem uma indignação ética diante das injustiças que reforçam as tendências de desumanização.

Deste modo, “uma educação que não é capaz de revelar progressivamente o sentido do ato de se esforçar para aprender também não é capaz de revelar um sentido mais humano. Assim, ao invés de colaborarmos com a realização da vocação para humanização, podemos reforçar as tendências da desumanização”, afirma Jung Mo Sung⁵¹.

⁴⁷ BICUDO, M.A.V. op.cit., p. 13.

⁴⁸ Ibidem, p. 46.

⁴⁹ Ibidem, p. 48.

⁵⁰ SUNG, Jung Mo. *Sujeito e Sociedades complexas: para repensar horizontes utópicos*, p. 178.

⁵¹ Idem. *Educar para reencantar a vida*, p. 49.

Jung confirma a tese de que o amor é essencial à vida, quando diz que “uma sabedoria que está precisando ser ensinada e aprendida em todo o mundo é a que nos ensina que não se pode ser feliz e amar a si próprio de verdade se não é capaz de se abrir ao sofrimento de outras pessoas, se não se é capaz de se ter uma sensibilidade solidária”⁵².

“A solidariedade para com os excluídos, uma vida digna e prazerosa de todos e um sentido mais humano das nossas vidas aparece-nos como possibilidade”⁵³, fomentada por um desejo de um mundo mais humano, acolhedor, onde as esperanças e utopias façam parte de um novo horizonte. A insensibilidade face ao problema da exclusão social por parte de alguns grupos da sociedade é motivo de preocupação, quando se fala de exclusão. A indiferença também constitui em outro fator que tem colaborado para o aumento da injustiça social. Vivemos numa sociedade complexa e globalizada, que cada vez mais tem criado estruturas desumanizantes que induzem o ser humano a se fascinar pela cultura de consumo/midiática, que geram um encantamento opressivo, que ao invés de humanizar, desumaniza.

A dimensão da sensibilidade solidária tem sido desencantada pela falta de uma espiritualidade, o qual deveria ser exercido na experiência do amor ao próximo. Um amor-solidário, “que luta por uma vida digna às pessoas excluídas, que se persevera no tempo à medida que é movido por uma experiência profunda de solidariedade e de indignação ética nascida da compaixão”⁵⁴. O reconhecimento de uma ética que vê na responsabilidade uma atitude e disposição em ajudar as pessoas a tomarem consciência da sua condição humana e rever as suas “verdades” é imprescindível.

Aprende-se daí um olhar para a realidade social a sensibilizar-se pela justiça e solidariedade. Nas palavras de Hugo Assmann:

Solidariedade tem a ver com o modo de ver o mundo e a vida. Solidariedade é uma relação inter-humana fundamentada na alteridade, que pressupõe o reconhecimento do outro na diferença e singularidade. Reconhecer o outro

⁵² SUNG, Jung Mo. op.cit., p. 172.

⁵³ ASSMANN, Hugo & SUNG, Jung Mo. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*, p. 134.

⁵⁴ SUNG, Jung Mo. op.cit., p. 173.

na diferença pressupõe relativizar a si mesmo, as nossas certezas, enfim, todas as mesmices⁵⁵.

O respeito e diálogo constituem componentes essenciais à abertura ao outro, à condição humana de pessoas que sofrem com o processo de exclusão social e com a insensibilidade. O desafio que nos é colocado: *a inclusão* exige a “conversão para a solidariedade como imperativo ético, como um valor e uma exigência ética”⁵⁶. A superação do fenômeno da exclusão surge quando damos lugar a esperança. Esperança quando direcionamos o nosso olhar para os excluídos e nos abrimos à sua condição humana. Olhar esse que aposta na esperança da construção de uma sociedade inclusiva, livre de preconceitos e idéias postuladas como verdades absolutas, a fim de que as relações sejam significativas.

Educar para a superação da exclusão social traz no seu bojo o educar para a solidariedade. Fator este confirmado por Jung, ao dizer que “se queremos educar os jovens para a solidariedade, temos de lhes [...] ajudar a ter experiências de aprendizagem de vida que lhes permitam não só conhecer, mas também reconhecer existencialmente esse fato”⁵⁷. Ao educar para a superação da exclusão damos visibilidade a uma pedagogia da esperança, que nos ensina a compreender por meio do diálogo que a convivência com as ambigüidades da condição humana é algo a ser aprendido em espaços que valorizem o potencial do ser humano. Espaços que proporcionam uma aprendizagem compartilhada, no desejo de habitar o mundo que construímos capaz de acolher a vida.

Ao vivenciar a esperança, a luta contra a exclusão, por uma sociedade inclusiva, deve passar pela educação. Uma educação humanizante que deve trazer um sentido ético do existir humano, a responsabilidade. E como prática social, a educação refere-se a uma consciência ética na formação humana, uma sensibilidade em face da condição humana das pessoas excluídas, que se torna num “abrigo” para elas ao expor-nos para cuidar do humano. Trata-se de educar para a esperança, para um pensar ético, que remete-nos à construção de um mundo melhor e habitável, possibilitador de uma vida mais digna a todos.

⁵⁵ ASSMANN, Hugo & SUNG, Jung Mo. op.cit., p. 97.

⁵⁶ SUNG, Jung Mo. *Conhecimento e Solidariedade: educar para a superação da exclusão social*, p. 46-47.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 58.

1.2 Diferenças e Deficiências: rumo à inclusão escolar

Ao se falar de diferenças no que respeita a terminologia, muitas foram as tentativas de se convencionar um conceito, mas o que ocorre é uma conotação depreciativa para designar determinado tipo de deficiência. Os termos acompanham a mobilidade nos valores vigentes nas diversas sociedades e culturas. A apropriação de determinado vocábulo mostra a dificuldade humana em lidar com a diversidade⁵⁸.

Diferença do latim *diffirentia*, ser diferente, distinguir-se⁵⁹. Na filosofia significa determinação da alteridade. A alteridade não implica, em si, nenhuma determinação; por exemplo, “*a* é outra coisa que não *b*”. A diferença implica uma determinação: *a* é diferente de *b* na cor ou na forma etc. Isso significa: as coisas só podem diferir se têm em comum a coisa em que diferem: por exemplo: a cor, a configuração, a forma etc⁶⁰.

Retomando a terminologia, convém ressaltar o caráter ambivalente que vem sendo cunhado nos últimos anos, que tem descaracterizado a condição das pessoas com deficiência, como as expressões *necessidades especiais*, *portadores*, *excepcionais* etc.

Nesse sentido, a expressão que melhor diz respeito a essas pessoas é *pessoa com deficiência*, porque não camufla sua condição, assim como não gera oportunidade para dubiedades, como ocorre com a expressão *portador* – quem porta algo, pode deixar de portá-lo, como é o caso dos documentos, óculos e outros utensílios. Da mesma forma, o termo *especial* pode designar uma situação ou condição almejada por todos, afirma Santos⁶¹.

Do exposto acima, surge o paradigma da Inclusão que é norteado pelos princípios de aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem por meio da cooperação. “A diversidade humana é representada, principalmente, por origem nacional, sexual, religião, gênero, cor, idade, raça

⁵⁸ SANTOS, Waldir C.S. *Função Paterna e Provisão ambiental para pessoas com deficiências: uma compreensão winnicottiana*, p. 62.

⁵⁹ CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*, p. 264.

⁶⁰ ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*, p. 276.

⁶¹ SANTOS, Waldir. C.S. op.cit., p. 65

e deficiência. As sociedades têm usado esses critérios para separar pessoas”⁶². Saber conviver com a diversidade humana representa aceitar as diferenças, seja em qualquer lugar.

Em relação à escola, temos no Documento de Salamanca, que é o primeiro documento internacional que aborda extensamente o conceito de inclusão, a abordagem da construção de uma escola para todos:

Uma pedagogia centrada na criança pode contribuir para evitar o desperdício de recursos e a frustração de esperança, conseqüências freqüentes da má qualidade de ensino e da mentalidade de que “o que é bom para um é bom para todos”. As escolas que centralizam nas crianças são, além disso, a base para a construção de uma sociedade centrada nas pessoas, que respeite tanto a dignidade como as diferenças de todos seres humanos⁶³.

Quando nos deparamos com o quadro de diferenciações no processo pedagógico evidenciado em sala de aula, muitas vezes não sabemos como agir e tratar “o diferente”. Mas a experiência demonstra que a prática da inclusão que ocorre há mais de quinze anos no Colégio Metodista tem possibilitado, por meio do “Espaço Alternativo de Escolarização”, uma educação especial compatível às suas diferenças, proporcionando assim o resgate da auto-estima e o cumprimento do princípio da inclusão escolar que consiste no “reconhecimento de se caminhar junto rumo à ‘escola para todos’ – um lugar que inclua todos os alunos, celebre a diferença, apóie a aprendizagem e responda às necessidades individuais”⁶⁴.

A construção de uma “Sociedade Inclusiva precisa ser baseada no respeito de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, diversidade cultural e religiosa, justiça social e as necessidades especiais de grupos vulneráveis e marginalizados, participação democrática e a vigência do direito”⁶⁵.

Os diversos segmentos sociais devem fazer valer o imperativo da inclusão social como resultante de fatores como: solidariedade comunitária, consciência de cidadania, necessidade de melhoria da qualidade de vida, investimento econômico, necessidade de

⁶² SANTOS, Waldir C.S. op.cit., p. 238.

⁶³ UNESCO. *Declaração de Salamanca*, p. 18-19.

⁶⁴ Ibidem, p. 3.

⁶⁵ NAÇÕES UNIDAS. *Relatório da ONU sobre a Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social*, p. 9.

desenvolvimento da sociedade, pressão internacional, cumprimento da legislação, combate à crise no atendimento e crescimento do exercício do *empowerment*⁶⁶.

Para que aconteça uma sociedade para todos faz-se necessário modificações em sua estrutura, o suficiente para atender às necessidades de todos os seus membros. Processo que exige uma relação recíproca, uma parceria, na qual a sociedade e a pessoa deficiente procuram conviver mutuamente com o objetivo de equipar oportunidades, cujo fim é que os atores sociais possam assumir seus papéis na sociedade acreditando no paradigma da inclusão social como o caminho ideal para se construir uma sociedade para todos. Na luta por uma sociedade inclusiva, é possível crer na possibilidade do paradigma da inclusão e mostrar ainda que juntos na diversidade humana podemos cumprir nossos deveres de cidadania e apropriar-nos dos direitos humanos.

Maria Teresa Eglér Mantoan tem se empenhado, nos últimos anos de seu trabalho, com estudos relacionados à inclusão escolar, especificamente das pessoas com deficiência. Mantoan é defensora de “uma escola para todos”, uma “escola que seja inclusiva, capaz de redefinir seus planos para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”.⁶⁷ Para a autora, “ensinar é marcar um encontro com o *outro* e a inclusão escolar provoca, basicamente, uma mudança de atitude diante do *outro*, esse que não é mais um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e/ou com o qual convivemos em certo tempo de nossas vidas. Mas é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e como profissional, que nos mostra nossos limites e nos faz ir além”⁶⁸.

A educação aberta às diferenças, como projeto escolar inclusivo, deve pautar-se por ações educativas que tenham como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, contemplando sua subjetividade, que é construída no coletivo das salas de aula. Por tudo isso, a inclusão é

⁶⁶ SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*, p. 168-169. *Empowerment* significa o processo pelo qual uma pessoa, ou um grupo de pessoas, usa o seu poder pessoal inerente à sua condição – por exemplo: deficiência, gênero, idade, cor – para fazer escolhas e tomar decisões, assumindo assim o controle de sua vida.

⁶⁷ MANTOAN, M.T.E. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* p. 19-20.

⁶⁸ MANTOAN, M.T.E. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. *In: Educação Especial: l em direção a Educação Inclusiva*, p. 28.

produto de uma educação plural e democrática, que encontra na ética, em sua dimensão crítica e transformadora, o referencial para a luta pela inclusão escolar.

De acordo com Mantoan, “o desafio da inclusão está desestabilizando aqueles que sempre defenderam a seleção, a dicotomização do ensino nas modalidades especial e regular, as especializações e os especialistas, o poder das avaliações e da visão clínica do ensino e da aprendizagem”⁶⁹. O movimento inclusivo, nas escolas, por mais que seja ainda muito contestado pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, é irreversível e convence a todos pela sua lógica, pela ética de seu posicionamento social, por lutar pela implementação de uma escola de qualidade, que seja igualitária, justa e acolhedora para todos. Para a autora, a “escola para todos” é a grande meta e, ao mesmo tempo, o grande problema da educação na virada do século, pois a escola é do povo, de todas as pessoas, de suas famílias, das comunidades em que se inserem.

A luta pela inclusão das pessoas com deficiência exige da escola brasileira novos posicionamentos. Uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico, de modo que se tornem aptas para responder às necessidades de cada um de seus alunos, de acordo com suas especificidades, sem cair nas teias da educação especial e suas modalidades de exclusão. Portanto, Mantoan defende a urgência da transformação das escolas comuns para atender ao que está previsto na legislação, quando se refere ao direito à educação. A autora entende que a dificuldade de se ultrapassar o sentido tradicional da Educação Especial, que se destinava anteriormente a substituir o ensino regular comum, quando o aluno não estava em condições, ou não as tinha, para enfrentar os rigores das escolas comuns, é um dos maiores entraves da Educação Escolar, que a impede de ser ressignificada.

O convívio com as pessoas com deficiência nas escolas comuns é recente e gera ainda muita apreensão entre os que as compõem. Mas, a inclusão se legitima na escola na medida em que vai proporcionando condições do aluno se desenvolver e tornar-se cidadão, alguém com uma identidade sociocultural, que lhe confira oportunidades de ser e de viver dignamente⁷⁰. Mantoan afirma, então, que incluir faz-se necessário, primordial para

⁶⁹ MANTOAN, M.T.E. op.cit., p. 51.

⁷⁰ Ibidem, p. 53.

melhorar as condições da escola, de modo que nela possam se formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras.

As razões para se justificar a inclusão escolar, no nosso cenário educacional, não se esgotam nas questões levantadas por Mantoan, podem ser encontradas em outros autores, como Lino de Macedo que, apoiado em Piaget, reflete sobre as práticas pedagógicas dos professores na relação com seus alunos. Macedo, ao perguntar “como nós nos relacionamos com as diferenças”, defende “o respeito como um dos caminhos para se aprender a conviver com as diferenças”⁷¹, e que “na inclusão, semelhanças e diferenças relacionam-se de modo interdependente, indissociável. Se há respeito pela diferença, somos desafiados a desenvolver ações mais responsáveis ou comprometidas com a inclusão”⁷². Para o autor, incluir significa abrir-se para o que eu sou ou não sou em relação ao outro. Por isso, a educação inclusiva supõe, sobretudo, uma mudança em nós, em nosso trabalho, nas estratégias que utilizamos no trabalho, nos objetos na sala de aula, no modo como organizamos o espaço, o tempo na sala de aula. Incluir significa aprender, reorganizar grupos, classes, significa promover a interação entre crianças de um outro modo.

“A proposta da inclusão, apesar de todos o desafios que nos coloca, é considerar a relação entre as pessoas de forma interdependente, ou seja, indissociável, irredutível e complementar”⁷³. Indissociabilidade significa que, na relação, não existe a não-dualidade, o separado ou separável. Na lógica da relação, somos irredutíveis no sentido de que não somos reduzidos a uma coisa ou outra, porque quem nos define é a relação. Na relação, nos limites do sistema que está sendo considerado (família, escola etc.), estamos sempre dentro, compondo as partes que definem o sistema como um todo. A complementaridade é o princípio pelo qual, em um todo, a parte que falta para a outra virar todo é complementar.

Macedo, ao pensar “uma escola para todos”, fala-nos da necessidade de ter disposição para a prática de uma pedagogia diferenciada e uma avaliação formativa. “Pedagogia diferenciada porque leva em conta a diversidade e a singularidade de todas as crianças que agora frequentam a escola, esperando aprender coisas significativas para sua vida”⁷⁴. Isso implica em “considerar a escola na perspectiva de um ‘nós’, isto é, de um todo que funciona

⁷¹ MACEDO, Lino de. *Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos?* p. 15.

⁷² Idem.

⁷³ MACEDO, Lino de. op.cit., p. 24.

⁷⁴ Ibidem, p. 44.

como regulador da relação de aprendizagem. É a escola para todos, a escola democrática, a escola que cumpre uma obrigação social de respeitar a educação como um direito de todas as crianças, pobres ou ricas, com dificuldades de aprendizagem ou não, de qualquer cor, raça, condição física ou social”⁷⁵. “Avaliação formativa porque observa, regula, seleciona, valoriza o que melhor pode estar a serviço dessas aprendizagens e que indica os progressos ou mudanças de posição quanto ao que cada criança pode aprender e desenvolver em favor de conteúdos, de competências e de habilidades que nós, adultos, julgamos que ela deveria dominar”⁷⁶.

Aceitar os desafios postos pela inclusão nas palavras de Macedo envolve assumirmos com isso o saber lidar com o cotidiano como matéria escolar. Daí, a importância tão bem colocada pelo autor sobre a necessidade da formação do professor e da reflexão sobre sua prática e da observação de seus modos de pensar e de suas crenças. O autor desperta-nos para um pensar de forma relacional que supõe o “saber conviver”, que diz respeito a valores, normas e atitudes. “Saber conviver é fundamental em uma sociedade como a nossa. Saber conviver é querer incluir e incluir-se na relação com outros. É poder conviver com o jogo das diferenças expressas na lógica da inclusão; é ter e dar liberdade para as diferenças; poder expressar diferenças, sentimentos”⁷⁷.

Na relação professor/aluno na escola de hoje, espera-se que o professor no relacionamento com as tarefas do cotidiano escolar saiba desenvolver o ensino e a aprendizagem em um contexto de projeto educacional, de modo que possa ajudar a resgatar a significação das atividades como sentido de vida, de melhoria para os alunos. Para Macedo relacionar-se com tarefas significa cuidar.

Cuidar como uma forma de amor ou interesse; amor pelo aluno que, com suas dificuldades, nos desafia a desenvolver novas estratégias de ensino, novos estudos, a mudar o ritmo de nossa forma de ensinar, a rever nossas hipóteses. Cuidar, como tarefa ou processo de desenvolvimento, é preparar algo, não para voltar àquele que a realizou, mas para ser entregue, como doação, o melhor possível, para um outro. Por isso ser professor é ter esse espírito de dádiva, de dar sem receber em troca. Quem sabe, um dia, as retribuições possam vir de formas as mais diferentes. E, se não virem, não significa que nossa tarefa não tenha sido realizada. Nossa tarefa é ser parte

⁷⁵ MACEDO, Lino de. op.cit., p. 74.

⁷⁶ Ibidem, p. 44.

⁷⁷ Ibidem, p. 128.

de um processo de desenvolvimento que sempre será além de nós, mais do que nós⁷⁸.

Lino de Macedo insiste nessas questões que são cruciais para os professores, que são os responsáveis pelas tarefas. Diz que os relacionamentos precisam ser, obviamente, bons, agradáveis, construtivos, positivos, éticos e educados. Ele nos chama a atenção, afirmando que se os relacionamentos com pessoas são fundamentais, mais fundamentais são os nossos relacionamentos com uma tarefa chamada cuidar da vida.

1.3 Práxis Religiosa e Educação Confessional

1.3.1 Práxis religiosa

O vocábulo práxis equivale a ação ou atividade. Entre os gregos, práxis é a atividade humana que pudesse desenvolver um cidadão livre, sobretudo na política. Mas, o emprego deste vocábulo está associado ao desenvolvimento do pensamento marxista na filosofia moderna, porém sua origem encontra-se na filosofia grega clássica⁷⁹. Marx se apropria do conceito práxis, entendido como ação ou atividade prática econômico-social com um efeito de transformação social. O marxismo afirma que o critério da verdade é a práxis do homem, o conhecimento é práxis social e histórica, o mundo é práxis, a realidade histórica muda para práxis e a práxis é o fundamento e fim de toda teoria⁸⁰.

Floristán confirma isso, ao dizer que depois de Marx, a práxis é entendida como “prática social” ou atividade humana transformadora do mundo⁸¹. Ele entende a práxis como uma ação criadora, espontânea, refletida, libertadora e radical, não apenas reformista. A base antropológica da práxis é o dever. A base teológica é a palavra de Deus, que relata acerca da libertação⁸².

⁷⁸ MACEDO, Lino de. op.cit., p. 134-135.

⁷⁹ FLORISTÁN, Casiano. *Teología Práctica*, p. 173.

⁸⁰ Ibidem, p. 176.

⁸¹ Idem.

⁸² SCHNEIDER-HARPPRECHT, Christoph. Aspectos históricos e concepções contemporâneas da Teologia Prática. In: *Teologia Prática no Contexto da América Latina*, p. 56.

A práxis cristã no nível ético-social corresponde a uma ação paradigmática fundada na visão do Reino de Deus. O comportamento que Cristo propõe implica em mudança ou troca de valores:

Jesús propone a sus discípulos la dignidad de la persona humana, la justicia en la distribución de los recursos, la solidaridad con los pobres y oprimidos, el respeto a la libertad del otro, la disposición a servir, la capacidad para soportar los conflictos y un amor universal que supere todas las diferencias existentes entre los hombres⁸³.

A práxis designa essencialmente o nível da vida social, contrapõe-se à questão específica da opressão-libertação em suas dimensões concretas. Ao procurar explicitar seu potencial libertador em questões diretamente sociais (justiça, poder, exclusão etc), a teologia põe-se sob a ótica motivadora e crítica da fé.

O Reino de Deus como uma utopia política reivindica para si o apoio da fé. De acordo com Libânio, “o papel da fé está em motivar o cristão para comprometer-se mais seriamente com esse mundo, com a tarefa da justiça e do amor, com o bem dos semelhantes, com a missão de construir um mundo mais humano”⁸⁴. Juan Luis Segundo afirma que “toda teologia é política”. A inserção no campo político exige dos cristãos como ato primeiro um compromisso com a libertação. A teologia é um ato segundo que interpreta a fé em Jesus a partir desse compromisso⁸⁵.

A Teologia da Libertação, por exemplo, entende a si mesma como reflexão crítica sobre a práxis histórica à luz da palavra ou reflexão crítica sobre a práxis da fé. Sendo que, o objeto da práxis histórica é a libertação, a saber, a transformação da história para destruir um sistema injusto e criar uma sociedade mais humana e justa, fundamentada na justiça do reinado de Deus⁸⁶.

Assim, vale ressaltar que o caráter prático da fé é a práxis da esperança e amor ao próximo, que constituem a essência da fé. A prática cristã numa dimensão comprometida e comunitária expressa o duplo mandamento do amor que se resume na vida cristã. Floristán

⁸³ FLORISTÁN, Casiano. op.cit., p. 37.

⁸⁴ LIBÂNIO, João Batista. *Fé e Política*, p. 54.

⁸⁵ SCHNEIDER-HARPPRECHT, op.cit., p. 45.

⁸⁶ FLORISTÁN, Casiano. op. cit., p. 185.

afirma que “cristiano es quien practica el amor en la medida que el amor cambia las relaciones sociales, mediante acciones y praxis realmente humanas”⁸⁷.

1.3.2 Educação Confessional

É necessário primeiro trazer a etimologia da palavra confessionalidade, que do latim *fari* significa declarar, para depois entrarmos no mérito da educação confessional. O vocábulo “confessionalidade” foi criado em meados do século XIX, na Alemanha, para identificar um grupo que possui uma identidade e uma doutrina puras, isto é, que se aproximasse do cristianismo primitivo. Só mais tarde que passou a ter o sentido de “declaração”⁸⁸.

A palavra latina *confessio*, utilizada para traduzir a grega *homologeio* e seus derivados, pode ser entendida como o ato pelo qual qualquer um proclama, no quadro de uma comunidade, um assunto, decisões tomadas de posições pessoais.

Ao refletir a questão da confessionalidade e educação numa perspectiva ecumênica e fenomenológica, Rui de Souza Josgrilberg diz que a compreensão do confessar e da confessionalidade implica coerência de palavras e atos, coerência de vida.⁸⁹ Para tanto, o educador necessita ter maior transparência e maior tolerância quanto à discussão do sentido da vida, ao mesmo tempo que educa, faz ou transmite ciência. Josgrilberg afirma que vivemos um tempo em que, se temos escolas chamadas confessionais, devemos assumir isso com clareza, por questão pedagógica e intelectual. Mas, devemos também aprender a tolerância, o acolhimento e o diálogo sério e íntegro com o “outro”, na tarefa de produzir sentido para a vida⁹⁰.

Assim, de acordo com Josgrilberg, “para se chegar a um bom nível de presença confessional e de testemunho cristão deve ocorrer o reconhecimento de princípios de uma

⁸⁷ FLORISTÁN, Casiano. op.cit., p. 188.

⁸⁸ MESQUIDA, Peri. Educação, Cidadania e Confessionalidade. In: *Revista do Cogeime* n.8, p. 108.

⁸⁹ JOSGRILBERG, Rui de Souza. Confessionalidade e Educação: uma visão ecumênica. In: *Revista do Cogeime* n.1, p. 91.

⁹⁰ *Ibidem*, p. 94.

práxis que identifique um caminho viável para maioria da escola e da comunidade que a envolve”⁹¹.

Nesse sentido, a Igreja sente-se chamada a cooperar na recriação da sociedade brasileira e uma das formas que encontrou é a educação formal. A necessidade de que a Igreja se envolva com o processo de educar e tenha uma visão ampla de missão requer autenticidade, competência, diálogo e respeito pela integridade pessoal de cada ser humano.

A educação confessional historicamente, com o protestantismo de origem missionária, agiu no Brasil sob duas óticas: a da evangelização direta individual (conversão) e da evangelização indireta (educação). A obra educacional protestante chega aos nossos dias, adquirindo respeitabilidade quanto à seriedade e qualidade de seu ensino e, principalmente, pelos métodos inovadores que introduziu na educação brasileira.

Antônio de Gouveia Mendonça diz que:

A educação confessional poderia superar a pretensa neutralidade da ciência, introduzindo na filosofia do ensino um conteúdo crítico suficiente para avaliar o significado do conteúdo científico. No qual, o instrumento crítico seria dado pelos referenciais da confessionalidade no sentido muito amplo em que ela, a confessionalidade se insere no projeto do Reino de Deus⁹².

A presença da confessionalidade nas escolas, em específico nas metodistas, teve uma evolução histórica do conceito que, de acordo com Boaventura, em sua análise mostra que a confissão “ ‘Tu és o Cristo’ e a construção do Reino de Deus representam a essência da confessionalidade’ e que ‘a quebra do caráter absoluto da confessionalidade’, deixou claro que o principal compromisso de uma escola é com o saber, tarefa que ela deve cumprir com autonomia, dentro das exigências que a sociedade lhe fizer”⁹³.

Confessando a vida como bem maior e possuindo o Reino de Deus como critério de juízo de valor, uma instituição confessional tem um potencial de participar na construção da

⁹¹ JOSGRILBERG, Rui de Souza. O que é filosofia cristã e confessionalidade no metodismo? In: *Revista do Cogeime* n. 1, p. 84.

⁹² MENDONÇA, Antônio de Gouveia. Educação, Confessionalidade e Ecumenicidade: A questão da fé e cultura. In: *Revista do Cogeime* n. 7, p. 154.

⁹³ BOAVENTURA, Elias. Evolução histórica do conceito de confessionalidade no metodismo brasileiro. In: *Revista do Cogeime* n. 18, p. 22.

cidadania, tornando-se assim o ensino humanizador e fonte de vida. A escola existe quando em sua estrutura ocorre a manifestação daquilo que é comum na experiência humana, o “eu”, “pois o ser humano só pode dizer seu modo de ser se ele assume uma subjetividade construída historicamente”. Isso também é confessar, afirma Josgrilberg⁹⁴.

Sempre que nos envolvemos na educação há um lugar onde o eu fala. A educação não é neutra no sentido de que só ensinamos teorias, técnicas, inteligência dos processos. O diálogo autêntico e a educação implicam que as pessoas sejam mais bem conhecidas também como pessoas concretas. Isso não é privilégio dos cristãos. Isso é comum a todo processo educativo. E, sendo assim, penso que nós cristãos temos iguais direitos de educar dizendo nossa especificidade.⁹⁵

Ao pronunciar a confessionalidade metodista, não se pretende o proselitismo, mas sim uma autenticidade que pense na diversidade, nos diferentes jeitos do ser humano de expressar o seu “eu” na educação. Trata-se de um modo de confessar em meio a outras possibilidades, mediado pela abertura, diálogo e respeito. “Confessionalidade antes de ser uma opção religiosa ou cristã, é parte de nosso modo de existir. Todo ser humano confessa e é obrigado a dizer sua palavra pela facticidade de existir. No existir não é possível uma neutralidade confessional. Confessionalidade é parte da existência humana”⁹⁶. E uma instituição educativa confessional só pode ser pensada, como parte do processo de humanização, quando brota da experiência, do mundo-da-vida, com conteúdos que signifiquem a existência e participe de um mundo melhor e habitável.

1.4 Teologia em diálogo com as ciências humanas: fenomenologia

1.4.1 Algumas considerações teológicas

Friedrich Schleiermacher, o “pai da Teologia Prática”, segundo Schneider-Harpprecht, foi quem estabeleceu uma importante concepção para a Teologia Prática: “A tarefa da

⁹⁴ JOSGRILBERG, Rui de Souza. Estruturas existenciais da confessionalidade na educação. In: *Revista da ABIEE: Educação e Missão*, p. 71.

⁹⁵ *Ibidem*, p. 72.

⁹⁶ *Ibidem*, p. 76.

teologia prática mesma é a prática, ela utiliza os métodos de pesquisa das outras ciências, da filosofia, da ética, da história (...) e de outras áreas. Assim a teologia faz uso delas como ciências auxiliares”⁹⁷.

Como precursor da teologia prática, Schleiermacher a coloca na posição de “coroa” dos estudos teológicos, e estabeleceu o “estatuto científico da teologia prática”. Foi ele quem “considerou com propriedade a contextualidade da teologia prática; isto é, a teologia prática tem o seu eixo direcionado para a reflexão crítica e construtiva”⁹⁸. Silva entende que a Teologia Prática “tem por finalidade possibilitar o uso de instrumentos de análise crítica das ações da Igreja, os quais são desenvolvidos através do método científico das ciências humanas”⁹⁹.

“A teologia está aberta as demais ciências, pois precisa delas para se constituir como discurso concreto”. Na realização de sua tarefa, ela lança mão dos vários recursos do saber humano. Considera que todas as ciências são instrumentos, ou melhor, *mediações*¹⁰⁰.

No fazer teológico, a Teologia Prática é a premissa na medida em que mantém as antenas voltadas para o mundo e coleta os temas atuais e os desafios que requerem um posicionamento por parte da Teologia e da Igreja. À Teologia Prática cabe a tarefa de ser um posto avançado de escala das preocupações e angústias que atormentam as pessoas e a sociedade na atualidade¹⁰¹.

Uma vez compreendido que a pastoral é o agir da Igreja no mundo, a Teologia Prática é a teoria da pastoral. Floristán diz que “una de las características más sobresalientes de la teología en estos últimos años es su dimensión pastoral, a saber, su consideración práctica”¹⁰². Ele também afirma que o desenvolvimento da Teologia Prática protestante, depois da Segunda Guerra Mundial, a partir dos anos 60, tem um maior contato com a realidade social do mundo e sua secularização. “Se estudian las relaciones entre Iglesia,

⁹⁷ SCHNEIDER-HARPPRECHT, Christoph. op.cit., p. 38.

⁹⁸ SILVA, Geoval Jacinto. Idéias fundamentais para o estudo da teologia prática: uma abordagem a partir do método. In: *Estudos de Religião* 21, p. 200-201.

⁹⁹ Ibidem, p. 199.

¹⁰⁰ BOFF, Clodovis. *Teoria do Método Teológico*. Versão didática, p. 67.

¹⁰¹ HOCH, Carlos Lothar. O lugar da Teologia Prática como disciplina teológica. In: SCHNEIDER-HARPPRECHT, Christoph. *Teologia Prática no Contexto da América Latina*, p. 31.

¹⁰² FLORISTÁN, Casiano. op.cit., p. 95

reino de Dios y mundo”¹⁰³. Como uma das conseqüências, tem-se o desenvolvimento da teologia da cultura, tendo num dos seus expoentes Paul Tillich, que compreende o teólogo como aquele que adentra o “círculo teológico com um compromisso concreto, para cumprir uma das funções essenciais da igreja: sua auto-interpretação teológica”.¹⁰⁴

Para Tillich a natureza da teologia expressa-se formalmente em dois critérios: um primeiro, geral, no qual “o objeto da teologia é aquilo que nos preocupa de forma última, pois só são teológicas aquelas proposições que tratam de seu objeto na medida em que ele pode se tornar questão de preocupação última para nós”¹⁰⁵. A segunda, refere-se ao conteúdo da nossa preocupação última, que determinará nosso “*ser* ou *não-ser*”. Assim, “só são teológicas aquelas afirmações que tratam de seu objeto na medida em que este possa se tornar para nós uma questão de *ser* ou *não-ser*”¹⁰⁶. O termo *ser* abordado por Tillich significa “a totalidade da realidade humana, a estrutura, o sentido, e o alvo da existência”. A preocupação última coloca-se em “*ser* ou *não-ser*, como incondicional, total e infinita”. “O homem está incondicionalmente preocupado por aquilo que condiciona seu ser para além de todas as condições nele e ao redor dele”¹⁰⁷.

A teologia circunscrita no âmbito das instituições atualiza sua natureza para o cumprimento de suas funções na sociedade, sendo uma ponte entre a mensagem cristã e a situação humana, seja ela no geral ou no específico. Impulsionada por uma preocupação última, ela propõe intervir na sociedade em diálogo com a cultura por meio de ações concretas e eficientes.

O teólogo deve colocar-se em compromisso solidário na caminhada com as pessoas nas suas mais diversas necessidades, a serviço do Reino, com uma “reflexão que inspire uma práxis eficaz em favor da justiça social e da equidade, de uma sociedade humana, baseada na fraternidade e na concórdia, na verdade e na caridade”¹⁰⁸.

Quando se fala do objetivo da Teologia Prática logo se pensa na Igreja, mas devemos pensar para além dela. Assim, “a Teologia Prática deveria contribuir por análise, crítica e

¹⁰³ FLORISTÁN, Casiano. op.cit., p. 106.

¹⁰⁴ TILLICH, Paul. *Teologia Sistemática*, p. 18.

¹⁰⁵ Ibidem, p. 20.

¹⁰⁶ Ibidem, p. 22.

¹⁰⁷ Idem

¹⁰⁸ BOFF, Clodovis. op.cit., p. 152-153.

planejamento, para a edificação da Igreja nos seus diferentes órgãos”¹⁰⁹ Logo, as instituições confessionais que acolhem crianças e adolescentes com deficiência, nessa perspectiva, solicitam o engajamento da Teologia Prática à sua ação.

Hoch confirma isso, dizendo que “a nossa situação de teólogos/as práticos/as é, sem dúvida, peculiar. Somos solicitados/as a nos posicionar sobre as questões que dizem respeito a muitos temas que se situam no limite entre teologia e outras áreas do conhecimento humano (...)”¹¹⁰.

Para Clodovis e Leonardo Boff a Teologia vem dando contribuições significativas à sociedade. “Isso porque a teologia resolveu tomar a sério os grandes problemas que agitam os grupos sociais. Donde o envolvimento e interesse desses frente à teologia, como é o caso agora da Teologia da Libertação”¹¹¹. Por ter sua essência na práxis, a Teologia da Libertação pressupõe um protesto ante a situação que significa: no nível social: opressão coletiva, exclusão e marginalização; no nível humanístico: injustiça e negação da dignidade humana; no nível religioso: “pecado social”, situação contrária ao designo do Criador e a honra a Ele devida¹¹².

A ação pastoral faz-se presente no meio dos cristãos quando sua fé se manifesta no mundo, exteriorizando-se como práxis de libertação salvadora. Tal ação está a serviço do Reino de Deus, em sua implantação na sociedade.

A revelação do Reino de Deus em Jesus Cristo é motivo de esperança para todos nós (Rm 8,20-25). O Reino se realiza parcialmente na história (Mt 12,28) por meio de sinais que apontam para a plenitude futura. Ele é o modelo permanente para a ação do povo de Deus (Mt 20,24-28) criando em nós consciência crítica (I Co 2,14-16), capaz de desmascarar todos os sistemas de pensamentos que julgam donos exclusivos da verdade. A esperança do Reino permite que participemos de projetos históricos que visam a libertação da sociedade e do ser humano¹¹³.

¹⁰⁹ SCHNEIDER-HARPPRECHT, Christoph. op.cit., p. 43.

¹¹⁰ HOCH, Carlos Lothar. op.cit., p. 22.

¹¹¹ BOFF, Leonardo e Clodovis. *Teologia da Libertação no debate atual*, p. 40.

¹¹² BOFF, Leonardo e Clodovis. *Como fazer Teologia da Libertação*, p. 13-14.

¹¹³ IGREJA METODISTA. Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista. In: *Plano para a Vida e a Missão da Igreja*. p. 50

A esperança em condicionar possibilidades de empreender os valores do Reino de Deus mediante a prática de uma pedagogia humanizadora nas escolas confessionais é norteada por uma relação de dialogicidade¹¹⁴ – essencial à educação como prática da liberdade.

A Educação, na perspectiva cristã, “como parte da Missão é o processo que visa oferecer, à pessoa e a comunidade uma compreensão da vida e da sociedade, comprometida com uma prática libertadora; recriando a vida e a sociedade, segundo o modelo de Jesus Cristo, e questionando os sistemas de dominações e morte, à luz do Reino de Deus”¹¹⁵.

Inspiradas na temática da Missão e Educação, as elaborações educacionais do Reino de Deus são possíveis, configuradas em três dimensões essenciais:

A pessoal, em que a pessoa é desafiada a viver constantemente voltada para o próximo e para Deus. A pessoa é convidada a olhar para um novo horizonte de compreensão e a expressar plenamente os valores do Reino (dignidade humana, fraternidade, liberdade, verdade, justiça, amor, paz...), assumindo a responsabilidade com a promoção destes valores no discurso e nas ações.

A segunda é propiciar que a escola seja uma comunidade de autêntico companheirismo. Ter o Reino de Deus como horizonte de realidade faz que a escola se revele como instrumento profético deste mesmo Reino, que capacita a comunidade a lutar contra as estruturas que sinalizam a morte e a opressão.

A terceira dimensão é a expressão da sociedade. A realidade convoca a sociedade a assumir compromisso com os valores do Reino não para um futuro utópico, mas no presente. Isto porque, ao entender que o Reino já se instalou entre nós, ele se irrompe na medida em que há a cooperação humana. A sociedade que possui Reino como horizonte de suas ações, orienta-se para o resgate integral da pessoa¹¹⁶.

¹¹⁴ Trata-se da explicitação existencial de fé de Paulo Freire: “existir é um conceito dinâmico. Implica uma dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com seu Criador. É essa dialogação do homem sobre o seu contorno e até sobre os desafios e problemas que o faz histórico”. A liberdade aqui é dada como o modo de ser o destino do homem, sendo significada na história daqueles que vivenciam-na. Conf.: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*, p. 6-7.

¹¹⁵ IGREJA METODISTA. op.cit., p. 29.

¹¹⁶ COLÉGIO METODISTA. *Currículo do Ensino Religioso da Pastoral Escolar*, p. 3-4.

Nessa busca de proporcionar condições para se expressar a confessionalidade orientada nos princípios fundantes do Reino de Deus, vale lembrar que a prática da esperança e do amor ao próximo constituem a essência da fé.

O diálogo com as ciências humanas nos ajuda a compreender a experiência dos sujeitos no intuito de verificar se as propostas educacionais são legitimadas por práticas que façam valer a inclusão, a partir de um projeto de parceria interdisciplinar, que contemple as necessidades pragmáticas desses sujeitos.

Uma vez estabelecido o método como abertura de possibilidade para a teologia prática, no diálogo com as ciências humanas, cabe-nos apresentar os aspectos fundamentais desse método da pesquisa em educação inclusiva.

1.4.2 Aspectos fundamentais da Fenomenologia

Primeiramente, vamos trazer a gênese da Fenomenologia e depois traremos a definição de *fenômeno*, que é a preocupação da fenomenologia como ciência que foi construída para as experiências vividas, o vivido enquanto tal.

A fenomenologia foi fundada no século XX por Edmund Husserl (1859-1938) na Alemanha, que influenciou sobremaneira pensadores posteriores a ele. Foram as categorias do *mundo da vida* e de *horizonte* que, reelaboradas, ao que parece, constituem a raiz da fenomenologia do *Dasein* em M. Heidegger, na fenomenologia da percepção de M. Merleau-Ponty, no pensamento de H.G. Gadamer, J. Habermas e na hermenêutica de P. Ricoeur¹¹⁷.

A fenomenologia husserliana é, em primeiro lugar, uma atitude ou postura filosófica, e em segundo, um movimento de idéias com método próprio, visando sempre o rigor radical do conhecimento, afirma Urbano Zilles¹¹⁸.

¹¹⁷ HUSSERL, Edmund. *A crise da humanidade européia e a filosofia*; introd. e trad. Urbano Zilles, p. 9.

¹¹⁸ *Ibidem*, p.13.

Martins define o fenômeno “como aquilo que surge para uma consciência, o que se manifesta para essa consciência como resultado de uma interrogação. Do grego *phainomenon*, significa discurso esclarecedor a respeito do que se mostra para o sujeito interrogado. Do verbo *phainesthai* como se mostra, desvelar-se. Fenômeno é então, tudo o que se mostra, se manifesta, se desvela ao sujeito que interroga”¹¹⁹. E *Logos*, do grego, é aquilo que é transmitido na fala/deixar que algo apareça. Deste modo, entendemos a fenomenologia como o discurso sobre aquilo que se mostra como é.

Fenomenologia é assim chamada por tratar-se de uma filosofia do fenômeno, vista como “uma estrutura que reúne dialeticamente na intencionalidade o homem e o mundo, o sujeito e o objeto, a existência e a significação. Ela se ocupa da ‘essência na existência’, ou seja, das significações existenciais”¹²⁰.

Merleau-Ponty a define, no prefácio de *Fenomenologia da Percepção*, como o “estudo das essências”¹²¹. Trata-se de uma filosofia que se contrapõe ao positivismo de Augusto Conte, para quem a ciência significava metodologia sistemática, limitada aos fatos – ocorrências tipicamente verificáveis e relações constantes entre os fatos¹²².

Merleau-Ponty, ao perguntar “o que é Fenomenologia”, foi enfático ao afirmar que, se a Fenomenologia é considerada como o estudo das essências, ela é também uma filosofia que recoloca as essências na existência¹²³.

O prefácio à *Fenomenologia da Percepção*, expõe o pensamento filosófico merleau-pontyano, que retoma Husserl e o *Lebenswelt*, o retorno ao mundo da vida, às coisas mesmas, como o berço do sentido.

A fenomenologia é uma filosofia “que não pensa que se possa compreender o homem e o mundo senão a partir de sua facticidade”. Trata-se de uma filosofia transcendental “que coloca entre parênteses, para se compreendê-las, as afirmações da atitude natural”. Mas é

¹¹⁹ MARTINS, Joel. A Fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa – algumas considerações. In: *Cadernos da SE&PQ*. Vol. 1, p. 36.

¹²⁰ REZENDE, Antônio Muniz de. *Concepção fenomenológica da Educação*, p. 34.

¹²¹ MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*, p. 1.

¹²² MARTINS, Joel. op.cit., p.33.

¹²³ VON ZUBEN, Newton Aquiles. Fenomenologia e existência: uma leitura de Merleau-Ponty. In: *Temas Fundamentais de Fenomenologia*, p. 58.

também “a filosofia para a qual o mundo já está aí antes de qualquer análise que eu possa fazer dele”. E ainda mais, é “a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como é, sem levar em conta a sua gênese psicológica e as explicações causais que o cientista, o historiador dela possam fornecer (...)”¹²⁴.

Por não negar a existência do mundo exterior, mas, ao contrário, dizendo que ele já está aí antes de qualquer reflexão, Merleau-Ponty diz que “o universo da ciência é constituído na experiência vivida”, evidentemente pré-reflexiva, ou se quisermos, antepredicativa. E, por sua vez, a “experiência vivida” funda-se no ato perceptivo, campo privilegiado do entrelaçamento corpo-mundo¹²⁵.

O pensamento de Merleau-Ponty é expresso em sua obra de forma dinâmica, sempre em transformação. Ele busca interrogar cada novo fenômeno que lhe surge, através da percepção. O mundo do percebido, parte da experiência vivida, do contato pré-reflexivo com o mundo, para então expressar um conhecimento.

Surge então a questão do papel do fenomenólogo. E qual seria ele? O retorno às coisas mesmas é a função do fenomenólogo. Isso se encontra na proposta de Husserl, que fala da volta ao mundo da experiência, considerando este o fundamento de todas as ciências.

Essa volta ao mundo vivido, termo introduzido por Husserl, rompe definitivamente com a pretensão de uma epistemologia das ciências humanas fundada a partir do modelo das ciências naturais: antes da realidade objetiva há um sujeito conhecedor, antes da objetividade há o horizonte do mundo e antes do sujeito, da teoria do conhecimento, há uma vida ‘operante’¹²⁶.

A fenomenologia preocupada com o fenômeno irá descrevê-lo e não explicá-lo, não se preocupando em buscar relações causais. A descrição requer um rigor, pois por meio da rigorosa descrição é que se chega à essência do fenômeno¹²⁷.

¹²⁴ MERLEAU-PONTY, M. op.cit., p. 1-2.

¹²⁵ COELHO JÚNIOR, Nélon & CARMO, Paulo Sérgio do. *Merleau-Ponty: filosofia como corpo e existência*, p. 45.

¹²⁶ MARTINS, Joel. op.cit., p. 36.

¹²⁷ Ibidem, p. 36-37.

Dirigindo-se para a experiência, a fenomenologia emprega uma forma de reflexão que deve incluir a possibilidade de olhar as coisas como elas se manifestam. É a busca da essência, pois, se é verdade que o fenômeno se doa ao sujeito que o interroga por intermédio dos sentidos, ele se doa como dotado de um sentido, de uma essência¹²⁸.

O fato de se apreender a essência do fenômeno aponta para a realidade que é vivida pelo pesquisador, que é confirmada no conceito de intencionalidade da consciência.

1.4.2.1 Intencionalidade da Consciência

“Toda consciência é consciência de alguma coisa”¹²⁹. Quando se fala de uma intencionalidade estamos falando de abertura ao mundo exterior. O que caracteriza a intencionalidade é o direcionamento de um corpo voltado ao mundo.

Na concepção de Merleau-Ponty, “a verdade não habita o ‘homem interior’, ou, antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece”¹³⁰. Aqui temos a percepção que nos abre o horizonte, superando a noção de consciência fechada sobre a mesma, pois “o mundo é aquilo que nós percebemos”¹³¹.

É por isso que em Husserl não encontramos um sistema fechado, pois a fenomenologia pretende ser, por essência, a filosofia fundamental no dinamismo intencional de uma consciência sempre aberta.

Os nossos atos são intencionais, uma vez que a intencionalidade é dirigida a alguma coisa no mundo. “Por se ocupar dos fenômenos, a fenomenologia, tem uma atitude diferente das ciências exatas e empíricas. Os seus fenômenos são os vividos da consciência, os atos e os correlatos dessa consciência”¹³².

A fenomenologia pretende reunir na intencionalidade o homem e o mundo, o sujeito e o objeto, a existência e a significação. Rezende afirma que:

¹²⁸ MARTINS, Joel. op.cit., p. 37.

¹²⁹ MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*, p. 15.

¹³⁰ Ibidem, p. 6.

¹³¹ Ibidem, p. 14.

¹³² CAPALBO, Creusa. *Fenomenologia e Ciências Humanas*, p. 18.

o homem não é o mundo, e o mundo não é o homem, mas um não se concebe sem o outro. É neste sentido, que a dialética se faz presente no seio mesmo da estrutura fenomenal. Por outro lado, tanto o homem com o mundo continuam sendo percebidos, cada qual a seu modo, como uma estrutura, e, no dizer de Merleau-Ponty, o fenômeno é, na verdade, uma estrutura de estruturas. O que faz a junção existencial das duas é a intencionalidade, isto é, a experiência fundamental de um ser-aberto-ao-mundo¹³³.

A fenomenologia no sentido husserliano, ao propor a “volta às coisas mesmas”, está preocupada com o fenômeno puro tal como se apresenta e se mostra à consciência. A esse respeito escreve Urbano Zilles:

A fenomenologia husserliana pretende estudar, pois, não puramente o ser, nem puramente a representação ou aparência do ser, mas o ser tal como se apresenta no próprio fenômeno. E fenômeno é tudo aquilo de que podemos ter consciência, de qualquer modo que seja. Fenomenologia, no sentido, husserliano, será, pois, o estudo dos fenômenos puros, ou seja, uma fenomenologia pura¹³⁴.

Por ser a característica básica da fenomenologia, a intencionalidade estabelece um novo modo de relação sujeito e objeto, homem e mundo, pensamento e o ser. Ela intenciona superar as dicotomias, afirmando que toda consciência é intencional, significando que não existe uma dissociação entre pura consciência e mundo. Isso porque toda consciência tende para o mundo.

O olhar do homem sobre o mundo é um ato pelo qual ele experiencia o mundo. Segundo Martins, “quando o fenômeno é colocado diante dos olhos, em suspensão, o pesquisador está buscando a essência que aponta para aquilo que a coisa é. No pensar fenomenológico, a consciência é que permite ver”¹³⁵.

Para Merleau-Ponty é em nós mesmos que encontramos a unidade da fenomenologia em seu verdadeiro sentido. E isso se dá por meio da percepção, da corporeidade do sujeito,

¹³³ REZENDE, Antonio Muniz. op.cit., p. 35-36.

¹³⁴ ZILLES, Urbano. A Fenomenologia husserliana como método radical. In: HUSSERL, Edmund. *A crise da humanidade européia e a filosofia*, p. 18.

¹³⁵ MARTINS, Joel. op.cit., p. 38.

que coloca o ser-no-mundo, reunindo, dialeticamente, na intencionalidade, o homem e o mundo, o sujeito e o objeto, a existência e a significação.

Em *Fenomenologia da Percepção* ele desenvolve uma fenomenologia existencial, onde o homem é um ser em situação, inextricavelmente ligado ao mundo por meio do corpo encarnado. Para Merleau-Ponty “nós nunca deixamos de viver no mundo da percepção”.

Ao mencionar uma “consciência perceptiva”, ele está se referindo ao ser-no-mundo ou existência. Diz ele que a consciência só é pensável a partir da compreensão de que “consciência é estar na coisa por intermédio de um corpo”.

Merleau-Ponty concebe o mundo fenomenológico da seguinte forma: “O mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras”¹³⁶.

A vivência é o caminho a ser percorrido para que possamos perceber as coisas. Nesse sentido, Merleau-Ponty nos convida a fazê-lo por meio do ser-no-mundo, para que as relações do ser humano no mundo sejam compreendidas a partir do eu-corpo-outro-mundo. Assim, portanto, Merleau-Ponty afirma que “O mundo é, não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo, eu estou no mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável”¹³⁷.

1.4.2.2 A *epoché*

Já estabelecido o caminho a ser percorrido em busca da essência do fenômeno por meio da interrogação, traça-se uma trajetória em direção ao fenômeno, naquilo que se manifesta por si através do sujeito que experiencia a situação¹³⁸.

Assim, por exemplo, no caso da educação não se fala em aprendizagem, mas sim da experiência de estar aprendendo. Aqui temos o fenômeno situado porquanto há um alguém

¹³⁶ MERLEAU-PONTY, M. op.cit., p. 18.

¹³⁷ Ibidem, p. 14.

¹³⁸ MARTINS, Joel. op.cit., p. 39.

que vive a experiência e atribui sentidos e significados, está localizado, situado no mundo, em situação.

O foco está no fenômeno e não no fato. Os conceitos prévios, as teorias e as explicações estão suspensos *a priori*. Trata-se do pré-reflexivo sobre aquilo que está sendo interrogado.

Então, para que o fenômeno seja situado devem existir sujeitos e interrogações. Os sujeitos são colocados numa região de inquérito. Nas palavras de Martins, isso significa:

Quando o pesquisador está preocupado com os sujeitos situados encaminha-se para o seu mundo-vida que nada tem a ver com atributos qualificativos. Está interessado na experiência desses sujeitos e tenta analisar esse mundo-vida em termos de experiência vivida¹³⁹.

A subjetividade na fenomenologia permite alcançar a objetividade, pois a “contribuição da fenomenologia é a união do extremo subjetivismo e o extremo objetivismo em suas noções de mundo ou da racionalidade. A racionalidade é exatamente proporcional às experiências nas quais ela se revela”¹⁴⁰.

A reflexão é permitida quando se volta ao fenômeno, e isso ocorre por meio de uma trajetória rumo ao objeto no instante em que o fenômeno já se revelou.

No encontro entre o fenômeno e o pesquisador, o fenômeno é colocado em suspensão, diante dos olhos, para que possa ser visto de forma atenta¹⁴¹.

Esse instante é chamado de *epoché* (ou redução fenomenológica), que significa “suspensão”, “redução”, ou seja, a colocação entre parênteses de todo interesse orientado por qualquer crença, teoria ou explicação *a priori*.

¹³⁹ MARTINS, Joel. op.cit., p. 41.

¹⁴⁰ MERLEAU-PONTY, M. op.cit., p. 18.

¹⁴¹ MARTINS, Joel. op. cit., p. 42.

Estabelece-se, então, um contato direto com o fenômeno que está sendo vivido, ao se colocar o fenômeno em suspensão, procurando perceber o ser humano em sua essência. No fazer a *epoché*, Bueno escreve:

A fenomenologia exige que o que é dado ou aceito como evidência deve ser possível de ser “experienciado” pelo humano. Assim, a fenomenologia dirige-se para a experiência, observando, refletindo, descrevendo e deixando-se guiar pelas coisas como elas se manifestam em sua pureza original. Parte do “dado”, do visível, para chegar “às coisas mesmas”. Significa que se deve ficar aberto a procurar ver o fenômeno a partir de sua própria realidade e não a partir de conceitos, crenças e predicados que atribuímos ao fenômeno. É necessário conseguir descrever o fenômeno observando sem se impor e sem concluir nada apressadamente sobre ele. Para chegar ao fenômeno puro, Husserl, suspende o juízo em relação a existência do mundo exterior (transcendente), descreve apenas o mundo como se apresenta na consciência¹⁴².

Portanto, para se chegar à essência das coisas, para que a experiência seja descrita, é necessário a *epoché*, que busca desvelar a experiência dos sujeitos envolvidos. A redução fenomenológica permitirá revelar as essências (a dimensão essencial do mundo e da consciência). Isso nos conduz à explicitação das estruturas da relação sujeito/objeto, que é mediada pela intencionalidade presente na consciência.

1.4.2.3 A Descrição Fenomenológica

A descrição fenomenológica consiste em descrever os dados significativos. É por meio das descrições que o fenômeno surge, fazendo com que ele se manifeste em toda a sua realidade.

Martins afirma que “a descrição é um relato de alguém que sabe alguma coisa para alguém que não sabe (...). A descrição se dá então, na experiência do sujeito que está experienciando aquela situação. E desta maneira o fenômeno situado se ilumina e se desvela para o pesquisador”¹⁴³.

¹⁴² BUENO, Enilda Rodrigues. Fenomenologia: a volta às coisas mesmas. In: *Interações entre Fenomenologia e Educação*, p. 27.

¹⁴³ MARTINS, Joel. op.cit., p. 43.

O que é intencionado nas descrições é relatar as vivências da consciência, da sua relação com o mundo. Rezende, ao escrever sobre a dimensão pedagógica do método fenomenológico, afirma ser o método discursivo e existencial “a própria existência tem sentido e toda significação é inseparável da existência”¹⁴⁴. Ele ainda afirma que “uma verdadeira descrição, supondo a consciência perceptiva, só pode ser feita por alguém que seja sujeito de seu próprio discurso e entre em contato com um mundo complexo, tanto em sua constituição como em sua história”¹⁴⁵. Descrever é dizer o que há, o que existe, o que acontece, o que se dá a conhecer, diz Rezende¹⁴⁶.

O que se busca nas descrições são as convergências ou divergências, resultante da análise individual de cada descrição. Joel Martins nos dá algumas orientações importantes que precisam ser tomadas na análise das descrições. A análise pode seguir quatro momentos:

Leitura da descrição do princípio ao fim sem buscar ainda interpretação ou identificar qualquer atributo ou elemento, a fim de chegar a um sentido geral do que está descrito;

No momento em que um sentido foi obtido, o pesquisador volta ao início e lê novamente o texto, agora tentando apreender unidades de significado, dentro de uma perspectiva (no caso do cientista da religião) e focalizando o fenômeno que está sendo pesquisado;

Após obter unidades de significado, o pesquisador percorre todas as unidades identificadas e expressa o significado contido nelas, isto é particularmente verdadeiro para as unidades de significado que são mais reveladoras do fenômeno considerado;

Finalmente, o pesquisador sintetiza todas as unidades de significados (categorias) para chegar a uma estrutura do fenômeno¹⁴⁷.

Tudo isso dito acima permiti-nos avançar um pouco mais na trajetória do discurso fenomenológico, seguindo para a compreensão. A compreensão é dinamizada pela descrição. “Mas tanto a descrição como a compreensão implicam por sua vez, a

¹⁴⁴ REZENDE, Antonio Muniz de. op.cit., p. 17-18.

¹⁴⁵ Ibidem, p. 18.

¹⁴⁶ Ibidem, p. 19.

¹⁴⁷ MARTINS, Joel. op.cit., p. 43-44.

interpretação, a hermenêutica, como sendo a atitude que de fato corresponde à busca da verdade: interpretar é tentar desvelar, no sentido em que o desvelamento é possível”¹⁴⁸.

1.4.2.4 Dimensão compreensiva da fenomenologia

O caráter hermenêutico da fenomenologia pretende interpretar a existência de um fenômeno situado. O que interessa na interpretação é a dimensão da significação e do valor do texto.

É nesse momento, segundo Martins, “que surge a tentativa de especificar o ‘significado’ que é essencial na descrição e na redução, como uma forma de investigação da experiência”¹⁴⁹. Nesse ponto, as unidades devem ser tomadas exatamente do jeito como são propostas pelo sujeito que está descrevendo o fenômeno. Em seguida, o pesquisador transforma as expressões cotidianas do sujeito em expressões próprias do discurso que sustenta o que está buscando¹⁵⁰.

Recorrendo às descrições sobre o tema abordado na pesquisa, volta-se para o vivido. A intenção ao ser guiado pela interrogação – O que é ser professor ao educar alunos com deficiência numa escola confessional? – é atravessar as descrições relatadas, buscando unidades de sentido contidas neste vivido contextualizado social, cultural e historicamente.

É na escola, o espaço vivido, onde se pode verificar o modo de ser professor com-os-alunos realizando sua tarefa, em especial no espaço alternativo de escolarização. Oportuniza-se então, a possibilidade de conhecer os significados na busca daquilo que se manifesta no fazer deste profissional e seu desdobrar-se. Iluminando, assim, o sentido do ser professor que em relação de educabilidade busca educar crianças e adolescentes com deficiência.

Conhecer o mundo do professor na relação com os alunos exige transcender à luz da *ek-sistência*, sob a qual lêem-se as descrições, permitindo-nos atravessar a facticidade dos

¹⁴⁸ REZENDE, Antonio Muniz de. op.cit., p. 29.

¹⁴⁹ MARTINS, Joel. *Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíesis*, p. 60.

¹⁵⁰ Idem.

dados empíricos. Abstraindo deles o concreto em si mesmo, o vivido expresso nas descrições.

Por isso, configura-se enquanto opção metodológica, a escolha pela pesquisa qualitativa na modalidade fenomenológica hermenêutica. Sua função, afirma Vendramim, “é apreender os fenômenos humanos, tal como se mostram à consciência do pesquisador preocupado com as experiências vividas, ou seja, o professor-sendo-com-seus-alunos”¹⁵¹.

Por este viés, intenciona-se mostrar o fazer do professor em suas manifestações, apropriando da palavra poética, presente nas descrições em um “modo de ser que possibilita um fazer-habitar”¹⁵².

Busca-se, então, a existencialização do sentido, que está encarnado numa rede de significações, que estão contidos no discurso. Feita uma primeira leitura das descrições, apreende-se o sentido geral das mesmas, sem pretender a princípio nenhuma interpretação do exposto. Em seguida, relendo o texto, identifica-se as unidades significativas que podem emergir de cada descrição (entrevista), focalizando assim, o fenômeno pesquisado, para ulterior análise do material levantado.

Considerando a presença do que se manifesta nas descrições, daquilo que é significativo para o pesquisador, oriundo da leitura feita pelo mesmo; começa então, a estruturação do fenômeno. Caminhamos para a explicitação dos significados.

Trilhando um pouco mais no caminho apontado pela fenomenologia, passamos para outro momento da trajetória: a compreensão (interpretação), na tentativa de explicitar os enunciados feitos à consciência presente nos discursos.

À medida que se vai desvelando o fenômeno a partir da interrogação e do caminho em torno dela, vai surgindo gradativamente a compreensão¹⁵³ do fenômeno tematizado. Uma leitura compreensiva-fenomenológica exige de quem a faça “um mergulho no círculo

¹⁵¹ VENDRAMIM, Sônia. *O ato de educar no fazer cotidiano do professor*, p. 21.

¹⁵² MARINO, Marília J. *Vir a ser psicodramatista – um caminho de singularização em co-existência*, p. 5

¹⁵³ VENDRAMIM, Sônia. op.cit., p. 23.

existencial hermenêutico”, que visa compreender o ser humano – sua complexidade e linguagem – no seu percurso vivenciado enquanto sujeito imerso na história.

O caminho percorrido no intuito de re-visitar a região de inquérito produz para o pesquisador uma leitura hermenêutica daquilo que é significado por ele quando do desvelamento do fenômeno interrogado – uma interpretação. Que no pensamento de Merleau-Ponty, ao descrever a Fenomenologia como ciência filosófica, diz “as essências na existência”. Que nesta trajetória está marcada pela intersubjetividade do convívio cotidiano das pessoas do Colégio Metodista em São Bernardo do Campo, que têm um vínculo efetivo alicerçado em valores éticos e cristãos.

Nesse sentido, tal trajetória será percorrida nos próximos capítulos, culminando na análise fenomenológica. Ela será orientada pela intencionalidade na busca da essência do fenômeno que surgiu para consciência por meio da interrogação – O que é ser professor/a ao educar alunos com deficiência numa escola confessional? Isso exige uma resposta da realidade vivenciada pelo sujeito (professor-sendo-com-seus-alunos) inserido na história, e em situações contextualizadas no seu-mundo-vida.

Como um caminho, um convite a aprender a habitar, “junto com”, é que somos desafiados a participar do mundo-da-vida, que pode ser conhecido por todos aqueles que se abrem à experiência humana de *ser-no-mundo*.

CAPÍTULO 2

O MUNDO-DA-VIDA ESCOLA:UM ESPAÇO ALTERNATIVO DE ESCOLARIZAÇÃO

Neste capítulo, mergulharemos no cotidiano do Grupo Alternativo, para desvelar “o que ele é”, “quem” pertence a ele, como parte do projeto do Colégio Metodista. Para retomar o cotidiano vivido, teremos como base a memória daquilo que foi vivenciado na escola, que é problematizado pelo pesquisador, que traz o relato dos professores entrevistados, suas inserções no mundo-da-vida junto com a caracterização da comunidade, da escola, do espaço alternativo, em específico dos grupos-salas, onde estão atuando mais efetivamente. Trata-se aqui das descrições que mostram a constituição dos acontecimentos no mundo-da-vida dos sujeitos protagonistas da ação educativa.

2.1 O Colégio Metodista em São Bernardo do Campo

O Colégio Metodista, sediado na cidade de São Bernardo do Campo, à rua Alfeu Tavares, 112, Rudge Ramos, está locado ao lado do Campus do Instituto Metodista de Ensino Superior – IMS – e atende crianças e adolescentes da Educação Infantil ao Ensino Médio.

A idéia do IMS de criar um Colégio surgiu há 17 anos, com a preocupação de oferecer à comunidade um ensino de qualidade, visando à formação do aluno como cidadão crítico, criativo, politizado, respeitando sua história de vida, capaz de assumir seu papel de agente transformador de seu mundo, solidário com seus iguais e não apenas repetidor de informações¹⁵⁴.

Em janeiro de 1985 foi aprovado o Regimento Escolar e o Plano de Curso e autorizado o funcionamento do Colégio, que iniciou suas atividades com as quatro primeiras séries do 1º Grau e as três primeiras séries do 2º Grau. Ao encerrar o ano letivo, o Colégio constava com 152 alunos. Atualmente, o Colégio vem mantendo os mesmos cursos do ano anterior, e encerrou o ano letivo de 2006 com 1035 alunos. Os níveis de Ensino do Colégio Metodista estão distribuídos nos seguintes segmentos da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

A Missão do Colégio Metodista é pautada por valores éticos e cristãos na formação do conhecimento e da cidadania, buscando o respeito frente à diversidade e uma melhor formação aos alunos e familiares. Desde a Educação Infantil até o último ano do Ensino Médio, o estudante participa ativamente da construção do conhecimento, trazendo para dentro da sala de aula experiências de vida, necessidades e sua maneira de ser e ver o mundo.

A proposta pedagógica do Colégio Metodista em São Bernardo do Campo tem o aluno como centro do processo educativo, capaz de aprender a aprender e construir seu conhecimento. Nessa busca pelo crescimento integral, o aluno é encorajado a assumir responsabilidades, ter autonomia, dialogar, trabalhar em equipe e ser solidário¹⁵⁵.

Olhando para o lado solidário, o Ministério da Educação concedeu ao Colégio o “Selo Escola Solidária 2003”. Este selo reconhece o empenho das escolas em desenvolver a cidadania e melhoria da sociedade. No ano de 2003, o Colégio inscreveu três projetos, que foram os responsáveis pela premiação.

¹⁵⁴ COLÉGIO METODISTA. *Regimento Escolar 2006*, p. 2

¹⁵⁵ Idem. *Prospecto Informativo 2004*, p. 2

Segundo a Diretora do Colégio, professora Regina Magna, “essa é uma oportunidade de unir o ensino à informação, e implantar valores cristãos. Esse é um momento de reconhecimento por todo trabalho desenvolvido”¹⁵⁶.

A maioria dos projetos desenvolvidos parte da iniciativa da Pastoral Escolar, que comprometida com a comunidade escolar, busca transmitir valores como a justiça, o respeito ao próximo e a solidariedade. Alicerçando seu fazer pautado pelo diálogo e respeito à integridade de cada ser humano.

Como uma agência promotora, chamada ao compromisso, põe-se então em “aliança com a vida”, na proximidade do outro, em que somos convidados a habitar, a “viver junto”, na construção da “casa”, que fala-nos da ética, da equidade, do cuidado, da universalidade, da diversidade e da cidadania.

No convite à participação, encontra parceiros – estudantes da educação infantil ao ensino médio, professores e os alunos com deficiência – que participam de projetos como: Projeto Solidariedade, da Parceria Juventude e Cidadania e do Movimento-se Cidadão.

Conhecendo um pouco mais dos projetos:

Projeto Solidariedade – A Pastoral, o Grêmio Estudantil e alunos visitam asilos e abrigos. Fazem campanhas de arrecadação de alimentos e roupas. Já os alunos com necessidades especiais produzem brinquedos, que são distribuídos em instituições carentes.

Parceria Juventude e Cidadania – Em 2003, o professor de Geografia, José Alberto, e os alunos de Ensino Médio conversaram com os prefeitos do ABC para discutir os problemas da região. Hoje, o Colégio Metodista faz parceria com uma escola pública da Mauá e promove um intercâmbio com alunos e professores.

Movimento-se Cidadão – Coordenado pelos professores de Educação Física, o projeto atende a alunos com necessidades especiais, por meio de exercícios para melhorar a qualidade de vida¹⁵⁷.

¹⁵⁶ JORNAL DO COLÉGIO METODISTA. *Passo a Passo*, n. 12, maio 2004, p. 5

¹⁵⁷ Idem.

Refletir, criar, ler, analisar, criticar, debater, têm como ponto de partida o universo do próprio aluno, suas experiências e necessidades, aquilo que ele conhece e sabe, sua maneira de ver o mundo. Aqui também, insere-se o componente extracurricular, que visa facilitar a descoberta de outras áreas do conhecimento, como ampliar e enriquecer as experiências de vida dos alunos¹⁵⁸.

2.2 Um espaço alternativo de escolarização

O Colégio Metodista em São Bernardo do Campo atende, desde 1990, um número cada vez maior de alunos diagnosticados com dificuldades de aprendizagem escolar, da 1ª à 8ª séries do Ensino Fundamental e 1ª série do Ensino Médio. É nesse instante que nasce o trabalho com crianças que no contexto comum escolar não tinham um bom rendimento, hoje conhecido como Grupo Alternativo, que surgiu desta comoção – movido por essa particularidade entre todas as outras particularidades da escola¹⁵⁹.

Estruturado em 1990, momento em que o Colégio Metodista vivia mudanças significativas na Proposta Pedagógica. Rompia-se nesse período, o enfoque de aprendizagem mecânica e conteudística e abria-se espaço para a construção do conhecimento. Sem dúvida, com essa questão abria-se o horizonte educacional e tornava-se natural caber nesse espaço propostas alternativas. Os problemas e as questões colocadas não apenas ecoavam na visão dos administradores, como também faziam sentido para serem encaminhadas¹⁶⁰.

Trata-se de uma ação educativa a alunos com deficiência, na qual o desenvolvimento de uma ação psicopedagógica propõe, por meio do espaço alternativo, oferecer uma educação diferenciada e significativa, com ênfase pedagógica e social. Tal ação psicopedagógica implementada na escola não tem a pretensão de solucionar os problemas que a educação fundamental tem vivenciado. Mas propõe um caminho para trabalhar fenomenologicamente com crianças que apresentam dificuldades. Elas são encaminhadas por psicólogos, educadores, neurologistas, fonoaudiólogos e por outras pessoas, que tendo vivenciado com crianças com dificuldades de aprendizagem, vêem na proposta do Grupo Alternativo uma possibilidade de acolhê-las e incluí-las no processo ensino-aprendizagem.

¹⁵⁸ COLÉGIO METODISTA. op.cit., p. 2.

¹⁵⁹ Idem. *Projeto pedagógico do Grupo Alternativo 2003*, p. 3

¹⁶⁰ Idem.

Em diálogo informal com a psicóloga escolar responsável pela Coordenação do Grupo Alternativo, ela diz o porquê do método fenomenológico para investigar e compreender o Grupo:

A opção pelo método foi a partir do seu propósito: compreender o vivido de crianças e professores/as, num espaço alternativo, buscando desvelar, através do que falam, e expressam sobre o espaço, os significados que tem para elas, quais seja o modo como compreendem e interpretam o que aí ocorre¹⁶¹.

O que, então, significa Espaço Alternativo?

“Entende-se por um lócus que busca uma educação significativa no alcance de crianças com dificuldades no processo de escolarização, para que possam, podendo dela dispor nas diversas situações da vida”¹⁶².

Nesse espaço insere-se o Grupo Alternativo como uma possibilidade de acolher os alunos e incluí-los no processo ensino-aprendizagem escolar. São crianças com histórico escolar marcado por fracassos, angústias e desilusões, que foram excluídas do processo escolar, sendo rotuladas como incapazes de aprender.

O Grupo Alternativo é um espaço para crianças e adolescentes que carregam em suas histórias de aprendizagem formal e informal, dificuldades de viver o processo satisfatoriamente e, sendo assim, necessitam de uma educação especial (...). Torna-se especial porque propõe uma educação especial, desde que ofereça, práticas pedagógicas e propostas curriculares adaptadas, compatíveis com a diversidade e diferenças dos alunos¹⁶³.

De acordo com a Profa. Mítico¹⁶⁴, “o GA é um espaço de apropriação do saber centrado nas necessidades dos alunos ‘buscando pleno conhecimento de suas potencialidades’, no que tange à totalidade do ser cognitivo, físico, social e cultural”.

¹⁶¹ SANTOS, Dalva Loreatto dos. Coordenadora do Grupo Alternativo do Colégio Metodista em São Bernardo do Campo.

¹⁶² Idem.

¹⁶³ COLÉGIO METODISTA. op.cit., p. 8.

¹⁶⁴ ANDÓ, Mítico Ouno. Coordenou o Grupo Alternativo junto à Prof. Dalva Loreatto, desde a sua criação em 1990 até junho de 2003. COLÉGIO METODISTA. op.cit., p. 8.

A professora ainda afirma que “no GA, o fazer cotidiano escolar fornece ao longo do processo a análise e compreensão dos passos para que sejam significativos, indicando o sentido claro nessa construção do atendimento às necessidades educativas especiais”¹⁶⁵.

Nesse sentido, o Colégio vem lutando no decorrer de 13 anos para afirmar e melhorar o atendimento a alunos com dificuldades na aprendizagem escolar. A reflexão da prática e das propostas de ação são constantes, visto a complexidade que é o trabalho de atendimento às necessidades educativas especiais ao aluno que delas necessita. O horizonte continua ainda amplo para ser explorado e construído¹⁶⁶.

2.2.1. Caracterização da Demanda

A opção por uma escola particular feita pelas famílias que procuram na sua grande parte uma educação que atenda suas expectativas e de seus filhos, está no fato de não encontrarem um atendimento educacional qualificado às suas necessidades. Muitos vivenciaram um processo doloroso de não aceitação de algumas escolas, angústias e desilusões.

Frente a essa realidade concreta que as crianças carregavam em seu histórico escolar, não conseguiam permanecer na escola. Os alunos que são encaminhados ao Grupo Alternativo contam com o apoio de vários profissionais liberais, como: médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, como também de outras instituições de ensino, educadores e outras pessoas que se sensibilizaram com o drama das famílias¹⁶⁷.

As dificuldades oriundas das pessoas que procuram o Grupo Alternativo são: deficiência sensorial, deficiência física, limitação cognitiva, comportamento típico proveniente de síndromes neurológicas, psiquiátricas e psicológicas.

2.2.2. Integração e agrupamento dos alunos para a formação dos grupos-classes

O processo de integração é feito por meio de entrevista que visa conhecer o aluno ingressante no seu modo de perceber, pensar, sentir e agir, e se relacionar com as questões

¹⁶⁵ COLÉGIO METODISTA. op.cit., p. 8.

¹⁶⁶ Ibidem, p. 4.

¹⁶⁷ Ibidem, p. 8.

escolares que o trouxeram ali. Tal objetivo tange a base familiar, pois o desenvolvimento escolar não depende somente dos estudantes. A família tem papel fundamental no incentivo aos estudos. E uma das tarefas do projeto psicopedagógico do Grupo é conhecer a família dos alunos e torná-la participante do aprendizado do seu filho.

Segundo a coordenação do Grupo Alternativo, quando o aluno entra no Grupo normalmente tem medo e insegurança, devido às rejeições que sofreu em outras escolas. Nesse outro modelo de ensino, o estudante aprende a respeitar seus limites, assim como os das outras pessoas. Dessa forma, a auto-estima da criança ou do adolescente aumenta. “O aluno passa a valorizar o aprendizado, os professores e a escola”, acrescenta.

Com a entrevista, busca-se uma relação aberta e clara com a criança ou adolescente, fazendo-o participar conjuntamente com seus familiares ou responsáveis, às vezes estando também presente o terapeuta do aluno para dividirem conjuntamente as dúvidas, suas dificuldades e os encaminhamentos que surgirem como possibilidades de mudanças¹⁶⁸.

Feita a entrevista, após os trâmites avaliatórios e o preenchimento de uma ficha pedagógica pelos responsáveis, estabelece-se uma atitude que favorece a confiabilidade e segurança aos participantes desse processo, para assim tomarem a decisão na escolha da proposta educativa, que requer a análise do percebido pelo entrevistador, que normalmente é o orientador educacional, para futuro encaminhamento do aluno aos grupos-classes já existentes. O importante na entrevista é proporcionar um clima esclarecedor, de abertura, sinceridade e confiança à família ou responsável pelo aluno.

Diante das dificuldades específicas apresentadas pelos alunos, e dos critérios para a composição das classes, considera-se primordialmente a idade cronológica.

Na formação do grupo outros critérios são levantados para composição do mesmo: a estrutura emocional do grupo (grupo mais acolhedor ou com identidade grupal mais definida) e a maturidade cognitiva. A caracterização da classe é pautada por estes aspectos, que busca acolher o novato com o cuidado de garantir o quanto antes o atendimento das suas necessidades educativas específicas¹⁶⁹.

¹⁶⁸ COLÉGIO METODISTA. op.cit., p. 9.

¹⁶⁹ Ididem, p. 9-10.

As classes possuem em média dez alunos e são multisseriadas. Apesar da organização da turma ser diferenciada, o grupo participa de todas as atividades do Colégio. De acordo com a Profa. Mítico, “manter este tipo de grupo é uma luta constante. A estrutura escolar tem que ser adaptada ao diferente método de ensino, sem que saia das leis da educação”¹⁷⁰.

2.2.3. Descrição da adaptação e integração do aluno no âmbito da Pedagogia de Projetos¹⁷¹

O processo de adaptação da maioria dos alunos ocorre de forma gradativa, a partir do estabelecimento do vínculo de confiança e a familiarização com o meio (colegas, professores, funcionários). É visível a mudança que acontece num espaço de tempo relativamente curto. Percebe-se pela própria aparência física do aluno (que se mostra mais solto e alegre), pelo retorno da família (que percebe, com alegria, o filho esperar o horário para vir à escola, para fazer as tarefas) e pelos comentários do próprio aluno sobre a escola (já não se sente mais deprimido).

Isso não significa que houve uma solução dos problemas, pois mudanças emocionais, atitudinais e da construção do conhecimento requerem o acompanhamento ao longo de um período. O primeiro passo conquistado: a mudança da disposição em relação à escola sustenta o desejo de luta para outras conquistas.

Alguns alunos com graves distúrbios de atenção, concentração e agitação, necessitam vivenciar o tempo de permanência nas aulas de um modo bastante diferenciado. Sendo curto o tempo que suportam estar concentrados, ultrapassar seus próprios limites traz conseqüências graves: ao se expor junto ao grupo-classe com atitudes não aceitas socialmente, faz com que seja rejeitado, não conseguindo controlar seus impulsos e agindo impensadamente. Gera um efeito “cascata”. Quando se dá conta do efeito negativo, ele próprio se frustra e fica infeliz. Para que consiga aprender a conhecer-se e lidar com seus limites, o tempo cronológico deve ser dosado, adequado ao seu ritmo de ser respeitado esse tempo, o aluno poderá ser ajudado adequadamente. Assim sendo, a qualidade do tempo

¹⁷⁰ JORNAL DO COLÉGIO METODISTA. op.cit., n.10, junho de 2003, p. 4.

¹⁷¹ Os três primeiros parágrafos da descrição aqui feita consta no Projeto Pedagógico do Grupo Alternativo, p.10.

vivido é o que importa: deve ter nesse período cronológico um espaço para que as intervenções possam anteceder qualquer impulsividade, tornando-se uma maneira da escola ajudá-lo nas conquistas.

A busca por informações, conhecimentos, fundamentação e recursos tornou-se uma tarefa constante no intuito de intervir significativamente no processo ensino-aprendizagem, contribuindo no desenvolvimento do aluno em sua integridade humana. Afinal, afirma a Profa. Mítico, “a busca de conhecimentos e recursos nunca se fecha quando se trata da ação com a complexidade que é o ser humano”¹⁷².

Nesse momento, acrescenta a professora, temos encontrado na Pedagogia de Projetos um recurso didático que vem contribuindo principalmente no resgate da auto-estima, das possibilidades individuais de aprender, cada ser com o próprio caminho e, no interesse pela escola, que se torna um espaço de acolhida e de aprendizagem significativa.

Os projetos têm permitido abordar as diferentes áreas do conhecimento de um modo integrado, como Português, Matemática, Educação Artística, Educação Física, Ciências, História e os temas transversais propostas nos PCNs.

A interdisciplinaridade não é determinada *a priori* e, sim, emerge a partir das necessidades que os próprios alunos mostram. Nessa dinâmica, é possível observar o modo de pensar, sentir e agir de cada aluno, e assim, elencar tanto as facilidades como as dificuldades que possuem. É partindo das facilidades que os alunos têm que se estrutura o trabalho, contrário da insistência daquilo que é difícil para eles, o que contribui para o fechamento das possibilidades do aluno aprender¹⁷³.

Alguns projetos que temos desenvolvido ao longo desses anos são: Lanche Comunitário; Projeto Poupança; Solidariedade – Acolhendo o outro a partir das Habilidades; Convivendo e Aprendendo; Projeto Vida e Adolescer; Mostra de Matemática; Festa das Nações; Acampamento e outros específicos.

¹⁷² ANDÓ, Mítico Ouno. In: *Jornal do Gestor em Educação* (publicação mensal da ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação), n. 1, setembro de 2002, p. 6.

¹⁷³ Idem.

Os objetivos¹⁷⁴, de modo geral, para todos os projetos incluem:

- propiciar a construção de conceitos e conhecimentos;
- dar um sentido significativo ao que é proposto aos alunos em cada disciplina;
- resgatar a baixo-auto-estima, a auto-imagem negativa, o desinteresse em aprender e pela escola como um todo;
- perceber a si próprio, suas facilidades e limites e perceber o outro, como cada um é, encontrando nas diferenças as possibilidades de um relacionamento sadio e potente;
- socializar as estratégias pessoais e habilidades, compreendendo o papel de cada um no trabalho de equipe e responsabilidades.

Os objetivos gerais do projeto são os fundamentos para as demais atividades com os alunos. Entendemos que, sem a inteireza do aluno nas propostas que a ele são apresentadas, pode-se contar com o fracasso do processo ensino-aprendizagem.

2.3 A Pesquisa propriamente dita

Na pesquisa qualitativa, os dados não são coletados por meio de questionários ou entrevistas abertas ou fechadas. Não buscamos nos fatos uma relação de causalidade, mas buscamos significados atribuídos ao fenômeno interrogado. São as situações reais vividas conscientemente tematizadas pelos sujeitos.

Solicitando aos professores que falassem sobre o que significava para eles livremente, sem interrupções. O pesquisador só interferia ao perceber que o professor não entendera a pergunta. Essa era repetida e algumas vezes, se perguntava se havia mais alguma coisa de que gostaria de falar.

¹⁷⁴ COLÉGIO METODISTA. op.cit., p.12.

Constituem os dados da pesquisa os discursos de oito professores que concordaram em participar. Os discursos, gravados, foram transcritos na mesma linguagem do professor. A leitura das descrições permitirá levantar unidades de significado, grifadas e numeradas respectivamente a cada relato, e em seguida agrupadas em tabelas, sendo colocadas na coluna da esquerda, e na coluna da direita a explicitação do significado contido no discurso em vista de uma interpretação.

Após ter obtido as unidades de significado e feito a explicitação do significado do mesmo, percorremos as unidades sintetizando-as para chegar à estrutura do fenômeno, que é postulado pela interrogação – O que é ser professor ao educar alunos com deficiência num contexto confessional? O agrupamento das unidades ocorre na forma de temas, ou seja, categorias. Busca-se, então, a convergência das unidades dentro do próprio discurso para posterior leitura compreensiva, com a qual percebemos que uma mesma categoria pode alocar-se em mais de um lugar. Com a categorização se mostra a estrutura do fenômeno, que permite uma análise compreensiva das mesmas. Neste exercício dialético, de “ir e vir”, “indo às coisas mesmas”, ao discurso, em seu movimento circular, emergirão dos diferentes relatos as categorias analíticas. Deste modo, convidamos vocês a caminhar por esta jornada, nesse movimento de “ir às coisas mesmas”, aproximando do vivido por meio das memórias relatadas a seguir, e tomar parte do habitar a palavra, abrindo-se ao mistério da existência.

2.3.1 Discurso 1

Bom, ser professor, é ... eu acho que é uma atividade muito gratificante para mim (1)¹⁷⁵, que é a maneira como eu tenho de ajudar as outras pessoas (2), tá. Então, eu vejo a atividade de professor (2) não só uma maneira de ajudar as outras pessoas, mas uma maneira de me ajudar também, para crescimento pessoal (2). É ... ser professor de crianças portadores de deficiência ou necessidades especiais (3). Ele traz duas coisas basicamente. Uma. Te traz um desafio bem grande (3), porque você vai ter que, é ... dentro da tua realidade de atividade de aula você vai precisar, é ... buscar estratégias frequentemente para conseguir fazer o atendimento (3), né. E ao mesmo tempo, de um outro lado, você tem, esse, ah ... você tem um desafio, que também te dá uma promoção, no sentido que você se transforma (3), né. E ...

¹⁷⁵ O grifo e o número colocado no final de cada trecho selecionado corresponde às unidades de significado que foram levantadas nos discursos, posteriormente transformadas em categorias e analisadas.

quer dizer, quanto maior o desafio, mas eu cresço junto com ele (3). É uma coisa que eu assumi mesmo, né, dentro do meu trabalho. É uma coisa que gosto muito de fazer. E ... eu tomo como referência, de como é realmente ser um educador. É ... se eu te disser que eu ... eu consigo me entender um professor realmente completo (4) assim, no sentido de que realmente estou fazendo uma atividade educativa (4), é ... especialmente porque eu trabalho com crianças portadoras de deficiência (4). Isso que me dá essa definição, né. Com relação ao trabalho que a gente faz, que a gente conduz. É ... eu busco fazer uma série de experimentações, experiências com atividades diversificadas. Como eu trabalho com atividade motora, então a gente vai experimentando, as possibilidades, mas sempre com um foco, é ... partindo do ponto da onde o aluno está, e, é, mostrar para ele tem potenciais e potencialidades que vão ser desenvolvidas com certeza. E, e, trazer é ... experiências para que ele possa construir um conhecimento. Essa é a característica do trabalho. E ... o tempo tem mostrado que isso é viável. Eles têm um crescimento significativo em vários aspectos, não só o aspecto motor, mas o aspecto social, aspecto afetivo, aspecto da auto-estima. E tem uma série de outros que a gente percebe que existe um crescimento a partir do momento que a gente acredita nisso. Com relação ao fato de eu estar trabalhando numa escola confessional. Isso é um ponto super favorável, porque aquilo que a escola confessional possibilita para gente enquanto diretrizes, enquanto ideais, e pensamentos e ações (5). É ... ele vai exatamente de encontro com a questão da inclusão (5). Então, a gente tem um suporte (6), é ... de vários aspectos, um suporte de apoio, um suporte de concepções (6), e ... de infra-estrutura que permite que a gente faça um trabalho (6), é ... com um norte bem distante (6), né. A gente consegue chegar onde, a gente tem esse suporte para chegar onde a gente quer (6). Então, com certeza faz diferença, o fato de estar numa escola confessional. É ... então, assim, resumindo eu acho que ah ... essa tríade né: a educação, o ato de ser professor, o ato de ser professor que trabalha com criança portadora de deficiência, e dentro de uma instituição confessional ele tem um modelo (7), é um modelo muito interessante para chegar no resultado de formar realmente uma pessoa que tenha uma qualidade de vida melhor, que busque espaço na sociedade (7). E, eu acho que daí a tendência é aumentar, dar um crescente no sentido de oportunidades, tanto para o professor como para vida do aluno que está inserido neste contexto (7). Então, assim, eu vejo um modelo bastante interessante.

Tabela 1

Unidades de Significado	Explicitação do Significado
1. ser professor ... é uma atividade muito gratificante para mim.	1. Para o professor sua atividade é muito gratificante
2. ... é a maneira como eu tenho de ajudar as outras pessoas ... eu vejo a atividade de professor ... uma maneira de me ajudar também, para crescimento pessoal.	2. A atividade de professor é a maneira de ajudar o outro e a mim mesmo para crescimento pessoal.
3. ... ser professor de crianças portadores de deficiência ou necessidades especiais ... Te traz um desafio bem grande ... buscar estratégias freqüentemente para conseguir fazer o atendimento ... um desafio, que também te dá uma promoção, no sentido que você se transforma ... quer dizer, quanto maior o desafio, mas eu cresço junto com ele.	3. Ser professor lhe traz o desafio de buscar estratégias para atender as crianças portadoras de deficiência, promove-lhe a uma transformação, ao crescimento.
4. ... eu consigo me entender um professor realmente completo, no sentido de que realmente estou fazendo uma atividade educativa, especialmente porque eu trabalho com crianças portadoras de deficiência.	4. Entende-se como um professor completo ao educar, trabalhar com crianças portadoras de deficiência.
5. Com relação ao fato de eu estar trabalhando numa escola confessional. Isso é um ponto super favorável, porque aquilo que a escola confessional possibilita para gente enquanto diretrizes, enquanto ideais, e pensamentos e ações ... ele vai exatamente de encontro com a questão da inclusão.	5. Considera o fato de estar trabalhando numa escola confessional um possibilitador favorável, enquanto diretrizes e ações, a questão da inclusão.
6. ... a gente tem um suporte ... de vários aspectos, um suporte de apoio, um suporte de concepções ... de infra-estrutura que permite que a gente faça um trabalho, com um norte bem distante ... para chegar onde a gente quer.	6. O professor diz ter um suporte de concepções e infra-estrutura que permite um trabalho bem norteado para se chegar onde se deseja.
7. ... o ato de ser professor que trabalha com criança portadora de deficiência, e dentro de uma instituição confessional ele tem um modelo ... muito interessante para chegar no resultado de formar realmente uma pessoa que tenha uma qualidade de vida melhor, que busque espaço na sociedade ... no sentido de oportunidades, tanto para o professor como para vida do aluno que está inserido neste contexto.	7. Ser professor com criança portadora de deficiência dentro de uma instituição confessional lhe dá um modelo para formar uma pessoa com qualidade de vida, que busca espaço na sociedade, de oportunidades, tanto para o professor como para a vida do aluno.

Convergência das unidades de significado: categorias analíticas

1. *O ser professor*

Para o professor sua atividade é muito gratificante (1); a atividade de professor é a maneira de ajudar o outro e a mim mesmo para crescimento pessoal (2).

2. *Educar alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem*

Ser professor lhe traz o desafio de buscar estratégias para atender as crianças portadoras de deficiência, promove-lhe a uma transformação, ao crescimento (3); entende-se como um professor completo ao educar, trabalhar com crianças portadores de deficiência (4).

3. *O contexto confessional*

Considera o fato de estar trabalhando numa escola confessional um possibilitador favorável, enquanto diretrizes e ações, a questão da inclusão (5); o professor diz ter um suporte de concepções e infra-estrutura que permite um trabalho bem norteado para se chegar onde se deseja (6); ser professor com criança portadora de deficiência dentro de uma instituição confessional lhe dá um modelo para formar uma pessoa com qualidade de vida, que busca espaço na sociedade, de oportunidades, tanto para o professor como para a vida do aluno (7).

2.3.2 Discurso 2

É ... pra mim ser professora (1) pra, com alunos com deficiência, com dificuldade de aprendizagem é muito bom (1). É a única coisa que sei fazer é dar aula. E dar aula para alunos com deficiência é muito gratificante (1). Porque são alunos que chegam, muitos deles chegam para nós sem nenhuma perspectiva. Chegam com a família já desiludida, porque já procuraram várias escolas, várias alternativas, e não encontram. De repente, chega aquele aluno para gente que parece que não vai avançar, que não vai além. E de repente a gente sempre encontra (2) como possibilidade, sempre acha uma luz lá no fundo do túnel. E o caminho, a gente consegue ir adaptando para esse aluno. E ele vai avançando dentro de suas possibilidades (2). Tem alunos que tem é ... a gente não pode mais usar o termo limite, que a gente já usou muito, até mesmo aqui no grupo, ah ... “ele chegou no limite dele”. Não! Agora nos últimos, sempre que a gente se encontra, a gente conversa muito, não tem mais esse termo limite, né, a gente acaba tabulando, falando, ah ... “ele não tem mais nada para oferecer”. E não é assim! Ele sempre tem alguma coisa para oferecer (2), e a gente sempre cobra alguma coisa desse aluno. Ele precisa de um tempo maior (2). A maioria deles precisam de um tempo

maior. E a gente sempre cobra um pouquinho a mais. Ele sempre tem condições de oferecer um pouquinho a mais (2). E trabalhar com esses alunos é muito gratificante (1). Entrevistador: E o contexto confessional, no caso o Colégio Metodista: o que é para você ser professor trabalhar aqui? Entrevistada: É muito bom! É ... foi a primeira escola que eu trabalhei. Já estou aqui como professora efetivada há dez anos. Mas eu trabalhei cinco anos como estagiária. E ... é assim é o único referencial de colégio que eu tenho. Mas é um referencial que serve para mim pra tudo (3). Eu tenho ah ... é a minha religião que não é da Metodista, mas respeito. E a Metodista é uma escola confessional (4) que não mistura religião, tem a religião dos alunos, que não tem nada a ver. Muitos deles não tem a mesma da Universidade, da escola. Mas que é uma educação que respeita o aluno, sua individualidade (4).

Tabela 2

Unidades de Significado	Explicitação do Significado
1. ... pra mim ser professora ... com alunos com deficiência, com dificuldade de aprendizagem é muito bom ... dar aula para alunos com deficiência é muito gratificante ... trabalhar com esses alunos é muito gratificante.	1. Para a professora dar aula para aluno com deficiência é muito gratificante.
2. De repente, chega aquele aluno para gente que parece que não vai avançar, que não vai além ... de repente a gente sempre encontra ... o caminho, a gente consegue ir adaptando para esse aluno. E ele vai avançando dentro de suas possibilidades ... Ele sempre tem alguma coisa para oferecer... Ele precisa de um tempo maior ... Ele sempre tem condições de oferecer um pouquinho a mais.	2. A professora diz conseguir encontrar o caminho para ir adaptando ao aluno, para que ele possa oferecer e avançar dentro de suas possibilidades e do seu tempo.
3. ... é o único referencial de colégio que eu tenho. Mas é um referencial que serve para mim pra tudo.	3. Trata-se do único referencial de colégio que ela tem, que lhe serve para tudo.
4. ... a Metodista é uma escola confessional ... que respeita o aluno, sua individualidade.	4. Afirma que a Metodista é uma escola confessional que respeita a individualidade do aluno.

Convergência das unidades de significado: categorias analíticas

2. Educar alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem

Para a professora dar aula para aluno com deficiência é muito gratificante (1); a professora diz conseguir encontrar o caminho para ir adaptando ao aluno, para que ele possa oferecer e avançar dentro de suas possibilidades e do seu tempo (2).

3. *O contexto confessional*

Trata-se do único referencial de colégio que ela tem, que lhe serve para tudo (3); afirma que a Metodista é uma escola confessional que respeita a individualidade do aluno (4).

2.3.3 Discurso 3

É ... eu acredito que ser professora, é, e ser professora ao educar alunos com deficiência já surge daí uma grande diferença. (1) É, quando estamos educando alunos que podemos dizer num contexto de normalidade (1), num padrão de normalidade, é ... nós temos outros objetivos a atingir diferente do que se tem ao educar alunos com deficiência (1). Dentro de uma escola confessional então, são outros objetivos. Então, por isso acredito que sua pergunta foi muito bem elaborada. É, educar alunos é (2) o sentido de assim ... de dar um caminho, e ele construir da maneira que ele entende. É nós vamos dar as diretrizes dentro daquilo que nós acreditamos (2). O ... educar alunos com deficiência aí vem exatamente o que você tem (3), é, de entendimento para você do que (3) ... , é ... do que você gosta (3). Não, não acredito que seja qualquer pessoa que vá fazer isso. Então, eu acho que são algumas pessoas que vão ter esse tipo de trabalho (3). Dentro de uma escola confessional torna um trabalho que tem que ter um embasamento (4) é ... daquilo que a escola mesmo pede, mas você também tem que acreditar naquilo. Porque se você não acredita naquilo, não tem como fazer (4). O que mais posso te falar. Que parar um pouco (pausa). Eu acredito assim, de acordo com o que, é da minha formação. Eu sou formada em Pedagogia e tenho dois anos de Fonoaudiologia. Eu acredito que isso tenha sido base também aos meus quatro anos de estágio dentro da própria escola confessional. É ... isso dá uma base para a gente pode trabalhar, além de tá precisando de ... de outros subsídios. É ... educar alunos com deficiência exige com que (5), é ... tenhamos uma clareza de qual é a deficiência. De como trabalhar essa deficiência. E ... sempre sendo muito ético (5) pra que não, assim, pra tomar o devido cuidado pra não tratar a deficiência em si. E sim o educando (5), é ... no seu meio (5). Acho que é isso.

Tabela 3

Unidades de Significado	Explicitação do Significado
1. ... ser professora ao educar alunos com deficiência já surge daí uma grande diferença ... quando estamos educando alunos que podemos dizer num contexto de normalidade ... nós temos outros objetivos a atingir diferente do que se tem ao educar alunos com deficiência.	1. A professora fala que educar alunos com deficiência é diferente, por existir outros objetivos a atingir em relação ao contexto de normalidade.
2. ... educar alunos é ... dar um caminho, e ele construir da maneira que ele entende. É nós vamos dar as diretrizes dentro daquilo que nós acreditamos.	2. Educar alunos é dar as diretrizes dentro daquilo que acreditamos para que possam construir um caminho da maneira que eles entendem.
3. ... educar alunos com deficiência ai vem exatamente o que você tem ... de entendimento para você do que ... você gosta ... não acredito que seja qualquer pessoa que vá fazer isso. Então, eu acho que são algumas pessoas que vão ter esse tipo de trabalho.	3. Ela acredita que educar alunos com deficiência você tem que gostar desse tipo de trabalho, pois não é qualquer pessoa que vai fazer isso, somente algumas.
4. Dentro de uma escola confessional torna um trabalho que tem que ter um embasamento ... daquilo que a escola mesmo pede, mas você também tem que acreditar naquilo. Porque se você não acredita naquilo, não tem como fazer.	4. Você tem que acreditar no embasamento da escola confessional para trabalhar naquilo que a escola pede.
5. ... educar alunos com deficiência exige com que ... tenhamos uma clareza de qual é a deficiência. De como trabalhar essa deficiência. E ... sempre sendo muito ético ... pra tomar o devido cuidado pra não tratar a deficiência em si. E sim o educando ... no seu meio.	5. Educar alunos com deficiência exige clareza e ética de como trabalhar, cuidando para não tratar a deficiência em si, mas sim o educando no seu meio.

Convergência das unidades de significado: categorias analíticas

2. Educar alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem

A professora fala que educar alunos com deficiência é diferente, por existir outros objetivos a atingir em relação ao contexto de normalidade (1); educar alunos é dar as diretrizes dentro daquilo que acreditamos para que possam construir um caminho da maneira que eles entendem (2); ela acredita que educar alunos com deficiência você tem que gostar desse tipo de trabalho, pois não é qualquer pessoa que vai fazer isso, somente algumas (3); educar alunos com deficiência exige clareza e ética de como trabalhar, cuidando para não tratar a deficiência em si, mas sim o educando no seu meio (5).

3. O contexto confessional

Você tem que acreditar no embasamento da escola confessional para trabalhar naquilo que a escola pede (4).

2.3.4 Discurso 4

Acho que ah ... a diferença da escola confessional com as outras escolas é valorização do ser humano (1). Então, eu percebo assim, aqui no Colégio Metodista (1), é ... as crianças são (1), é, ensinadas a trabalhar, a valorizar o ser humano (1), ta. Tendo ele deficiência ou não, ta. Isso é um trabalho que a gente faz desde a educação infantil até o ensino médio. Não só na sala com as crianças com necessidades especiais. Então, isso é uma coisa que é diferente nas outras escolas, que eu já trabalhei noutras escolas, e no momento só estou aqui. Então essa é a diferença. Então, que, que isso me ensinou? Na verdade, isso me ensinou a olhar o meu aluno com deficiência. Quer dizer, então, eu sei aquilo que ele precisa, é, em termos de educação, em termos escolar, mas eu também observo ele para saber aquilo que ele precisa como ser humano, como uma pessoa. Então, essa é a diferença do nosso trabalho no Grupo Alternativo (1), ta. Então, a gente tem dois lados. Tem o lado educacional, que é lado legal da educação, que tem a legislação, que tem os conteúdos, que tem que ser abordados naquela faixa etária da criança. Mas, ao mesmo tempo, também tem aquilo que ele precisa a partir da deficiência que ele apresenta, ta. Então, no caso do Grupo Alternativo. Na verdade o Grupo Alternativo, ele ganhou este nome pela comunidade. Na verdade, no começo era só uma sala com o menor número de ... reduzido de alunos. Então, na verdade, os próprios pais, os próprios alunos no início do trabalho é que deram esse nome pra sala. Então, a gente acabou adquirindo, e ele ficou com o nome de Grupo Alternativo. Então, o que eu tenho aqui na verdade? Na minha sala especificamente eu não tenho apenas crianças com necessidades especiais. Eu tenho crianças que também tem dificuldade para aprender. E algumas vezes por motivos emocionais, ta, por relação mesmo familiar muito conturbada, por relação afetiva com as outras pessoas muito difícil. Então, ele não consegue aprender. Então, a gente tem os dois lados. E tenho também, crianças com necessidades especiais mesmo. Eu tenho autista. Eu tenho Síndrome de Down. Eu tenho hiperativo. Quer dizer que precisam. Mas o que a gente faz na verdade? Nós montamos o trabalho ... Então o que é ser professor? Na verdade ser professor é ... eu tenho que saber aquilo que ele necessita (2), ta, enquanto escola, e aquilo que necessita enquanto pessoa (2). Mas, só deixa eu te falar uma coisa, para você trabalhar com crianças com necessidades especiais, você tem que se doar completamente (3), tá. Você (3) não precisa, não pode ser só professor. Você tem que ser professor, você tem que ser orientador, você tem que ser educador, você tem que ser um pouco de mãe, pouco de pai, pouco de (3) ... de, sabe, de pastor, você tem que ser tudo. Porque eles precisam disso (3). E

eles, e essas crianças nos olham dessa forma (3). A pessoa, que ... é ... não digo que até você tenha o poder, mas a pessoa que, que sabe o que é melhor para eles. Então, eu percebo assim, por exemplo, uma coisa que não acontece na sala grande. O que acontece na sala grande não acontece aqui. Eu não tenho problema de disciplina. A relação de (4), de confraternização, de amizade na sala de aula com esses alunos e comigo é maior do que nas outras salas (4). Ta, então, há essa, esse respeito, essa, esse carinho entre a gente. Então, quer dizer, além de ser a professora, eu sou a amiga deles (4). Então, a gente conversa sobre todos os assuntos. A gente (4), é ... ouve todas as crianças. Nós respeitamos todas as crianças. Então, a gente ensina isso a eles (4), ta. Porque todo ano a gente ganha um aluno novo. Esse aluno novo por ter uma deficiência, ou melhor, por ter uma necessidade especial, ele acaba modificando o ritmo da sala. Que a gente tem que fazer adaptação tudo novamente. Então, todo ano para gente é um desafio. No caso dessas crianças. Então o que é ser professor? Professor é na verdade é ser aquele (5) é, batalhador, aquele sonhador, aquele que acredita mesmo que essas crianças vão conseguir sobreviver nesse mundo, vão conseguir aprender, vão conseguir viver. Então, a gente sempre tem esse olhar, no caso específico dessas crianças (5), ta. Eu estou no grupo há 12 anos e pretendo ficar mais um bom tempo, tá. Quando eu em ... vim ... Quando eu fui convidada pra trabalhar no Grupo Alternativo (6), eu vou dizer para você, eu era professora de sala regular. Eu fiquei com muito medo (6). Fiquei mesmo. Eu achei que não ia ter condições de como professora ajudar essas crianças, mas olha não me arrependo (6). Não me arrependo não ... de ter aceito, de ter trabalhado. E não mudaria (6). Ta bom!?

Tabela 4

Unidades de Significado	Explicitação do Significado
1. ... a diferença da escola confessional com as outras escolas é valorização do ser humano ... eu percebo assim, aqui no Colégio Metodista ... as crianças são ... ensinadas a trabalhar, a valorizar o ser humano ... isso me ensinou a olhar o meu aluno com deficiência. Quer dizer, então, eu sei aquilo que ele precisa, é, em termos de educação, em termos escolar, mas eu também observo ele para saber aquilo que ele precisa como ser humano, como uma pessoa. Então, essa é a diferença do nosso trabalho no Grupo Alternativo.	1. A professora percebe a diferença da escola confessional em relação às outras por ensinar as crianças a valorizarem o ser humano. O que a ensinou a olhar o aluno com deficiência naquilo que ele precisa em termos escolar e como ser humano.
2. Na verdade ser professor é ... eu tenho que saber aquilo que ele necessita, enquanto escola, e aquilo que necessita enquanto pessoa.	2. Ela diz que ser professor é saber o que o aluno necessita enquanto escola e enquanto pessoa.
3. ... para você trabalhar com crianças com necessidades especiais, você tem que se doar completamente. Você ... não pode ser só professor. Você tem que ser professor, você tem que ser	3. O trabalho com crianças com necessidades especiais exige de você um doar-se completamente, você tem que ser tudo (professor, orientador, educador, mãe, pai, pastor ...), pois essas crianças

orientador, você tem que ser educador, você tem que ser um pouco de mãe, pouco de pai, pouco de ... pastor, você tem que ser tudo. Porque eles precisam disso ... e essas crianças nos olham dessa forma.	nos olham dessa forma, elas precisam disso.
4. A relação de confraternização, de amizade na sala de aula com esses alunos e comigo é maior do que nas outras salas. Então, quer dizer, além de ser a professora, eu sou a amiga deles ... a gente conversa sobre todos os assuntos. A gente ... ouve todas as crianças. Nós respeitamos todas as crianças. Então, a gente ensina isso a eles.	4. A relação de confraternização, amizade e respeito na sala de aula entre os alunos e a professora é maior do que nas outras salas. E isso é ensinado pela professora.
5. Professor é na verdade é ser aquele ... batalhador, aquele sonhador, aquele que acredita mesmo que essas crianças vão conseguir sobreviver nesse mundo, vão conseguir aprender, vão conseguir viver. Então, a gente sempre tem esse olhar, no caso específico dessas crianças.	5. Ela define o professor como aquele batalhador, sonhador, que olha para essas crianças, acreditando que irão aprender, irão conseguir sobreviver neste mundo.
6. Quando eu fui convidada pra trabalhar no Grupo Alternativo ... eu era professora de sala regular. Eu fiquei com muito medo. Eu achei que não ia ter condições de como professora ajudar essas crianças, mas olha não me arrependo ... de ter aceito, de ter trabalhado. E não mudaria.	6. A professora diz não se arrepender, e que não mudaria em ter aceito trabalhar no Grupo Alternativo, apesar de ter tido medo quando foi convidada, de achar que não tinha condições de ajudar as crianças.

Convergência das unidades de significado: categorias analíticas

1. O ser professor

Ela diz que ser professor é saber o que o aluno necessita enquanto escola e enquanto pessoa (2); ela define o professor como aquele batalhador, sonhador, que olha para essas crianças, acreditando que irão aprender, irão conseguir sobreviver neste mundo (5)

2. Educar alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem

O trabalho com crianças com necessidades especiais exige de você um doar-se completamente, você tem que ser tudo (professor, orientador, educador, mãe, pai, pastor ...), pois essas crianças nos olham dessa forma, elas precisam disso (3); a relação de confraternização, amizade e respeito na sala de aula entre os alunos e a professora é maior do que nas outras salas. E isso é ensinado pela professora (4); a professora diz não se arrepender, e que não mudaria em ter aceito trabalhar no Grupo Alternativo, apesar de ter tido medo quando foi convidada, de achar que não tinha condições de ajudar as crianças (6).

3. *O contexto confessional*

A professora percebe a diferença da escola confessional em relação às outras por ensinar as crianças a valorizarem o ser humano. O que a ensinou a olhar o aluno com deficiência naquilo que ele precisa em termos escolar e como ser humano (1).

2.3.5 Discurso 5

Bom primeiro, né, é, a questão do ser professor. É ... eu estudei a faculdade, é, pretendendo seguir a carreira, é, do magistério como arte educadora. Na época de estudante eu coloquei que a minha meta seria ser arte educadora. Porque não professor de educação artística, né? É, eu acho que tem assim uma grande diferença entre um professor que, que, eu ... eu pelo menos, eu concebo isso. Professor de educação artística e um arte educador. Ah ... a minha experiência maior até então, é ... até estar aqui na Metodista foi na rede estadual. Foi onde eu realmente consegui é ... vivenciar a questão do arte educador. Não só uma professora de educação artística. Não só uma professora que passava técnicas, passava, é, trabalhos artesanais, não artístico, né, na maioria das vezes. No ensino assim de ..., é, de ensino fundamental hoje eu acho que tá mudando. De alguns anos para cá a Arte está sendo vista como uma ... uma matéria. Um caminho até muito importante para o desenvolvimento, né, desse adolescente no ensino fundamental. Porque até, assim, quando eu era nova, porque hoje eu tenho 41 anos. Então, na época que eu estudava a Educação Artística era meramente uma disciplina, uma matéria pra passar técnicas. E aqui no Grupo (1), isso quando entrei (1) foi em 2003, né, eu já vivenciava no Estado (1), porque eu trabalhava na Metodista um período e o outro período eu trabalhava no Estado. E no Estado eu já enxergava (1) é ... essas pessoas que precisavam ser olhadas com mais atenção. Respeitadas, assim, o tempo diferente de um outro aluno (1). Entende? Eu não sei se você tem esta experiência, mas na rede estadual, isso já, isso é uma realidade, né. O trabalho assim de uma sala, não, ela não, não está, assim é ... colocada especificamente a alunos com dificuldades. É a turma A, não! Então desde a turma A até a turma M, se tiver nessa escola estadual, ela vai ter os que não tem dificuldades e os que tem dificuldade e o professor ele tem que dar conta de tudo, né. Ele tem que, tem que ... no Estado eu vejo, que, assim, ele tem quer ser conteudista também, né. E aqui no Grupo eu pude, assim, colocar em prática essa questão que eu não acredito muito só no conteúdo. Eu nunca acreditei nessa questão do conteudismo, do conteudista. De ser professor conteudista. Então, é

... aqui vivenciando com essas crianças e adolescentes, porque eu dou aulas para esses ... desde a 1ª série do Grupo e agora se estende até o ensino médio. Então eu pego crianças e adolescentes. E ... assim, foi maravilhoso. É maravilhoso. Tudo é maravilhoso. Por quê? Começa já, é uma, eles têm um tempo diferente de absorver, de manifestar (1), essa é bem a palavra. Eles conseguem manifestar realmente um sentimento (1). Quando eu proponho trabalhar Arte, né. E nós vamos ver alguma Escola, de ... seja Moderna ou seja Clássica, enfim, eles conseguem manifestar a Arte. Então, eu tento assim, nos meus trabalhos, ter a preocupação com a necessidade (2), por exemplo, se for motora, né. Então, tem ... tem toda. Tem que ter toda preocupação com o aluno (2). Porque há alunos no Grupo que necessitam de mais, é, exercícios motores, por exemplo, né, nós temos aqui no Grupo das crianças. Mas há também aqueles que, quando estão na adolescência, eles já ultrapassaram essa questão, sabe. Já estão num outro nível que não precisa desse exercício. Então a gente trabalha mesmo com o sentimento (1). Não sei se está ficando muito, assim difícil o que estou tentando te passar. E ... e no, no Estado, né, agora voltando em 2003. Eu trabalhava aqui para o Grupo e no Estado, continuando com aquela realidade de uma classe numerosa com alguns alunos, né. E eu enxerguei que eu já trabalhava para essas pessoas que eu trabalho no Grupo. Eu já trabalhava antes, em outra instituição. Entendeu? Então, aqui reforço esse lado que eu acredito. Eu acredito que (1), assim, como professora (1) de Artes, eu tenho que ter sensibilidade, assim em respeitar (1) o tempo, né. O tempo do meu aluno (1), que às vezes em uma sala aqui do Grupo, principalmente dos adolescentes. Mais ou menos 7ª e 8ª. É ... é mais ou menos como trabalhar uma proposta, e ... cada um ter o seu tempo. É que a minha matéria me dá essa possibilidade. Eu sei que é difícil, por exemplo, para uma matéria que ... de Exatas, uma matéria assim, de Línguas. Eu ... porque elas têm, nós temos que cumprir. Eu não posso, eu sei que tenho que cumprir o conteúdo que se refere aquela série. Mas, é ... a Arte ela me dá possibilidades de também tentar outros caminhos. Porque se o aluno, o meu aluno não consegue se manifestar (3), é, em alguma proposta ou algum conteúdo (3) mesmo de Arte que estamos trabalhando num plano ah ... num plano bidimensional, claro. Ele vai achar um outro caminho (3), pode ser numa música, pode ser numa escultura, num plano tridimensional, né. Então, é, essa questão ficou muito forte. Trabalhando com o Grupo (4) e também eu tenho um retorno assim maravilhoso, que é o respeito. O respeito pelo trabalho de um professor (4) de Artes, que não é fácil (risos). Que não é fácil, porque é ... acho que num, num sei se posso colocar cultural. Da, assim, que seja cultural da educação, é, até ver Arte como uma atividade e não uma disciplina. No Grupo, é, sem brincadeira, eu já trabalhei assim para outras (4), outras instituições particulares e no Estado. Mas eu nunca tive um retorno assim, tão forte de

respeito ao meu trabalho (4), né. Então, porque de certa forma o, o, todos os nossos alunos do Grupo, eles são maravilhosos nessa questão, sabe (5), da, do humanismo (5), né. Eles têm, assim, um amor mesmo, a ... tudo que se relaciona a essa questão do trabalho, da tentativa de crescimento, da conquista (5), né. E também, pelo trabalho do próprio Grupo Alternativo, é ... ser assim maravilhoso. Assim, eu não, não tenho outra palavra, para tá qualificando o trabalho do Grupo. Porque todos os professores, nós temos muita união. Então, se nós trabalhamos para tal série (6). Uma série, E, F, G, H, é ... não é assim, eu entro e dou a minha matéria. Eu entro, nós trabalhamos, nós conversamos, nós trocamos as experiências. Então, é um trabalho assim de união mesmo, tanto da parte docente, quanto eu também sinto dos alunos (6). Você quer parar? Tá, ta ... Você quem sabe (entrevistador). Risos (entrevistada).

Tabela 5

Unidades de Significado	Explicitação do Significado
1. ... aqui no Grupo ... quando entrei ... eu já vivenciava no Estado ... eu já enxergava ... essas pessoas que precisavam ser olhadas com mais atenção. Respeitadas, assim, o tempo diferente de um outro aluno ... eles têm um tempo diferente de absorver, de manifestar. Eles conseguem manifestar realmente um sentimento ... a gente trabalha mesmo com o sentimento ... Eu acredito que ... como professora ... eu tenho que ter sensibilidade, assim em respeitar ... O tempo do meu aluno.	1. A professora fala que tem que ter mais atenção, sensibilidade, respeito ao tempo do aluno, para que ele possa absorver e manifestar realmente um sentimento.
2. ... eu tento assim, nos meus trabalhos, ter a preocupação com a necessidade. Tem que ter toda preocupação com o aluno.	2. No trabalho ter a preocupação com a necessidade do aluno.
3. ... possibilidades de também tentar outros caminhos. Porque se o aluno, o meu aluno não consegue se manifestar ... em alguma proposta ou algum conteúdo. Ele vai achar um outro caminho.	3. Possibilidades de tentar outros caminhos para que o aluno consiga manifestar-se numa proposta ou conteúdo.
4. Trabalhando com o Grupo ... eu tenho um retorno assim maravilhoso, que é o respeito. O respeito pelo trabalho de um professor ... eu já trabalhei assim para outras ... instituições particulares e no Estado. Mas eu nunca tive um retorno assim, tão forte de respeito ao meu trabalho.	4. Trabalhar no Grupo lhe dá um forte retorno de respeito ao trabalho do professor, que nunca teve em outras instituições.
5. ... todos os nossos alunos do Grupo, eles são maravilhosos nessa questão, sabe ... do humanismo. Eles têm, assim, um amor mesmo, a ... tudo que se relaciona a essa questão do trabalho, da tentativa de crescimento, da conquista.	5. Os alunos são maravilhosos na questão do humanismo. Eles têm um amor ao trabalho, à tentativa de crescimento e à conquista.
6. ... todos os professores, nós temos muita união. Então, se nós trabalhamos para tal série ... nós conversamos, nós trocamos as experiências. Então, é um trabalho assim de união mesmo, tanto da parte docente, quanto eu também sinto dos alunos.	6. A professora sente que a união presente entre os alunos também faz parte do trabalho docente, através das conversas e trocas de experiências.

Convergência das unidades de significado: categorias analíticas

2. Educar alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem

A professora fala que tem que ter mais atenção, sensibilidade, respeito ao tempo do aluno, para que ele possa absorver e manifestar realmente um sentimento (1); no trabalho ter a preocupação com a necessidade do aluno (2); possibilidades de tentar outros caminhos para que o aluno consiga manifestar-se numa proposta ou conteúdo (3); os alunos são maravilhosos na questão do humanismo. Eles têm um amor ao trabalho, à tentativa de crescimento e à conquista (5).

3. O contexto confessional

Trabalhar no Grupo Ihe dá um forte retorno de respeito ao trabalho do professor, que nunca teve em outras instituições (4); a professora sente que a união presente entre os alunos também faz parte do trabalho docente, através das conversas e trocas de experiências (6).

2.3.6 Discurso 6

É ... vou começar pelo ambiente confessional. O ambiente confessional ele favorece porque ele resgata o ser humano na sua essência, os seus valores (1) que estão sendo meio que, é, deturpados aí pela questão da mídia, de novelas, de jornais, de revistas, né. O jeitinho como o ser humano hoje vê a vida, né. Então, no ambiente confessional (2) isso favorece essa questão do respeito, o voltar pra Deus, o valor da vida, das relações (2). Então, favorece bastante, né. É ... quanto a ser professora (3), né, eu creio que é o educar, o aprender (3). O ser professora é ser uma pessoa (4), é, como que eu posso dizer, que atua na vida (4), né, tanto na vida pessoal como na vida do outro (4), né. É ... ser professora é uma responsabilidade muito grande, porque você pode ajudar como você pode destruir a vida de alguém (4), não é! É ... ser professora acho que é viver na plenitude das relações (2), né, é, em todos os sentidos, não só do conhecimento (2), como das relações também, porque não tenho como você trabalhar o conhecimento sem se relacionar (2), né. É claro que com alguns alunos você tem uma empatia maior, com outros nem tanto. Mas o respeito (2), né, é o que respalda (2), né, toda essa relação do professor/aluno (2). E ... criança com dificuldade, né. Todos nós temos as nossas

dificuldades, algumas são mais conhecidas, mais diferentes, né. Mas todos nós temos, né. E o fato de lidar, de ser professora (5), né, com crianças, adolescentes com dificuldades faz a gente rever conceitos, rever valores, parar, pensar (5), é ... ultrapassar os nossos próprios limites (5), porque tem horas que a gente olha para um aluno com uma dificuldade, e aquela dificuldade às vezes pega a gente nos nossos valores, né, na nossa integridade. Então, é também, né, vencer limites próprios (5), né. E ao mesmo tempo, é não enquadrar a pessoa num diagnóstico (6). Então tá, ele é ... ele é deficiente mental, ele é surdo, ele é mudo. Mas isso não diz que ele não tenha capacidade pra várias coisas (6). Então, lidar com crianças, com ser com dificuldade é um pouquinho isso. É tentar ver por onde você pode caminhar (6), né. Por onde ele pode conseguir (6), né. E ao mesmo tempo, vê o que é importante para vida dele. Porque às vezes o que é importante para vida dele, mas não é importante para minha (4), né, é isso!

Tabela 6

Unidades de Significado	Explicitação do Significado
1. O ambiente confessional ele favorece porque ele resgata o ser humano na sua essência, os seus valores.	1. A professora diz que o ambiente confessional resgata a essência do ser humano, os valores.
2. ... ambiente confessional ... favorece essa questão do respeito, o voltar pra Deus, o valor da vida, das relações ... ser professora acho que é viver na plenitude das relações ... em todos os sentidos, não só do conhecimento ... porque não tenho como você trabalhar o conhecimento sem se relacionar. Mas o respeito ... é o que respalda ... toda essa relação do professor/aluno.	2. Ela afirma que o ambiente confessional favorece a questão do respeito na relação professor/aluno, o voltar para Deus, o valor da vida. Acredita que ser professora é viver na plenitude das relações em todos os sentidos, não só do conhecimento.
3. ... quanto a ser professora ... eu creio que é o educar, o aprender.	3. Crê que ser professor é o educar, o aprender.
4. O ser professora é ser uma pessoa ... que atua na vida ... tanto na vida pessoal como na vida do outro ... ser professora é uma responsabilidade muito grande, porque você pode ajudar como você pode destruir a vida de alguém ... E ao mesmo tempo, vê o que é importante para vida dele. Porque as vezes o que é importante para vida dele, mas não é importante para minha.	4. Ser professora é uma responsabilidade muito grande, porque você atua tanto na vida pessoal como na vida do outro, vê o que é importante para ambos.
5. ... ser professora ... com crianças, adolescentes com dificuldades faz a gente rever conceitos, rever valores, parar, pensar ... ultrapassar os nossos próprios limites ... vencer limites próprios.	5. Ser professora com crianças e adolescentes com dificuldades faz a gente rever conceitos, valores e ultrapassar limites próprios.
6. ... não enquadrar a pessoa num diagnóstico ... ele é deficiente mental, ele é surdo, ele é mudo. Mas isso não diz que ele não tenha capacidade pra várias coisas. É tentar ver por onde você pode caminhar ... Por onde ele pode conseguir.	6. Não enquadrar a pessoa num diagnóstico, e sim tentar ver por onde caminhar, para que possa conseguir, pois ele tem capacidade para várias coisas.

Convergência das unidades de significado: categorias analíticas

1. *O ser professor*

Crê que ser professor é o educar, o aprender (3); ser professora é uma responsabilidade muito grande, porque você atua tanto na vida pessoal como na vida do outro, vê o que é importante para ambos (4).

2. *Educar alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem*

Ser professora com crianças e adolescentes com dificuldades faz a gente rever conceitos, valores e ultrapassar limites próprios (5); não enquadrar a pessoa num diagnóstico, e sim tentar ver por onde caminhar, para que possa conseguir, pois ele tem capacidade para várias coisas (6).

3. *O contexto confessional*

A professora diz que o ambiente confessional resgata a essência do ser humano, os valores (1); ela afirma que o ambiente confessional favorece a questão do respeito na relação professor/aluno, o voltar para Deus, o valor da vida. Acredita que ser professora é viver na plenitude das relações em todos os sentidos, não só do conhecimento (2).

2.3.7 Discurso 7

É ... (pausa) Hum ... não sei o que dizer (pausa). É ... o aluno com deficiência (1) eu vejo assim, é, trabalhar com ele, é, para mim é gratificante enquanto estou no Grupo (1). Não sei se é isso que você quer? Mas é assim eu trabalhei com alunos que não tinham deficiência em salas normais (2), ditas normais, em salas grandes e no Grupo. E é diferente, é muito diferente (2). É mais gratificante, você tem o retorno (2), não é? O retorno não é só no cognitivo. Você tem o retorno porque você está muito próximo (2). Muito próximo, assim, é, tem a oportunidade de conhecer (2). É o que a gente tá colocando também. Tem oportunidade (3) de conhecer. De ajudar de verdade em todo sentido, não só no cognitivo, mas no emocional. Eu consigo ver. A gente vê o aluno (3). Que na sala grande fica difícil talvez pelo número de

alunos, por exigência do conteúdo, e conteúdo que às vezes nem tem muita função. Então no Grupo eu não sou obrigada a dar o mesmo conteúdo que na sala grande, porque já que tem dificuldade, uma sala menor, eu posso trabalhar com uma abertura maior. Então, eu tenho tempo de conhecer o outro, ver o que ele precisa, mesmo para aprender (2). Consigo resolver algumas coisas que não são só cognitivas, porque tem o andar da aprendizagem (3). O que é importante para ele ver? É importante isso, isso, isso ... ele tem! Ele pode dar continuidade em qualquer lugar, mas ele tem. Então, eu consigo trabalhar o diferencial. Agora, enquanto a uma escola confessional eu não vejo diferença. Eu acho que eu trabalharia tanto numa escola confessional como em outra escola que me desse essa mesma oportunidade (4), entendeu? Eu não vejo uma ligação (4), não sei se tem. E o ser professora junto com esses alunos. O que é ser professora para você? (entrevistador). Nossa, eu acho que no Grupo, aluno com dificuldade, não é só (5), é, ser professora, estar ali transmitindo, aprendizagem. Você é muito mais (5)! Muitas vezes, como a gente está muito próximo (2), parece que vem coisas para gente que não vê até em casa. É uma proximidade muito grande (2), né. A gente, lembra, você deve estar lembrado? Eles tão muito próximos da gente (2). A gente é muito mais que um professor (5), né, assim, é ... de transmitir alguns conhecimentos ou ajudar só no cognitivo. Você acaba desempenhando um monte de papéis, é, muito mais importante que só ser professora. A gente não consegue ser só professora (5), não é? Com os alunos com dificuldades. Você é muito mais que isso. De repente você é um pouco mãe, às vezes, até de repente você é uma amiga (5), de repente sabe, você é um monte ... desempenha um monte de papéis, diferentes.

Tabela 7

Unidades de Significado	Explicitação do Significado
1. o aluno com deficiência ... trabalhar com ele, é, para mim é gratificante enquanto estou no Grupo.	1. Trabalhar com aluno com deficiência é muito gratificante.
2. ... eu trabalhei com alunos que não tinham deficiência em salas normais ... em salas grandes e no Grupo. E é diferente, é muito diferente ... você tem o retorno ... O retorno não é só no cognitivo. Você tem o retorno porque você está muito próximo ... tem a oportunidade de conhecer ... eu tenho tempo de conhecer o outro, ver o que ele precisa, mesmo para aprender ... a gente está muito próximo ... É uma proximidade muito grande ... Eles tão muito próximos da gente.	2. Ela diz que é diferente trabalhar com alunos com deficiência porque existe uma proximidade muito grande, que lhe dá um retorno não só cognitivo, mas de conhecer o outro, de ver o que ele precisa para aprender.
3. Tem oportunidade ... de ajudar de verdade em todo sentido, não só no cognitivo, mas no emocional. Eu consigo ver. A gente vê o aluno.	3. A professora consegue ver o aluno no todo no andar da aprendizagem, no sentido de ajudá-lo a resolver coisas não só no cognitivo, mas no

Consigo resolver algumas coisas que não são só cognitivas, porque tem o andar da aprendizagem.	emocional.
4. ... enquanto a uma escola confessional eu não vejo diferença. Eu acho que eu trabalharia tanto numa escola confessional como em outra escola que me desse essa mesma oportunidade ... Eu não vejo uma ligação.	4. A professora não vê diferença em trabalhar numa escola confessional. Não vê ligação, pois trabalharia em qualquer escola que lhe desse a mesma oportunidade.
5. ... eu acho que no Grupo, aluno com dificuldade, não é só ... ser professora, estar ali transmitindo, aprendizagem. Você é muito mais! A gente é muito mais que um professor ... de transmitir alguns conhecimentos ou ajudar só no cognitivo. Você acaba desempenhando um monte de papéis, é, muito mais importantes que só ser professora. A gente não consegue ser só professora ... De repente você é um pouco mãe, às vezes, até de repente você é uma amiga.	5. Ela diz que ser professora no Grupo é desempenhar outros papéis até mais importantes, como mãe e amiga, que vão além da transmissão de conhecimentos, da aprendizagem, do ajudar só no cognitivo.

Convergência das unidades de significado: categorias analíticas

1. O ser professor

Ela diz que ser professora no Grupo é desempenhar outros papéis até mais importantes, como mãe e amiga, que vão além da transmissão de conhecimentos, da aprendizagem, do ajudar só no cognitivo (5).

2. Educar alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem

Trabalhar com aluno com deficiência é muito gratificante (1); ela diz que é diferente trabalhar com alunos com deficiência porque existe uma proximidade muito grande, que lhe dá um retorno não só cognitivo, mas de conhecer o outro, de ver o que ele precisa para aprender (2); a professora consegue ver o aluno no todo no andar da aprendizagem, no sentido de ajudá-lo a resolver coisas não só no cognitivo, mas no emocional (3).

3. O contexto confessional

A professora não vê diferença em trabalhar numa escola confessional. Não vê ligação, pois trabalharia em qualquer escola que lhe desse a mesma oportunidade (4)

2.3.8 Discurso 8

Ser professora ... Então, eu acho que ser professora, é, apesar que aqui está enfocando mais a questão dos alunos com deficiência, e ainda mais específico numa escola confessional, para mim ser professora é você atender o aluno. Você atende o aluno não só na (1), no parte acadêmica (1), daquilo que você precisa. É lógico, nós temos ... nossa função primeira, é a questão acadêmica, porque nós somos professores. Mas (1) ah ... o atender o aluno no todo, no seu ser (1). Por quê? Porque ele só vai aprender uma vez que ele está inteiro na sala de aula. Então problemas familiares interferem também. Se ele não está enturmado, né, se ele não está inserido turma dele, aqui como um membro ativo, isso vai interferir na aprendizagem. Você tem que cuidar de tudo. Aí, a gente entra na questão (2), do, ah ... da deficiência (2). Então, a mesma coisa, só consigo atendê-lo, se ele está inserido no grupo (2), né. Se ele tá dentro de um contexto (2), ta, de escola, que é grupo. Contexto de escola é grupo (2). Eu não estou trabalhando ele individualmente, né. Então, eu pego ... seria mais, é ... se a gente fosse pensar só na questão acadêmica, então o que eu faço, eu pego o meu aluno com deficiência, fico frente a frente com ele e dou uma aula particular, se eu penso só na questão da aquisição de conteúdo. Eu acredito que uma vez que o contexto escolar é grupo, então ele tem que estar inserido. Então tem que trabalhar o grupo, para que o grupo também receba esse aluno, e esse aluno também receba esse grupo (2), né. E isso também é papel do professor também. Então ta, é, é mais do que ... na minha área Língua Portuguesa é mais do que eu ensinar a estruturação de um texto, a estruturação de um texto narrativo, dissertativo, ou fazer análise sintática de uma oração. Então, ah ... mas eu faço isso, utilizando esses conteúdos como instrumento, né. Eu acho que tudo vai caminhando junto, tá. E dentro de uma escola confessional (3), é ... eu acho interessante que aqui ficou (3) parece assim, mais claros (3), né, os princípios, os valores. Porque uma escola não confessional a gente também trabalha isso (3), é lógico, mas parece que não ta tão (3) ah ... tão claro como objetivo. Numa escola confessional acho que isso fica muito claro, objetivo, por ter trabalhado em princípios, em valores (3), né, é ... dentro de uma escola (3). Então, isso ajuda. Até hoje ... eu posso falando, você me avisa, ta, depois você seleciona. Até ... isso é uma questão (3) assim, é ... que eu levo para minha vida, enquanto professora independente se tô na Metodista ou se ta numa outra escola (3). Então, hoje, por exemplo, a gente tava fazendo a festinha de encerramento dos alunos da outra escola que eu trabalho. São alunos da educação infantil. E ... estava no buffet.

E assim, eles não têm esta experiência, essa vivência de buffet, porque como a turma é muito carente. Eles não têm essa, essa realidade entre eles. Então, um aluno deixou cair refrigerante. Ele não esperou que o garçom viesse a limpar, ele foi pedir o pano para limpar. Então, ele chegou pra coordenadora do evento. E perguntou: Me dá um pano? Por quê? Porque eu deixei cair refrigerante, eu preciso limpar. Ela ficou assim: imagina, você ... Porque ele é um cliente. Imagina você não tem que limpar nada aqui. Ele terminou de tomar o refrigerante. Onde que ponho o meu ... eu tenho ... não estou achando um lixo para colocar o meu copo. Então, isso são valores que nós trabalhamos, e que assim, o outro não está aí para te servir, você tem que fazer a sua parte. Então, são valores (4), são princípios, educação, que acho que permeiam sim (4), na, é, no papel da escola. Então, a escola não tem apenas “eu to aqui apenas para ensinar”. Eu to aqui para ensinar o quê? Conteúdos, valores (4), né, é, o como que você tem que, é, o, a sua forma de estar na sociedade, começando da escola (4). Entendeu? Então, isso para mim como formadora, como professora, como educadora, é, isso ta presente na minha vida como um todo, não é só na escola confessional (3). Mas na confessional há momentos de parar (5) pra isso, né. Então, quando a gente tem as aulas de Ensino Religioso. Eu senti que são momentos que eles usam para refletir muito (5) sobre isso. Então, eu acho que fica mais (5) é ... estruturado (5), né. E ... a questão do aluno com deficiência (6), não sei, a minha realidade são 17 anos trabalhando. Então, pra mim tão normal (6), que ... (risos) é tá tão normal, assim, eu ... Só lhe convidar a reflexão. Então, o ser professor com esse aluno relacionando com ele, o que é ser professora? Então, trabalhando, convivendo há 17 anos, estando desde do início da implementação desse projeto aqui no Colégio Metodista (entrevistador). Então, eu creio assim, ta. Então, o que é ser professora (7)? Enquanto professora mesmo, é, é ... encontrar nele forma para ele aprender (7). Então, o que ele está me mostrando, quais os indícios que ele está me mostrando (7), que me mostre ... É o caminho para ele aprender. Então a gente vai pelas facilidades, porque facilidade, alguma facilidade ele tem. Então, ser professor também é isso, é descobrir quais são as facilidades dele. Aonde que eu posso entrar pra poder levar conhecimento a ele (7). E ... uma vez que ele me mostra isso, né. É, que contexto que ele aprende? Bom, ele aprende, se, ah ... eu trabalhar, se nesse momento, por exemplo, ele não for registrar, não for escrever. Ele vai falar para mim. Então eu começo a partir daí, ou não, nesse momento, ele, ele, ou, a dificuldade dele é oral. Se a dificuldade dele e oralização, então eu vou pela escrita. Então, ser professora para mim é você conseguir ver o aluno, conseguir enxergar o aluno na sua totalidade (1), aonde que tá o meu facilitador pra chegar ao conhecimento. Uma vez que você descobre isso, você consegue trabalhar (7). Então, às vezes a gente tem uma dificuldade (7) em com o aluno (7), por que?

Porque ainda não descobriu por qual caminho ele aprende, aonde que tá a forma que facilita o aprendizado (7). Porque enquanto você fica martelando na dificuldade, você cria uma barreira (7), né. Então, ser professor também, é você eliminar a barreira entre o aluno e você (7). Ok!?

Tabela 8

Unidades de Significado	Explicitação do Significado
1. ... para mim ser professora é você atender o aluno. Você atende o aluno não só na ... parte acadêmica ... Mas ... o atender o aluno no todo, no seu ser ... ser professora para mim é você conseguir ver o aluno, conseguir enxergar o aluno na sua totalidade ...	1. Ser professora é você conseguir ver o aluno, atendê-lo na sua totalidade, não só academicamente.
2. ... na questão ... da deficiência ... só consigo atendê-lo, se ele está inserido no grupo ... Se ele tá dentro de um contexto ... de escola, que é grupo. Contexto de escola é grupo. Eu acredito que uma vez que o contexto escolar é grupo, então ele tem que estar inserido. Então tem que trabalhar o grupo, para que o grupo também receba esse aluno, e esse aluno também receba esse grupo.	2. Na questão da deficiência, ela diz que consegue atender o aluno se ele está inserido no contexto escolar, que é grupo, que deve ser trabalhado a fim de receber esse aluno e vice-versa.
3. E dentro de uma escola confessional ... eu acho interessante que aqui ficou ... mais claros ... os princípios, os valores. Porque uma escola não confessional a gente também trabalha isso ... mas parece que não tá tão ... claro como objetivo. Numa escola confessional acho que isso fica muito claro, objetivo, por ter trabalhado em princípios, em valores ... dentro de uma escola ... isso é uma questão ... que eu levo para minha vida, enquanto professora independente se tô na Metodista ou se tá numa outra escola ... isso para mim como formadora, como professora, como educadora, é, isso tá presente na minha vida como um todo, não é só na escola confessional.	3. A professora afirma que estar trabalhando numa escola confessional torna mais claro como objetivo a questão dos princípios e valores do que numa escola não confessional. Para ela, enquanto formadora e educadora, os valores fazem parte da sua vida, como um todo, independente de qual escola estiver trabalhando.
4. ... valores ... princípios, educação, que acho que permeiam sim ... no papel da escola. Então, a escola não tem apenas “eu to aqui apenas para ensinar”. Eu to aqui para ensinar o quê? Conteúdos, valores ... a sua forma de estar na sociedade, começando da escola.	4. Para ela o papel da escola não é somente ensinar conteúdos e valores, mas a forma de estar na sociedade, que começa na escola.
5. ... na confessional há momentos de parar ... quando a gente tem as aulas de Ensino Religioso. Eu senti que são momentos que eles usam para refletir muito ... Então, eu acho que fica mais ... estruturado.	5. Ela percebe que na escola confessional existe momentos de reflexão sobre os princípios e valores de uma forma mais estruturada, e isso ocorre nas aulas de Ensino Religioso.
6. ... a questão do aluno com deficiência ... a minha realidade são 17 anos trabalhando. Então, pra mim tão normal.	6. Para a professora o trabalho com aluno com deficiência é uma realidade normal.
7. ... ser professora ... é ... encontrar nele forma para ele aprender ... o que ele está me mostrando, quais os indícios que ele está me mostrando ... a gente vai pelas facilidades, porque facilidade, alguma facilidade ele tem. Então, ser professor também é isso, é descobrir quais são as facilidades dele. Aonde que eu posso entrar pra	7. Ser professora é descobrir qual o caminho que facilita o aprendizado do aluno, quais são os indícios que ele está me mostrando, para assim, a partir das facilidades encontrar formas dele aprender, de levar conhecimento, e superar as dificuldades que criam uma barreira entre o professor e o aluno.

poder levar conhecimento a ele ... aonde que tá o meu facilitador pra chegar ao conhecimento. Uma vez que você descobre isso, você consegue trabalhar ... às vezes a gente tem uma dificuldade ... com o aluno ... Porque ainda não descobriu por qual caminho ele aprende, aonde que tá a forma que facilita o aprendizado ... enquanto você fica martelando na dificuldade, você criar uma barreira ... ser professor também, é você eliminar a barreira entre o aluno e você.	
--	--

Convergência das unidades de significado: categorias analíticas

1. O ser professor

Ser professora é você conseguir ver o aluno, atendê-lo na sua totalidade, não só academicamente (1); ser professora é descobrir qual o caminho que facilita o aprendizado do aluno, quais são os indícios que ele está me mostrando, para assim, a partir das facilidades encontrar formas dele aprender, de levar conhecimento, e superar as dificuldades que criam uma barreira entre o professor e o aluno (7).

2. Educar alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem

Na questão da deficiência ela diz que consegue atender o aluno se ele está inserido no contexto escolar, que é grupo, que deve ser trabalhado a fim de receber esse aluno e vice-versa (2); para a professora o trabalho com aluno com deficiência é uma realidade normal (6).

3. O contexto confessional

A professora afirma que estar trabalhando numa escola confessional torna mais claro como objetivo a questão dos princípios e valores do que numa escola não confessional. Para ela, enquanto formadora e educadora, os valores fazem parte da sua vida, como um todo, independente de qual escola estiver trabalhando (3); para ela o papel da escola não é somente ensinar conteúdos e valores, mas a forma de estar na sociedade, que começa na escola (4); ela percebe que na escola confessional existe momentos de reflexão sobre os princípios e valores de uma forma mais estruturada, e isso ocorre nas aulas de Ensino Religioso (5).

CAPÍTULO 3

O SIGNIFICADO DO SER PROFESSOR AO EDUCAR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO CONFESSIONAL

A leitura das descrições permitiu levantar as unidades de significado que foram agrupadas em tabelas. A análise dos discursos aponta aspectos convergentes, ou seja, vários professores relatam o mesmo tema, o que indica ter-se chegado à estrutura geral do fenômeno: o significado do ser professor ao educar alunos com deficiência no contexto confessional.

Com o levantamento das categorizações das perspectivas, busca-se alcançar a compreensão desejada. Assim, a partir dos resultados da pesquisa, retomamos cada categoria e estabelecemos um diálogo com o saber científico. O discurso do professor que acolhe em seu dizer o sentido e significado do que é ser professor ao educar alunos com deficiência. Com as categorias analíticas que emergem da sua fala, surgidas por meio da leitura atenta (no ir e vir em busca dos sentidos), no que se abre ao olhar de pesquisador, é possível dialogar com a ciência.

3.1 Análise Nomotética

A convergência das unidades de significado em temas revela as categorias analíticas, evidenciando que uma categoria presente num discurso também pode ser encontrada em outros. Já as divergências entre os discursos manifestam os aspectos estruturais ou peculiares de cada professor. O que se pretende é alcançar a compreensão deste fenômeno, fazendo uma análise compreensiva das categorias de uma forma geral, para se chegar à construção de resultados.

“Destaca-se o que é essencial para a compreensão do fenômeno pesquisado sem buscar generalizações”, afirma Castro¹⁷⁶. Uma vez que na pesquisa fenomenológica o fenômeno não se esgota, ele é perspectival.

As categorias surgidas por meio da leitura atenta (no ir e vir em busca dos sentidos), que se abrem ao olhar do pesquisador, permitem dialogar com as ciências. Dos discursos busca-se aquilo que é acolhido em seu dizer, o sentido e significado do fenômeno na tessitura da síntese de uma pensar, que se abre à possibilidade de compreender o significado de ser professor ao educar alunos com deficiência no contexto confessional.

Na tabela a seguir, buscamos a explicitação das convergências temáticas e divergências. Os números expressos nas células referem-se às unidades de significados de cada discurso que foram agrupadas em categorias.

Tabela 9 – Tabela da Análise Nomotética

Categorias Analíticas	Discurso 1	Discurso 2	Discurso 3	Discurso 4	Discurso 5	Discurso 6	Discurso 7	Discurso 8
1.O ser professor	(1) (2)	—	—	(2) (5)	—	(3) (4)	(5)	(1) (7)
2.Educar alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem	(3) (4)	(1) (2)	(1) (2) (3) (5)	(3) (4) (6)	(1) (2) (3) (5)	(5) (6)	(1) (2) (3)	(2) (6)
3.O contexto confessional	(5) (6) (7)	(3) (4)	(4)	(1)	(4) (6)	(1) (2)	(4)	(3) (4) (5)

¹⁷⁶ CASTRO, D.S.P. A dimensão pública da corporeidade: adolescência e cidadania. In: *Corpo e Existência*. p. 203.

A seguir, as categorias analisadas compreensivamente: *O ser professor; educar alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem; o contexto confessional.*

1. O ser professor

Esta categoria é importante na compreensão do fenômeno, manifestando por meio das convergências a maneira como os professores concebem o significado do ser professor na relação com o mundo-da-vida escolar, que é o “contexto principal onde o professor exerce profissionalmente sua atividade, presentes a escola, alunos, professores e objetos culturais (objetos de arte, produtos da ciência, da tecnologia, formas de organização social, valores etc.)”¹⁷⁷.

Sendo assim, a escola é um espaço, um lugar especial que tem “existência” e os entes que estão aí presentes fazem parte da obra educacional na construção histórico-cultural da realidade, onde se dá o entrelaçamento corpo-mundo. O mundo escolar é onde o professor se concebe estando ligado a ele pela situacionalidade da existência. Merleau-Ponty dirá que “é partir do corpo-próprio¹⁷⁸, do ‘corpo vivido’, que posso estar no ‘mundo’, em relação com os outros e com as coisas. Ele diz que o ‘corpo é o nosso ancoradouro no mundo’, ou ainda, ‘o nosso meio geral de ter um mundo’. O corpo exerce, pelo sensível, essa comunicação vital com o mundo que faz com que ele torne presente, como local familiar de nossa vida”¹⁷⁹.

Por este viés, a escola é o lugar privilegiado da existência, que embaralha-se com o corpo, pressupõem-se mutuamente, formam uma trama na qual a vida humana procura estabelecer-se na tessitura de uma rede de significações que constitui a realidade mundana

¹⁷⁷ BICUDO, M.A.V. A formação do professor: um olhar fenomenológico. In: *Formação de Professores? Da incerteza à compreensão*, p. 42.

¹⁷⁸ Para Merleau-Ponty a existência é realizada no corpo-próprio, no corpo encarnado, que é pleno de desejo. Ao vivenciar suas experiências afetivas dá vazão à existência. O corpo encarnado “não é objeto. Pela mesma razão, a consciência que tenho dele não é um pensamento, quer dizer, não posso decompô-lo e recompô-lo para formar dele uma idéia clara. Sua unidade é sempre implícita e confusa. Ele é sempre outra coisa que aquilo que ele é, sempre sexualidade ao mesmo tempo que liberdade, enraizado na natureza no próprio momento em que se transforma em cultura, nunca fechado em si mesmo e nunca ultrapassado. Quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo, quer dizer, retomar por minha conta o drama que o transpassa e confundir-me com ele.” MERLEAU-PONTY, M. op.cit., p. 269.

¹⁷⁹ COELHO JÚNIOR, Nelson. *Merleau-Ponty: filosofia como corpo e existência*, p. 49.

na qual existimos de modo participativo, seja pela disposição, familiarização ou intervenção do professor-sendo-com-seus-alunos para suas realizações. O corpo acompanhado de uma consciência perceptiva, o “corpo vivido”, “pensando com a escola”, percebe¹⁸⁰ o mundo circundante. Como resultado, temos a abertura ao professor àquilo que se mostra à sua consciência, o mundo da educação. Do qual pode dispor na superação da dicotomização sujeito-objeto, que o impossibilita olhar para o seu aluno, de perceber o quanto sua realidade escolar pode lhe conferir sentido¹⁸¹ por meio da vivência das atividades realizadas nesse mundo, podendo assim, significar uma atividade “gratificante” (1.1.1)¹⁸².

Na relação educador/educando, ambos sujeitos são problematizadores do seu modo de estarem no mundo e de suas práticas sobre o mundo. É por meio da relação dialogal que conseguimos atuar de forma qualitativa na escola, por meio de nossos corpos que são constituídos da interação com o mundo em que se vive. Rubem Alves fala-nos do corpo na educação, “o mundo é uma extensão do corpo”¹⁸³. Pensando bem, não existe aprendizagem que não tenha passado pelo corpo. O lugar dele na educação está em mostrar que a aquisição da aprendizagem se dá no relacionar-se com o mundo e com as pessoas.

Muitas vezes os corpos estão atrofiados e domesticados; e o objetivo da educação é promover um encontro da pessoa com seu próprio corpo, com suas necessidades e desejos. Isso vale tanto para os alunos como para os professores. Afinal, somos corpos que sentem, que sonham e que pensam¹⁸⁴.

A estrutura do mundo no horizonte escolar na relação educador/educando no que concerne ao *ser-que-está-aí* no âmbito da educação consiste em:

Viver um horizonte de livros, de sala de aula, de equipamentos escolares, de material escolar, de professores, etc. Ao viver essa situação não como num contexto de relações que significa o ambiente imediato, o aluno vive,

¹⁸⁰ Na abordagem fenomenológica, o sentido dá-se pela *percepção*. Percepção é tida por Merleau-Ponty como o primado do conhecimento, à medida que ela oferece verdade como *presença*, dizendo com isso tratar-se de uma verdade percebida com nitidez no momento em que o sentido se faz para o sujeito. Cf. BICUDO, M.A.V. Construção do conhecimento e construção da realidade. In: *Formação humana e educação*, p. 322.

¹⁸¹ A fenomenologia tem por meta trabalhar o sentido que o mundo faz para o sujeito. O sentido é, assim, uma experiência corpórea que sempre se transcende a si mesma ao expressar-se, efetuando a significação. Cf. BICUDO, M.A.V. *Ibidem*, p. 322-323.

¹⁸² O número refere-se à categoria, ao relato e a unidade de significado correspondentemente. Ver tabela da Análise Nomotética, p. 92.

¹⁸³ ALVES, Rubem. *Variações sobre a vida e a morte*, p. 39.

¹⁸⁴ STRECK, Danilo R. *Correntes Pedagógicas: aproximações com a teologia*, p. 115.

também, o horizonte de sua família, de seus amigos, de seus colegas e de seus professores e vive, ainda, os horizontes do seu próprio mundo interno, o mundo do si-mesmo, dos sentimentos e das suas disposições, das suas dúvidas e das suas certezas¹⁸⁵.

Dentro do processo de aprendizagem tanto o professor, como a escola revelam-se como facilitadores. Tendo o professor como facilitador, o aluno consegue conquistas significativas no campo da aprendizagem por meio da autenticidade do professor, a aceitação incondicional ao aluno e da compreensão de ser do estudante.¹⁸⁶

O professor tem uma presença socialmente importante no decurso da vida das pessoas, na medida que seu modo de ser, sua compreensão de mundo, do humano, da vida se fazem presentes nas relações de ensino que estabelece no contexto de sua atividade profissional. Ele participa diretamente do *cultivo* das possibilidades que se anunciam na vida de cada um e que podem ou não virem a ser. Isso significa que possibilidades podem ser silenciadas, ao negar-se ou ao faltar-se com o cuidado devido para que sejam ou para que se realizem¹⁸⁷.

Os discursos dos professores revelam que as pessoas envolvidas no processo educativo demonstram uma preocupação em “saber o que o aluno necessita, enquanto (...) pessoa” (1.4.2), em “descobrir qual o caminho que facilita o aprendizado do aluno, quais são os indícios que ele está me mostrando, para assim, a partir das facilidades encontrar formas dele aprender, de levar conhecimento, e superar as dificuldades que criam uma barreira entre o professor e o aluno” (1.8.7).

Trata-se, pois, de “conseguir ver o aluno, atendê-lo, na sua totalidade, não só academicamente” (1.8.1), de levar uma educação significativa, que seja atribuidora de significados, isto é, que abranja a totalidade de sua existência. Para que ocorra uma aprendizagem significativa necessita levar em consideração a totalidade¹⁸⁸ da vida do

¹⁸⁵ MARTINS, Joel. A Ontologia de Heidegger. In: *Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação*, p. 42-43.

¹⁸⁶ BICUDO, M.A.V. op.cit., p. 78.

¹⁸⁷ Idem. op.cit., p. 11.

¹⁸⁸ O conceito de Aprendizagem Totalizante imbrica Aprendizagem Significativa e “Aproximar-se”. “Aproximar-se” entendido como uma maneira de estar aberto para o que o outro revela. Assim, quando se fala em Aprendizagem Totalizante, está-se fazendo referência à: 1) experiência a qual participa a pessoa total (corpo, disposição afetiva, mente) frente a uma nova situação na qual ocorrerá seu ato de aprender (sentir, pensar, agir); 2) experiência da qual participa o aprendiz e o professor, numa relação de solicitude emancipatória (de consideração e paciência), de maneira envolvente e significativa, isto é, na qual o professor

aprendiz em diferentes situações, afirma Masini. O conceito de aprendizagem é reconfigurado a partir das situações encontradas na escola. O enfoque está na construção do atendimento às necessidades dos alunos, em “ajudar o outro para crescimento pessoal” (1.1.2).

A atividade do ser professor é construída na caminhada da trajetória vivenciada no Grupo Alternativo, que busca atuar “tanto na vida da pessoal, com na vida do outro” vendo, “o que é importante para ambos” (1.6.4). O professor busca um trans-fazer, um recriar, que ocorre no sentido que dou ao mundo, pois a partir dele, é que atribuo significados. Deste modo, o ser professor significa “ir além de”, superar um simples fazer, “você desempenha outros papéis ... que vão além da transmissão de conhecimentos, da aprendizagem, do ajudar só no cognitivo” (1.7.5). Coloca-se como um re-criar interminável e sempre inacabado, pois o ser humano é sempre um ser de possibilidades.

Ao situar-se no mundo como entre as coisas, o homem busca caminhos na direção em que o ser possa viver na plenitude de sua existência. Acredita-se ser necessário o ser humano libertar-se, vir-a-ser ele próprio, que possibilite o vir-a-ser autêntico. Da mesma forma, o professor, como ser humano, como ator social deve manifestar o desabrochar que se conserva na sua forma autêntica¹⁸⁹, tanto do “vir-a-ser” como o ser. “O homem não é por natureza aquilo que está destinado a ser e, como ser de possibilidades, necessita construir-se na humanidade, o que se realiza através do ato de educar propriamente dito”¹⁹⁰.

Ao *pro-jetar* o ser humano se lança para frente em direção a possibilidades, possibilidades de vida que se presentificam no *pro-jeto* do ser dos humanos e do seu mundo. Como seres humanos, somos possibilidades de entendimento e de significações, por isso buscamos significar nossas ações na cotidianidade do existir humano. Encontrar significados que surgem do vivido escolar torna-se num desafio ao enfrentar a problemática

está atento para que sua atitude propicie ao aluno condições de assumir seus próprios caminhos, crescer, amadurecer. Conforme. MASINI, Elcie F. S. *Aprendizagem Totalizante*, p. 92.

¹⁸⁹ Autêntico e inautêntico são termos utilizados por Heidegger para designar as possibilidades de existir do homem, não são categorias ou atributos genéricos característicos de ente objetivável. O homem é lançado ao mundo, sua condição de existência é inautêntica, ou seja, a alienação de si mesmo em meio às facticidades do cotidiano. Essa condição não se dá por acaso ou por escolhas erradas, é a qualidade inevitável que caracteriza o envolvimento de um indivíduo com os outros e com o mundo. Contudo, é somente o existir perdido de si mesmo que possibilitará o tornar-se ciente da sua perda para, então, apoderar-se de si próprio. Cf. VENDRAMIM, Sônia. op.cit., p. 3.

¹⁹⁰ MARTINS, Joel. op.cit., p. 76.

da sala de aula e no atendimento a alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem. Mas, na prática, descobre-se que por meio da ação docente, temos as condições de resgatar as possibilidades de olhar “para essas crianças, acreditando que vão aprender, vão conseguir sobreviver no mundo” (1.4.5).

Tudo isso propicia a abertura de horizontes ao professor, o mundo de significados. Nesse exercício de re-pensar “o ser professor”, surge a dimensão poética do mundo da educação. Martins interpreta a “educação como poesia”¹⁹¹, ou seja, como produzir, fazer habitar¹⁹² o construído. Em nossos caminhos a serem percorridos ele nos convida a vivenciar o poema da educação, no cotidiano do mundo da educação. Ao lançar-se nessa parceria, somos desafiados a crer que ser professor “é o educar, o aprender” (1.6.3), pois ser professor é isso, conforme podemos observar no relato de uma docente.

O homem se humaniza sempre que se encontra engajado com a educação, pois ela passa a permear o mundo humano onde quer que o homem esteja existindo. O mundo da educação, onde estão localizados a escola, a comunidade e a natureza, é o mundo onde educador e educando habitam, pois “habitamos aquilo que construímos” diz Heidegger¹⁹³. Ao habitar o mundo, o ser humano tende a significá-lo, e o que leva a apropriar-se do conhecimento e valorizar sua percepção do mundo e o gosto pela vida.

Nas instituições de ensino em que estamos inseridos, temos à nossa disposição a matéria-prima da palavra para a construção das relações, que tem na prática educativa o poder criativo e criador de vida. Palavra viva, instrumento do labor educativo, que traz em si a fé na transformação, capaz de criar mundos e mediar esperanças que dão sentido à vida.

A educação como prática social traz em seu bojo um sentido ético do existir humano, a responsabilidade. Refere-se a uma consciência ética enquanto instituição na formação humana, uma sensibilidade em face da condição humana das crianças com necessidades e desejos próprios, que torna-se num “abrigo” para elas ao expor-se “autêntico” do educador

¹⁹¹ MARTINS, Joel. op.cit., p. 88.

¹⁹² Habitar é utilizado aqui não no sentido de ocupação de um espaço físico, mas como a estrutura-de-ser fundamental do Ser. É, portanto, estar próximo de si mesmo, é ser atingido pela presença essencial das coisas, compreendê-las nos aspectos em que se apresentam, partilhando, construindo. Cf. VENDRAMIM, Sônia. op.cit., p. 2.

¹⁹³ HEIDEGGER, Martin. Construir, habitar, pensar. In: *Ensaio e Conferências*, p. 125.

para “cuidar da casa do homem”. Ao aprender a habitar o mundo-da-vida escola na situação que se apresenta é que construímos nossas relações de co-existência.

Portanto, o mundo-da-vida escola é o lugar para a criação do conhecimento, onde educador e educando são parceiros da construção de um caminho a ser percorrido, enquanto alvo de humanização. O vir-a-ser autêntico do educador mostra aquilo que é próprio do homem, de si mesmo. Indica a possibilidade que os entes têm no seu ser de escolher e conquistar, ou o contrário, a não conquista, o perder, a inautenticidade, que irá determinar a capacidade pessoal ou impessoal de relacionar-se. O ser que elege (escolhe) o seu modo de ser na escola conquista sua existencialidade com o outro, fruto da construção de suas inter-relações na história situadas no mundo espaço-temporal. Tornar-se, de acordo com Von Zuben, sujeitos historizantes: “Tais sujeitos defrontam-se com escolhas, deliberações e decisões na vivência com outros indivíduos”¹⁹⁴.

Voltando à interrogação que norteia no nosso pensar – O que é ser professor ao educar alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem numa escola confessional? Algumas pistas emergem para a compreensão da mesma: corpo-encarnado, existência, aprendizagem totalizante, autenticidade, relação professor-aluno, mundo-da-vida-escola, humanização, escolhas, decisões.

As decisões que tomamos em relação a nós mesmos, com os outros e com o meio onde estamos inseridos, revelam o modo de relacionar-se com os outros. As decisões envolvem condutas, comportamentos, escolhas. Quando escolho uma relação de aceitação ou de rejeição com os alunos frente à realidade do mundo circundante influenciará, sobremaneira, o modo como compreendo minha experiência. A maneira como lido com a realidade, como sinto em *casa*, no mundo processa-se nas escolhas, na personalidade ou impessoalidade, em relacionar-se com o mundo e com os outros.

Von Zuben afirma que “o ato e o processo de escolha instituem um compromisso com o atual, o presente e com o futuro, isto é, as conseqüências dessa escolha. Daí advém a idéia de responsabilidade. O sujeito sente que tem poder sobre alguma realidade, percebe-se autor, construtor do seu existir”¹⁹⁵.

¹⁹⁴ VON ZUBEN, Newton Aquiles. *Formação de professores: da incerteza à compreensão*, p. 67.

¹⁹⁵ *Ibidem*, p. 78.

E quando optamos por relações humanizadoras na escola, criamos condições por meio do ato educativo em que o sujeito ouse *pro-jetar* para possibilidades próprias da existência, como: questionamento de sua situação no mundo, busca pelo significado das coisas, o reconhecimento da alteridade, da diferença, que desencadeiam um processo de aprendizagem coletiva, fundada nas relações interpessoais, cujo alvo é a formação do alunocidadão, que solicita a construção de princípios éticos e a expressão de atitudes éticas no convívio com outros no contexto organizacional escolar.

Nos discursos que divergem encontramos o caráter idiossincrático, o particular, no qual os demais professores trazem no seu relato as suas experiências em sala de aula, descrevendo outros aspectos que convergiram nas duas outras categorias que serão analisadas posteriormente, o que corrobora para a compreensão na busca do sentido da questão que norteia a investigação.

É uma categoria importante que vai desvelando o sentido da questão. Aponta para que o significado do ser professor se ilumine, num abrir-se à compreensão da ação, do fazer autêntico junto às crianças com deficiência e dificuldades de aprendizagem.

2. Educar alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem

A análise das convergências revela que a ação docente desenvolvida junto aos alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem mostra o quão necessário é possuir a virtude da convivência humana, a qualidade de saber conviver com o *diferente*, de considerar o “trabalho com aluno com deficiência ... uma realidade normal” (2.8.6), e “não tratar a deficiência em si, ‘(enquadrando) a pessoa num diagnóstico (2.6.6)’, mas sim o educando no seu meio” (2.3.5). Que no processo ensino-aprendizagem vivenciado no Grupo Alternativo os professores lutam para que o aluno tenha o direito de aprender e crescer. Exige de nós enquanto escola o desafio de sermos mais representativos da diversidade que existe na sociedade, tornando-nos mais democráticos e justos¹⁹⁶.

¹⁹⁶ NOVA ESCOLA. *Os caminhos da inclusão*, p.13.

A convivência permite sentar juntos, coexistir e intercambiar. “Por mais diferentes que sejam as pessoas e grupos, há neles um substrato comum. Sem ele seria impossível a comunicação e entendimento. Esse substrato é a *humanitas*, a humanidade, o fato de sermos todos seres de linguagem, de palavra, de relação, de criatividade e de abertura ao outro”¹⁹⁷. Mas, antes de mais nada, o outro representa sempre um desafio, seja pela estranheza que provoca, seja pelo desafio de compreensão, ou no caso, de “buscar estratégias para atender as crianças portadoras de deficiência”(2.1.3). O atendimento envolve o “compreender o outro, supõe na medida do possível, a superação da distância que nos separa”¹⁹⁸. Trata-se de estabelecer uma ponte entre educador e educando, a fim de ver o outro como outro e aí recebê-lo como tal, conforme nos relata uma professora ao dizer “que consegue atender o aluno se ele está inserido no contexto de escolar, que é grupo, que deve ser trabalhado a fim de receber esse aluno, e vice-versa” (2.8.2).

Vivência deriva de conviver e de coexistir. Con-viver e co-existir são modos de ser globalizantes e inclusivos. É consequência da vida, tomada em sua plena complexidade, partilhada junto com os outros, coexistindo com eles e partilhando dinamicamente de suas vidas, de seu sentido de ser, de suas lutas, de suas buscas, de suas derrotas e de suas vitórias. Nessa convivência se dá o aprendizado real como construção coletiva do saber, da visão de mundo, dos valores que orientam a vida das utopias que mantêm aberto o futuro. A convivência não apaga ou anula as diferenças. Ao contrário, é a capacidade de acolhê-las, deixá-las ser diferentes e, mesmo assim, *viver com elas e não apesar delas*. A convivência só surge a partir da relativização das diferenças em favor dos pontos em comum¹⁹⁹.

É a partir da convivência que nos abrimos para a experiência concreta de ser-no-mundo-com-outros, que nesta categoria revela o vínculo estabelecido na relação educador/educando no mundo-da-vida (*Lebenswelt*) – mundo da educação. Que é o mundo da escola, lugar onde habitamos, construído das relações sociais de estar-no-mundo-com-os-outros, que significa um existir que é sempre co-existir, uma forma de estar presente e de relacionar-se com todas as realidades circundantes.

Relação por vez dialética, que tem a Educação como uma relação de cuidado entre aquele que educa e outro que deve ser educado, visando ao direcionamento da consciência

¹⁹⁷ BOFF, Leonardo. *Virtudes para um outro mundo melhor. Vol 2: convivência, respeito e tolerância*, p. 30.

¹⁹⁸ Ibidem, p. 27.

¹⁹⁹ Ibidem, p. 33.

para algo que se lhe abre²⁰⁰. *Relacionar-se com, zelar e cuidar* são termos referentes à estrutura fundamental do *ser-aí*, enquanto constituição ontológica. Como *cuidado*, o termo alemão *sorge* aponta para as realizações concretas do exercício do *Da-sein* (ser-aí)²⁰¹. Heidegger afirma que “em sua essência, o ser-no-mundo é *cura* (cuidado). Ser junto como *ocupação*, e ser como co-presença dos outros nos encontros dentro do mundo como *preocupação*”²⁰².

Cuidado é assumido por Heidegger em seus dois sentidos fundamentais intimamente interligados: como atitude de solicitude, de atenção e de dedicação pelo outro, e de preocupação e inquietação por ele. A pessoa que tem cuidado sempre sente-se afetada e afetivamente ligada ao outro²⁰³. Existe uma proximidade com o outro, e no caso dos alunos com deficiência é “diferente, por existir outros objetivos a atingir em relação ao contexto de normalidade” (2.3.1), pois “existe uma proximidade muito grande, que te dá o retorno não só cognitivo, e sim de conhecer o outro, de ver o que ele precisa para aprender” (2.7.2).

O *cuidado* é a totalidade das estruturas ontológicas do *ser-aí*, enquanto ser-no-mundo: em outros termos, compreende todas as possibilidades da existência que estejam vinculadas às coisas e aos outros homens e dominados pela situação²⁰⁴.

As situações vivenciadas na escola mostram o ser professor em relação com o mundo-da-vida-escola ocupando-se do outro, do aluno: que manifestam o próprio do *ser-aí*, o *cuidado*. O discurso de uma professora apresenta em sua fala as realizações concretas desse exercício do ser-que-está-aí, que é o cuidado: “O trabalho com crianças com necessidades especiais exige de você um doar-se completamente, você tem que ser tudo (professor, orientador, educador, mãe, pai, pastor ...)” (2.4.3).

Na relação professor/aluno com deficiência e dificuldades de aprendizagem percebe-se a educação como sendo dada no cuidado que o educador dispensa ao *vir-a-ser* do educando, revelando-se no *ser-com-o-outro*, um relacionamento “saudável”, “de confraternização, amizade, e respeito na sala de aula (que) é maior do que nas outras salas.

²⁰⁰ MARTINS, Joel. op.cit., p. 46.

²⁰¹ HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Parte I, p. 313.

²⁰² Ibidem, p. 257.

²⁰³ BOFF, Leonardo. *Principio de Compaixão e Cuidado*, p. 14.

²⁰⁴ ABBAGANANO, Nicola. op.cit. p. 224.

E isso é ensinado pela professora” (2.4.4). Portanto, “evidencia-se através da experiência o núcleo do ser humano no seu estado básico de cuidado, preocupação ou zelo”²⁰⁵.

O estado de solicitude com os alunos constitui-se em existir na interdependência, uma vida comum, de participação no mundo-da-vida da escola, onde a educação faz-se presente, pois ela é o próprio *ato de cuidar* em realização. O significado atribuído ao cuidado humano no sentido de *cura*, mostra que ele é a sustentação intencional que se dá ao *ser-aí*, também entendido como *pre-sença* para que seja em suas possibilidades. O cuidado humano também inclui o cuidado com a saúde do corpo-próprio, para que ele se mantenha presente e com força para desdobrar suas possibilidades em realidade concretizadas espaço-temporalmente²⁰⁶.

Os alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem que os professores deparam na escola, na sala de aula, trazem consigo a “questão do humanismo” (2.5.5) muito latente, fazendo os professores reverem “conceitos, valores e ultrapassar limites próprios” (2.6.5). Torna-se um trabalho “muito gratificante” (2.2.1) (2.7.1) no sentido de “não se arrepender ... e que não mudaria em ter aceito trabalhar no Grupo Alternativo”, conforme discurso de um professora (2.4.6), que é corroborado com a fala de outro colega, que “entende-se como ... professor completo ao educar, trabalhar com crianças portadoras de deficiência” (2.1.4). “Educar alunos com deficiência você tem que gostar desse tipo de trabalho, pois não é qualquer pessoa que vai fazer isso, somente algumas (2.3.3)”.

Quando nos deparamos com o quadro de diferenciações no processo pedagógico evidenciado em sala de aula, muitas vezes não sabemos como agir e tratar “o diferente”. Mas a experiência demonstra que a prática da inclusão que ocorre há 17 anos no Colégio Metodista tem possibilitado por meio do Espaço Alternativo de Escolarização uma educação “(preocupada) com a necessidade do aluno” (2.5.2), pois a realidade para essas crianças é bastante opressora, pois vivenciaram um processo difícil de não aceitação de algumas escolas, angústias e desilusões por não encontrarem atendimento educacional ante as suas necessidades.

²⁰⁵ MARTINS, Joel. op.cit., p. 33.

²⁰⁶ BICUDO, M.A.V. op.cit., p. 14-15.

A pergunta e o desafio está em como conciliar as necessidades desses alunos com as necessidades externas e objetivas da cultura, da história e da realidade a ser transformada. Um caminho possível encontra-se no “respeito ao tempo do aluno, para que ele possa absorver e manifestar realmente um sentimento” (2.5.1), pois assim, se “consegue ver o aluno no todo no andar da aprendizagem, no sentido de ajudá-lo a resolver coisas não só no cognitivo, mais no emocional” (2.7.3).

No atendimento aos alunos evidencia-se que a didática é redimensionada, de acordo com o tempo do aluno a partir das necessidades que os próprios alunos mostram, conforme se observa no discurso de uma professora, que “diz conseguir encontrar o caminho ... para que ele possa oferecer e avançar dentro de suas possibilidades e do seu tempo” (2.2.2). Assim, o currículo é construído mediante as necessidades pedagógicas dos alunos. Isso permite observar o modo de pensar, sentir e agir de cada aluno, para assim, revelar tanto as facilidades como as dificuldades que possuem. “É partindo das facilidades que os alunos têm que se estrutura o trabalho, contrário da insistência daquilo que é difícil para eles, o que contribui para o fechamento das possibilidades do aluno aprender”, afirma a Profa. Mítico²⁰⁷.

O mundo-da-vida escola que supõe ao nosso redor cria condições para “possibilidades de tentar outros caminhos para que o aluno consiga manifestar-se numa proposta ou conteúdo” (2.5.3). Então, na escola, o “educar alunos é dar as diretrizes ... para que possam construir um caminho da maneira que eles entendem” (2.3.2), motivando-o como um ser reflexivo, dentro de sua pontencialidade preocupar-se consigo próprio, com o seu corpo, com sua vida e com o seu futuro.

Os grupos-sala do Grupo Alternativo são multisseriados, e atender as necessidades peculiares a cada ser humano em sua singularidade é um desafio. As diferenciações quanto ao processo ensino-aprendizagem partem daquilo que é proposto ao aluno mediante as circunstâncias vivenciadas em sala de aula.

A busca por informações, conhecimentos e recursos para a organização didática no GA não se esgota, haja vista, a estruturação das propostas pedagógicas que são organizadas

²⁰⁷ ANDÓ, Mítico Ouno. Reportagem do *Jornal Gestor em Educação*, setembro de 2002, p. 6.

aos alunos no sentido da compreensão pelos mesmos. Na escolha das atividades leva-se em conta: caracterização do grupo-classe (procedimento fundamental para a definição dos recursos didáticos); não adoção de livros didáticos; adoção de livros paradidáticos na maioria das disciplinas; organização de unidades de estudo a partir de temas definidos, vivências com jogos, literatura e filmes; projetos pedagógicos que contemplem os objetivos conceituais, factuais, procedimentais e, principalmente, os atitudinais; análise de livros didáticos, como apoio, ou mediante necessidade específica; e projeto interdisciplinar²⁰⁸.

Trabalhar com uma “Pedagogia de Projetos” no espaço alternativo de escolarização tem proporcionado a cada aluno, com sua singularidade, expor-se como ele é, e nesse ambiente torna-se autor criativo, resgatando o conceito de pertença, de identidade como aprendiz. Pertencendo, o aluno passa a apropriar-se existencialmente da escola, ocupando este lugar, interessando-se pelas propostas, atividades, professores, colegas e pelo ambiente²⁰⁹.

Os projetos apontam para a compreensão e respeito ao modo de ser de cada um, revelando o caminho que cada um empreende na busca de sua autonomia. Alguns pontos comuns nos itinerários pessoais de vida, que fazem parte do coletivo do grupo convergem: socialização de habilidades, cooperação, percepção de si e do outro, resgate da baixo-auto-estima, construção de conceitos e conhecimentos e busca pelo sentido da vida.

A ocorrência de aprendizagem pode ser notada quando os professores estão atentos ao significado emocional dos alunos, seus valores, seus hábitos, sua linguagem. Pela experiência vivida na escola, no cotidiano, o conhecimento vai sendo construído e adquirido, gerando uma consciência prática-poiética na promoção à vida, na formação humana.

Assumir uma aprendizagem que seja significativa encerra em si uma educação humanizante, pautada no respeito ao ser do aluno e na autenticidade do ato de educar. O objetivo posto pela Educação Humanizante não se circunscreve à escolarização, antes se

²⁰⁸ COLÉGIO METODISTA. op.cit., p. 11.

²⁰⁹ Ibidem, p. 12.

refere a toda educação, é abrangente, pois implica educar no sentido da realização de todas as capacidades humanas e não apenas cognitivas²¹⁰.

Ao ver os alunos com deficiência e ou dificuldades de aprendizagem, deparamos com uma escalada cujo ápice é a sua humanização. A qual nos motiva propiciar-lhes liberdade para que possam ascender como ser humano pleno de suas capacidades, de vir “tornar-se humano”, promovendo “o resgate da auto-estima”. Assim, a aprendizagem do “tornar-se humano” abrange a descoberta de si mesmo, da própria identidade e, portanto, do EU²¹¹.

O respeito ao ser humano está na valorização da pessoa enquanto ente constituinte de uma singularidade própria – a liberdade. O direito a liberdade, respeito e dignidade muitas vezes foram atropelados por um processo de desumanização, sendo roubada a capacidade criadora, nivelada à massificação, tirada a fé, a esperança num mundo melhor, e habitável. Diante desse quadro, a educação é chamada a exercer a liberdade e a busca por libertação para a manutenção do processo de humanização, a fim de trazer a beleza e a vitalidade do viver ao ser humano.

Trata-se de enxergar o fenômeno da vida simplesmente como ela se manifesta a nossa consciência, livre de preconceitos e de idéias postuladas como verdades absolutas, para que as relações de ajuda sejam significativas. Visão esta que fomenta a caminhada rumo a uma sociedade para todos, que na busca pela compreensão da questão de sentido – o ser professor ao educar aluno com deficiência no contexto profissional – acha-se no fato de que a práxis da educação inclusiva seja revisitada nos “espaços públicos”²¹².

O tema desta categoria revela que ao educar alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem, na luta por uma sociedade inclusiva é possível crer na possibilidade do paradigma da inclusão e mostra ainda que juntos na diversidade humana podemos cumprir nossos deveres de cidadania e lançar mão dos direitos humanos e apropriar-se deles. Fazendo assim, jus ao princípio da inclusão escolar que consiste no “reconhecimento de se

²¹⁰ BICUDO, Maria A.V. op.cit., p. 64.

²¹¹ Ibidem, p. 65.

²¹² Segundo ARENDT, Hannah, na obra *A Condição Humana*, p. 62, a esfera pública enquanto mundo comum nos reúne na companhia uns dos outros (...) conviver no mundo significa ter algo que se interpõe entre as pessoas que o habitam e as separa mas que ao mesmo tempo é capaz de estabelecer uma relação entre elas.

caminhar junto rumo à ‘escola para todos’ – um lugar que inclua todos os alunos, celebre a diferença, apóie a aprendizagem e responda às necessidades individuais”²¹³.

3. O contexto confessional

Hannah Arendt, ao dizer que “a cultura indica que o domínio público, que é politicamente assegurado por homens de ação, oferece seu espaço de aparecimento àquelas coisas cuja essência é aparecer e ser belas”²¹⁴, confirma a tese que as instituições requerem um espaço público para o seu aparecimento no domínio do agir e do falar; com a finalidade de tornarem-se visíveis para criarem uma cultura que confere uma significação humanística aos educandos e educadores. Isso é possível quando a beleza da instituição é valorizada. “Sem a beleza, isto é, a radiante glória na qual a imortalidade potencial é manifestada no mundo humano, toda vida humana seria fútil e nenhuma grandeza poderia perdurar”²¹⁵, afirma a autora.

Beleza que podemos encontrar nas escolas confessionais que, em sua Missão quando buscam na natalidade reafirmam a pluralidade, “pois o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, agir. Nesse sentido de iniciativa, todas as atividades humanas possuem um elemento de ação e, portanto, de natalidade”²¹⁶. Para a autora “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres humanos *nascem* para o mundo”²¹⁷. Um mundo que requer a responsabilidade na alteridade no trato com as crianças para que sejam cidadãos do amanhã. Como instrumento da política, a educação é o espaço onde decidimos nossa condição de co-existencialidade no mundo-da-vida escola.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender

²¹³ UNESCO. op.cit., p. 3.

²¹⁴ ARENDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*, p. 272.

²¹⁵ Idem.

²¹⁶ ARENDT, *A condição humana*, p. 17.

²¹⁷ ARENDT, Hannah. op. cit., p. 223.

alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum²¹⁸.

Diante de tal situação, o chamado à responsabilidade, ao não conformismo é latente, que procura um reunir-recolher forças de cooperação entre os atores sociais, para a formação de relações humanizadoras e significativas em “aliança com a vida”. É na parceria que encontramos esforços na luta pela justiça social, pela promoção da solidariedade e pelo amor ao próximo. Somos, então, convidados a participar, a uma tomada de posição presente, uma postura frente à realidade que nos é posta – o estado de vir a ser dos recém-chegados ao mundo. Para assim, possibilitar a construção da *casa* do homem no mundo, a *oikoumene*, como sustentação do princípio da compaixão e do cuidado, que abriga em si uma sensibilidade em face ao processo de formação das crianças e dos jovens recém-chegados.

A ação é a capacidade de começar algo novo que permite ao indivíduo revelar a sua identidade. Daí a importância de *iluminar*, usando uma das expressões de Hannah Arendt, o domínio público, para a compreensão da política, daquilo que estamos fazendo. Através da natalidade compreendemos aquilo que se instaura como novo por meio de uma ação política preocupada com o mundo, que lança mão de uma liberdade pública de participação democrática.

Para Hannah Arendt a educação é a responsabilidade de todos os cidadãos: para com as crianças e os jovens e para com o planeta. O compromisso da escola se realiza na aprendizagem coletiva, onde as relações entre todos os sujeitos do ato educativo têm o sentido de criar uma ética para a convivência grupal²¹⁹.

A crise na educação²²⁰, conforme nos aponta Hannah Arendt, também é tangível em nossos dias, pois fala da autoridade dos educadores. Em sua reflexão política, ela nos leva a repensar a função da escola. Somos motivados a pensar no poder de nossas relações, em especial nos espaços de escolarização. Isso implica em mudanças que possibilitem uma responsabilidade educacional frente à pluralidade que se coloca em nossas relações situacionais. A disposição para o diálogo ajuda-nos a repensar nossa condição de

²¹⁸ ARENDT, Hannah. op. cit., p. 247

²¹⁹ CANFIELD, Horizontina Mello. *Amor ao Mundo: Um diálogo sobre educação com Hannah Arendt*, p. 119.

²²⁰ Para uma melhor compreensão da Crise na Educação ver ARENDT, Hannah. op.cit., p. 221-247.

educadores frente aos educandos, possibilita a construção de uma nova cidadania, um novo projeto de co-existência, ético-político-estético, responsável.

Situando o meu fazer no mundo da vida por meio da experiência de relacionar-se com o aluno em seu modo de se constituir como ser-no-mundo no espaço escola, posso significar minha singularidade e pluralidade, contribuindo assim para uma ação centrada na reflexão da dimensão pública da fé nas instituições de ensino confessionais.

Saber conviver com as crianças exige uma relação dialógica a serviço de um amor de mão dupla: pelo outro e pelo mundo associada à vocação educativa. Desse diálogo, surge a possibilidade de promover ações humanizadoras na escola mediante uma estrutura confessional vinculada à palavra e à práxis. Desta forma, “o engajamento do educador por apresentar conotações éticas, assume a liberdade cristã como responsabilidade, que reporta à ação educativa, no âmbito de um compromisso com o outro, com a história e com a cultura”²²¹. Logo, a esperança em condicionar possibilidades de empreender os valores do Reino de Deus mediante a prática de uma pedagogia humanizadora nas escolas confessionais é norteadada por uma relação dialógica permanente, como parte da Missão.

O Reino de Deus alcança qualquer ser humano, independente de suas condições ou diferenças. Em especial as crianças, porque delas é o Reino de Deus (Mc 10,14). Ao acolher a dimensão do Reino em nossos discursos e práticas em defesa da libertação da sociedade e do ser humano, possibilitamos que a vida seja vivida em abundância (Jo 10,10) na justiça, equidade e no amor. Oportuniza-se às crianças, por meio dos valores do Reino, viver uma vida mais digna.

Nessa perspectiva, encontramos alicerçadas nos princípios fundante do Reino de Deus as escolas confessionais, cuja presença confessional em uma instituição de ensino deve buscar valorizar a autenticidade, competência, diálogo e o respeito pela integridade pessoal de cada ser humano. Para se chegar a um bom nível de presença confessional e de testemunho cristão, deve ocorrer o reconhecimento de princípios de uma práxis que identifique um caminho viável para maioria da escola e da comunidade que a envolve ²²².

²²¹ JOSGRILBERG, Rui de Souza. op.cit., p. 77.

²²² Idem. op.cit., p. 83-84.

E uma educação confessional imbrica parceria que busca construção coletiva de conhecimento, sendo feita a quatro mãos, a seis, a muitas outras mais, onde todos se percebem e se tornam parceiros na intersubjetividade. Nesse dar as mãos numa atitude interdisciplinar a parceira se manifesta por meio da “união ... das conversas e troca de experiências” (3.5.6) que têm contribuído para o trabalho docente e uma formação mais humanizadora das pessoas envolvidas no processo, mostrando que a parceira é possível entre os que compartilham a mesma visão interdisciplinar, alicerçada em propostas educacionais compromissadas com a realidade.

Assim, a iniciativa e o pioneirismo de algumas escolas confessionais, em específico o contexto metodista, constituem-se em verdadeiros exemplos de cidadania e inclusão social. Pois, elas têm “um suporte de concepções e infra-estrutura, que permite um trabalho bem norteado” (3.1.6), “mais claro (na) questão dos princípios e valores do que numa escola não confessional” (3.8.3). Essas instituições possuem a característica de serem mediadoras privilegiadas no processo de aprendizagem das pessoas com deficiência.

Mesquida entende que uma instituição confessional precisa estar envolvida com questões cidadãs, pois o que deve caracterizar sua confessionalidade é, antes de mais nada, uma afirmação de fé conjunta, ato que deve remeter a um sentido nitidamente social. Somente, a partir da clareza de seus princípios de fé e prática que o identifiquem, que um grupo religioso e suas instituições podem expressar sua confessionalidade²²³. Portanto, é fundamental ter em mente o sentido das coisas, para, então, por meio da prática educativa dos professores, “trabalhar naquilo que a escola pede” (3.3.4), acreditando no seu “embasamento” (3.3.4). Primeiro o sentido da confessionalidade e, a partir daí, a concepção de sociedade, de educação e de cidadania.

A reflexão sobre as ações educativas numa escola confessional e sua diversidade de aspectos é necessidade sempre presente, que exige da dimensão pública da fé uma manifestação mais abrangente e preocupada com aqueles que são de alguma forma excluídos pela sociedade. Surgem então questionamentos em torno das pessoas com deficiência, em especial na área da educação como recorte da pesquisa.

²²³ MESQUIDA, Peri. op.cit., p. 109-110.

Várias discussões emergem sobre a presença das pessoas com deficiência na escola, como por exemplo: acesso ao aprendizado, a vivência comunitária, medo da comunidade de alunos, o papel dos protagonistas, a concepção e imagem que a escola tem e divulga, a institucionalização, o preconceito etc.

Portanto, a análise das convergências aponta a confessionalidade presente no Grupo Alternativo como fator que se manifesta como possibilitador de inclusão social, que revela ser uma educação realmente pautada por valores éticos e cristãos na formação do conhecimento e da cidadania. Destarte, temos: “O ambiente confessional resgata a essência do ser humano, os valores” (3.6.1). Ensina “as crianças a valorizar o ser humano” (3.4.1), “favorece a questão ... na relação professor/aluno” (3.6.2).

A educação no âmbito de uma instituição confessional deve voltar sua atenção para a necessidade de ter uma visão ampla e uma atuação livre de preconceitos, respeitando a “individualidade do aluno” (3.2.4), os diferentes jeitos do ser e do vir-a-ser das crianças com deficiência. Streck afirma que “a educação visa em primeiro lugar ajudar a criança a redescobrir a alegria de viver, pois em cada ser humano a um imenso potencial criativo”²²⁴.

Isso requer uma atitude comprometida e alicerçada em valores cristãos para uma jornada de libertação. Em Paulo Freire temos uma aproximação com a Teologia, que também sustenta o compromisso com o processo de libertação.

Freire acreditava que o papel da Igreja é de libertação e humanização do ser humano. Cria no seu potencial para os dias de hoje. Reconhecia que a Palavra de Deus operacionaliza-se nas relações, no envolvimento com o processo de libertação da humanidade. Por isso, cria que a teologia deveria estar envolvida com a educação libertadora e uma educação libertadora deveria estar envolvida com a teologia²²⁵.

Ao assumir o caráter profético dentro da sociedade, a Igreja busca refazer o mundo, integrando-o no princípio fundante do Reino de Deus. A visão de um cristianismo comprometido com a história tem em Freire um defensor de um cristianismo ativo, empenhado na denúncia da injustiça e no anúncio (por palavras e ações) de uma nova

²²⁴ STRECK, Danilo R. op.cit., p. 111.

²²⁵ Ibidem, p. 27.

realidade. A preocupação da teologia e da pedagogia está em identificar-se com aqueles que são dominados²²⁶ pela lógica da exclusão social, especificamente aqueles que sofrem frente ao fracasso escolar.

Nessa linha de pensamento, Hoch entende a Educação e Missão no viés comunitário das escolas confessionais, como aquela que se solidariza com as preocupações da comunidade onde estão inseridas:

O diferencial está no fato de ela levar em conta e responder às necessidades e anseios de uma comunidade local, não só religiosa, mas também cível (...) Fica a questão, como levar em conta o contexto global da educação, sem perder de vista a dimensão comunitária da educação? Um caminho viável é pensar globalmente e agir localmente. Ou seja, não fechar os olhos para a conjuntura global, tampouco perder de vista as perguntas e ansiedades da comunidade onde estamos inseridos²²⁷.

A inserção da práxis religiosa na esfera da ação humana requer espaços comuns que preocupem com a vida, que ajudem o ser humano a viver dignamente, a viver mais efetivamente. A escola é o espaço privilegiado para a presença de confessionalidade, pois “tem um modelo de formar uma pessoa com qualidade de vida, que busca espaço na sociedade, oportunidades” (3.1.7). Não trata tão somente de “ensinar conteúdos e valores, mas a forma de estar na sociedade, que começa na escola” (3.8.4).

Dentro dessa perspectiva, somos então desafiados a refletir sinais que gestam uma nova realidade anunciada e vivida pelo Deus encarnado. Visão esta que fomenta a caminhada rumo a uma sociedade inclusiva, “um possibilitador favorável, enquanto diretrizes e ações, a questão da inclusão” (3.1.5). E nessa busca de proporcionar condições para que a prática educacional inclusiva seja implementada, é que somos também desafiados a comprometermo-nos com a solidariedade e responsabilidade social mediante uma prática que seja re-visitada no horizonte vivido da interface da práxis religiosa com a educação. Onde nosso olhar possa estar voltado para a ação e para o cuidado ôntico a serviço da construção do direito à educação inclusiva nas escolas confessionais.

²²⁶ STRECK, Danilo R. op.cit., p. 30-31.

²²⁷ HOCH, Lothar Carlos. O caráter comunitário da escola confessional. In: *Revista da ABIEE: Educação e Missão*, p. 61

Assim, do ponto de vista teólogo, a práxis religiosa mediada por uma educação confessional, promotora do Reino de Deus, capaz de estruturar espaços pedagógicos para o exercício da inclusão, constitui-se uma contribuição de grande valor à educação na construção da cidadania.

Oportunizando aos alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem a apropriação de sua cidadania e a viver uma vida mais digna, chegamos à significação da educação. Portanto, a intenção é reapropriar-se do sentido original do Reino de Deus, como resgate da manutenção do processo de humanização, que perdeu força nas sociedades de massas, na qual as relações corroboram para a desumanização do ser humano. É por meio da dimensão comunitária das escolas confessionais que se pode ressignificar o caráter inclusivo do Reino, ao acolher as crianças e lhes assegurar o sentimento de pertença nas relações no mundo-da-vida escola.

Por fim, temos a superação do discurso excludente, do binômio opressão/libertação, quando damos lugar à esperança. Esperança quando olhamos para os alunos e nos abrimos a sua humanidade, que tem muito a contribuir para nossa formação enquanto seres humanos e professores. Olhar esse que vislumbra a esperança da construção de uma sociedade aprendente e inclusiva, onde a cidadania das crianças pode ser conquistada ou recuperada por meio de um compromisso com a realidade e a proclamação da liberdade e igualdade. Assim, a educação tem um poder transformador para uma efetiva instrumentalização da cidadania das pessoas com deficiência. Nesse sentido, a função social de uma instituição confessional está em transformar a realidade e possibilitar uma vida mais digna a todos.

Trabalhar o desenvolvimento da consciência crítica das pessoas e o seu compromisso com a transformação da sociedade na perspectiva do Reino de Deus permite abordar o significado e a razão de ser da Educação, sua natureza confessional, que é assumir o compromisso com essa realidade. É assumindo compromisso com a realidade, com o cotidiano, que atribuímos sentido às nossas vidas, que nos humaniza. Tem-se uma dimensão maior da realidade, que permite enriquecer nossa relação com o outro e com o mundo. Assim, por meio da vivência de conceitos, valores aprendidos em sala de aula, a aprendizagem é apropriada pelo aluno, o que contribui para o seu desenvolvimento, formação integral e qualidade de vida.

A presença da confessionalidade torna-se visível nos momentos de “reflexão sobre os princípios e valores de uma forma mais estruturada” (3.8.5), conforme pode ser observado no discurso de uma professora ao referir-se às aulas de Ensino Religioso. “O Colégio Metodista, ao disponibilizar o Ensino Religioso, tem por objetivo não só transmitir conhecimentos historicamente produzidos – tradição e cultura – mas aprimorar a capacidade de compreender e intervir na realidade, gerando autonomia e humanização”²²⁸.

O Ensino Religioso se propõe a trabalhar interdisciplinarmente e realiza projetos e atividades que envolvem toda a comunidade escolar, estimulando assim, a participação, a curiosidade e a criatividade dos alunos, promovendo uma olhar crítico para a realidade, incentivando a busca de soluções para os desafios encontrados²²⁹.

Assim, o contexto confessional é apontado como fator contribuinte no processo de inclusão das crianças com deficiência e dificuldades de aprendizagem, ao trabalhar com valores e princípios éticos, como: respeito, fraternidade, misericórdia, justiça social, promoção de solidariedade e do amor ao próximo. Tudo isso remete-nos ao Reino de Deus, que fala de vida –“o voltar pra Deus, o valor da vida” (3.6.2) – da construção de um mundo melhor e habitável, onde a autenticidade do ser humano possa ter visibilidade por meio da vivência dos valores universais.

Ferreira afirma que o compromisso ético e social da filosofia da educação metodista tem buscado a construção da cidadania, especialmente para aqueles mais penalizados pelos processos de exclusão cultural e social. Segundo o autor, a luta por uma educação inclusiva nas escolas metodistas pode continuar prestando uma contribuição de grande valor, abrindo suas portas para os alunos com necessidades especiais, desenvolvendo experiências inovadoras de um trabalho valorizador da diversidade, e buscando romper com a visão da negatividade e com a concepção excessivamente intelectualista do papel da escola²³⁰.

Como se pode verificar na análise dessa categoria sobre a questão da educação e confessionalidade, uma instituição confessional faz diferença, em específico o trabalho desenvolvido no Grupo Alternativo, que confere “um forte retorno de respeito ao trabalho

²²⁸ COLÉGIO METODISTA. op.cit., p. 2.

²²⁹ Ibidem, p. 5-6.

²³⁰ FERREIRA, Júlio Romero. Política educacional e inclusão. In: *Revista de Educação do Cogeime* n. 21, p. 18.

do professor” (3.5.4), sendo também um “referencial” (3.2.3) para a vida dos professores que atuam nesse contexto. A não ser pelo discurso de uma docente que ao falar que “não vê diferença em trabalhar numa escola confessional. Não vê ligação, pois trabalharia em qualquer escola que lhe desse a mesma oportunidade” (3.7.4), revela assim, outra maneira de perceber e ser-no-mundo. Isso não quer dizer que ela se relaciona bem com os alunos como educadora, e profissional, mas mostra outra possibilidade de ser professora. Tudo isso possibilita-nos refletir sobre a prática do docente, o seu modo de ser e vir-a-ser com os alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem no contexto confessional, ao decidir pela educação inclusiva, como parte normal e responsável nas escolas de nosso país e, em particular, nas escolas confessionais.

3.2 Síntese de um pensar

Retomando a interrogação oriunda da intencionalidade que norteou nossa reflexão – O que é ser professor/a ao educar alunos com deficiência numa escola confessional? – abriu-se um horizonte para melhor compreensão do fenômeno. Que exige uma resposta da realidade vivenciada pelo sujeito (professor-sendo-com-seus-alunos) inserido em situações contextualizadas no seu-mundo-vida. A questão presente na região de inquérito oriunda da cotidianidade (do mundo-da-vida) vai desvelando a estrutura do fenômeno, nesse movimento de ir e vir às coisas mesmas. Essa dinâmica permite o clareamento do sentido da questão, o seu desocultamento, apontando para a síntese de um pensar, “deixando as aparências e indo ao encontro da própria essência”²³¹.

Rumo ao sentido, emerge do palco fenomênico a questão que brota do querer saber “o que é ser professor ao educar alunos com deficiência” como caminho, na direção de um aprender a habitar – um abrir-se co-criativo na atuação do professor. Um abrir-se ao “diferente” na construção de uma sociedade para todos, pautada no paradigma da inclusão social.

Põe-se como um convite, um chamado para fazer-habitar, a necessidade de fazer *poiésis* em Educação. Nesse habitar poiético retomamos a condição humana, como ser-no-

²³¹ CASTRO, D.S.P. op.cit., p. 217.

mundo, co-existindo na alteridade. Que traz em seu bojo uma herança sócio-cultural-histórica – a lógica da segregação social – presente nas escolas, mediada pelo fracasso escolar, que estigmatiza as pessoas, criando rótulos, na manutenção deste discurso. Vista como uma atribuição existencial no intuito de garantir o genuíno fazer-habitar (*poíesis*), somos motivados como professores a possibilitar a inclusão das pessoas com deficiência em nossas relações situacionais, construindo assim o acesso à aprendizagem. Empenhando na promoção da vida, dignificação do ser humano, e assegurando-lhe a apropriação da sua cidadania mediante um processo de ensino-aprendizagem que atenda as necessidades dos alunos com deficiência, são características peculiares ao profissional da área da educação.

Um fazer que nos direciona a uma ação motivada por uma fé libertária que luta para que a vida do cidadão seja virtuosa, a qual necessita das mediações políticas, senão perde-se no vazio, pois “a situação criada pelas ciências tem grande significado político. Sempre que a relevância do discurso entra em jogo, a questão torna-se política por definição, pois é o discurso que faz do homem um ser político”²³². Hannah Arendt dirá que “tudo o que os homens fazem, sabem ou experimentam só tem sentido na medida em que pode ser discutido”²³³. Por este viés, a fé implica num compromisso de vida, de existência, de pluralidade no mundo, onde podemos repensar nossa condição humana, que anseia por ser “libertada dos grilhões” da indiferença, insensibilidade, do individualismo e da não-cooperação.

Devemos estar atentos para as mudanças que ocorrem na sociedade. Mudanças como a redescoberta do indivíduo, a valorização do desejo e da efetividade na construção da cidadania, inclusão social, são questões emergentes que nos desafiam à ação educativa. Cabe a nós, como sujeitos da *práxis*, interagirmos socialmente, comprometidos na transformação das estruturas opressoras com atitude crítica, que busca renovação do sistema social e “libertação pessoal” dos “mais necessitados”. A *práxis* designa essencialmente o nível da vida social, contrapõe-se à questão específica da opressão-libertação em suas dimensões concretas. Ao procurar explicitar seu potencial libertador em questões diretamente sociais (justiça, poder, exclusão etc.), o ser humano como agente transformador põe-se sob a ótica motivadora e crítica da fé.

²³² ARENDT, Hannah. op.cit., p. 11

²³³ Ibidem, p. 12.

O que estamos fazendo diante da situação de opressão, exclusão e marginalização que a lógica de muitas cidades tem operado na sociedade é motivo de preocupação no horizonte do fazer educativo. Por isso, a articulação entre fé e política é interessante para a ação educativa no espaço público das cidades. A práxis educativa reivindica para si o apoio da fé, para que assim possamos comprometer-nos “mais seriamente com esse mundo, com a tarefa da justiça e do amor, com o bem dos semelhantes, com a missão de construir um mundo mais humano”²³⁴. Trata-se de uma fé como motivadora da “condição humana da coexistência (pluralidade)”, que requer a participação do gênero humano, da sua singularidade (no mundo público), no espaço público da palavra e da ação para construção da *res publica* (coisa comum)”²³⁵. Uma fé orientada à promoção humana, à libertação, que necessita do *bios politikos* (vida política), a fim de iluminar a conduta humana para a participação na “esfera pública”, seja por palavras ou ações. Celso Lafer dirá que a liberdade tão bem articulada em Hannah Arendt “só pode ser exercida mediante a recuperação e a reafirmação do mundo público, que permite a identidade individual através da palavra viva e da ação viva, no contexto de uma comunidade política criativa e criadora”²³⁶.

A pluralidade é condição da ação humana na qual a liberdade política instaura-se no contexto da comunidade mediante sua organização política. “Liberdade política que é do cidadão e não a do homem enquanto tal é uma qualidade do *eu posso* da ação. Ela só se manifesta em comunidades que regularam, através de leis, a interação da pluralidade”²³⁷. É através do agir humano que a liberdade se corporifica, isto é, em decorrência da ação que ela se instaura. Assim, a ação política na esfera pública, constitui-se em fator essencial para fundamentar uma fé para o exercício da liberdade como uma das expressões da *vita activa*²³⁸.

²³⁴ Cf. nota n. 84.

²³⁵ CASTRO, Clóvis P. *Por uma fé cidadã. A dimensão pública da Igreja: fundamentos para uma pastoral da cidadania*, p. 40.

²³⁶ LAFER, Celso. A Política e a Condição Humana. In: ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*, p. 342.

²³⁷ LAFER, Celso. *Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder*, p. 116.

²³⁸ Para Hannah Arendt em livro *A Condição Humana*, p. 15 a expressão *vita activa* designa três atividades humanas fundamentais: labor, trabalho e ação. O labor é atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano. A condição humana do labor é a própria vida. O trabalho é atividade correspondente ao artificialismo da existência humana (...) A condição humana do trabalho é a mundanidade. A ação corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que homens vivem na Terra e habitam o mundo. Todos os aspectos da condição humana têm alguma relação com a política, mas esta pluralidade é especificamente a condição de toda vida política.

O lócus da intersubjetividade no educar para a cidadania por excelência é a escola, onde a política, a participação em ações comuns, ganha visibilidade na pluralidade do espaço público. Na concepção de Hannah Arendt, no espaço público não existe lugar para o individualismo, a preocupação é com a vida do cidadão. O caráter ético que reveste essa preocupação é fruto de uma ação que se realiza na co-existência, sendo que as decisões que se apresentam decorrem da nossa atitude em face de natalidade: “fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado pelo nascimento. A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e se amamos também as crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos”²³⁹.

O exercício da liberdade pode ser encontrado em instituições educacionais que propõem caminhos, outras possibilidades de aprendizagem ao educando. Trata-se da liberdade pedagógica de confessar à comunidade alternativas, o que a escola acredita ser melhor para a sociedade. Nesse viés, encontramos as confessionais que no contexto urbano adquirem visibilidade, ao marcar sua presença na esfera pública pela vivência de uma espiritualidade encarnada à luz do paradigma da libertação, cuja finalidade é o bem-estar do ser humano. A liberdade é instaurada na ação, na preservação do novo que surge com a natalidade. Para que isso ocorra, necessita do espaço da pluralidade onde efetivamente nos tornamos cidadãos. Por este viés, “educar é um ato próprio da nossa estrutura existencial que acontece no espaço inter-humano. Este espaço inter-humano possibilita as condições do aprender a ser”²⁴⁰. Portanto, a tarefa de uma instituição confessional é facilitar, ajudar, incentivar, promover o aprender a ser e vir-a-ser do professor em coexistência com as crianças e adolescentes com deficiência e dificuldades de aprendizagem que vêm ao mundo.

Nesse sentido, a importância do contexto confessional, mediado pela abertura, apoio e desejo que o princípio da inclusão se faça presente na confessionalidade, é tornar-se um possibilitador para que o trabalho com as crianças e adolescentes seja uma realidade. Tanto, que na época da implementação do projeto no Colégio Metodista, em 1990, relata a coordenação, a direção da instituição se manifestou da seguinte forma: “É uma escola confessional, e nós vamos dar todo apoio que vocês vão precisar para isso (...) é isso que a

²³⁹ ARENDT, Hannah. op.cit., p. 247.

²⁴⁰ JOSGRILBERG, Rui de Souza. op.cit., p. 74.

escola quer. A escola precisa disso”²⁴¹. Diz ainda, que por ser “um princípio da escola nós tivemos dois fatores que possibilitaram o nosso trabalho: a abertura que a escola estava em buscar a alternativa de ensino e por ser confessional”²⁴².

A exclusão é uma problemática vivenciada pelas pessoas com deficiência. Trata-se de uma questão que atinge a todos, em especial aos professores/educadores, com um chamado a vida e compromisso no intuito de garantir os direitos fundamentais de cidadania. Assim, o ser professor ao educar alunos, situando seu fazer no mundo da vida por meio da experiência de relacionar-se com o aluno, em seu modo de se constituir como ser-no-mundo no espaço escola, pode contribuir em muito para uma pedagogia inclusiva, haja vista a realidade e o contingente de pessoas com deficiência. O discurso dos professores evidencia que o atendimento aos alunos com deficiência que freqüentam o Grupo Alternativo tem proporcionado a descoberta de uma ação educativa realmente gratificante, no sentido de valorizar o ser humano e sua vida, que traz um crescimento pessoal atribuindo um significado maior ao fato de ser professor. Revela que educar crianças com dificuldades de aprendizagem é unir motivação e amor com capacidade intelectual/profissional, que se alcança com trabalho e dedicação.

Portanto, a necessidade de valorizar a vida mediante um processo de inclusão social que potencialize as capacidades cognitivas, sociais, físicas e afetivas dos alunos dentro de um lócus de escolarização é a causa motivadora para o trabalho do professor, pois de acordo com a coordenação²⁴³ do Grupo Alternativo, “ele fica assim feliz por ser professor ... de encontrar a identidade do ser professor”, de aprender a olhar o fenômeno da aprendizagem, que o desafia a reorganizar a sua concepção de ser professor, trazendo sentido não só para ele que está ali, mas aos demais colegas das salas comuns, que passam e enxergam de outra maneira o fenômeno da aprendizagem, olhando para o aluno, adquirindo uma atitude fenomenológica no sentido de ir conhecendo, de encontrar na parceria uma ação conjunta no atendimento às dificuldades dos alunos. Isso é confirmado pela coordenação, ao dizer que “no trabalho dos professores em parceria com os outros professores, (ela) via uma mudança, uma mudança na postura, que foi lindo, você ver isso. Daí dá pra enxergar como que o professor se relaciona com esse aluno com dificuldade, e abrindo isso pros demais colegas

²⁴¹ Cf. Anexo III, p. 136.

²⁴² Idem

²⁴³ Cf. Anexo III, p. 134.

das salas regulares, comuns. Deu pra perceber como que o professor nessa relação, ele se colocava como ser humano”²⁴⁴.

Neste movimento de ir e vir, caminhando ao redor do fenômeno, revisitamos as categorias: *ser professor, educar alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem e o contexto confessional*. Categorias que se entrecruzam, construindo uma rede de significados que apontam para uma síntese: *atitude fenomenológica, frente aos alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem, mediada pelo princípio da inclusão pautado em valores éticos e cristãos na superação do fracasso escolar para formação humana-cidadã*. As categorias abertas iluminam o fenômeno. Põe a descoberto o significado do ser professor ao educar alunos com deficiência no contexto confessional. Revela de fato “o que é ser professor”, a maneira como “ele é levado a ter outra concepção do ser professor. Que não é mais aquele professor que responde a um programa de ensino, mas é um professor que olha pra o seu aluno. O que significa realmente olhar o processo de aprendizagem do aluno”²⁴⁵.

Os pontos de convergência da aproximação entre Educação e Confessionalidade se expressam na parceria, no diálogo, que partilha em comum a luta do ser humano em “ser mais”, que é possível graças a uma prática educacional orientada por uma pedagogia libertadora, que se concretiza em ações, que possibilitam compreender e intervir na realidade com uma atitude fenomenológica, geradora de humanização. Uma atitude fenomenológica que permitirá repensar o significado do ser professor, principalmente no compromisso com uma educação humanizadora, procurando formas de recriá-la significativamente. Atitude que se coloca diante de nós na busca de alternativas para se conhecer melhor e “ser mais”, significa também atitude de espera, reciprocidade, diálogo, humildade, perplexidade. Seria, ainda, desafio para envolvimento e comprometimento com os princípios e valores expressos na confessionalidade da instituição, com as pessoas nela envolvidas. E mais, atitude de compromisso na construção do Reino de Deus.

O exposto acima mostra que o significado do *ser professor* que convive num contexto confessional, solicita dele uma atitude diferenciada para com os alunos que vivenciaram o fracasso escolar por apresentarem dificuldades de aprendizagem. Abre-se, assim, uma possibilidade de compreender e intervir significativamente na relação com o aluno, que

²⁴⁴ Cf. Anexo III, p. 133-134.

²⁴⁵ Ibidem, p.134.

envolve uma *atitude fenomenológica*. Significa “olhar para aquilo que está acontecendo no contexto da escola e entender ... a relação da criança com a escola”²⁴⁶. Assim, conseqüentemente, teremos a quebra do discurso da exclusão social, do fracasso escolar, e a superação das dificuldades ao atender o aluno. Oportuniza-se também que sejam atendidos em suas necessidades, e a viver uma vida mais justa, digna e humana.

²⁴⁶ Cf. Anexo III, p.130-131.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Tradução Alfredo Bosi. 4.ed./2.tiragem: 2000/2003. São Paulo: Martins Fontes.
- ABIEE. *Revista da associação brasileira de instituições educacionais evangélicas: Educação e Missão*, Brasília, v. 1, 2003.
- ALVES, Rubem. *Variações sobre a vida e a morte*. São Paulo: Paulinas, 1982.
- AMATUZZI, Mauro Martins. *Por uma psicologia humana*. Campinas: Alínea, 2001.
- ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. Tradução Roberto Raposo. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- _____. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. 5.ed. 3. reimpressão. São Paulo: Perpectiva, 2005.
- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- ASSMANN, Hugo & SUNG, Jung Mo. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BICUDO, M.A.V.(org.). *Formação humana de professores? Da incerteza à compreensão*. Bauru: EDUSC, 2003.
- _____; & BELLUZZO, Regina C.B. (orgs). *Formação humana e educação*. Bauru: EDUSC, 2002.
- _____; & ESPÓSITO, V.H.C. (orgs.). *Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. 2.ed. revista. Piracicaba: Unimep, 1997.

- BICUCO, M.A.V., et al. *Fenomenologia: uma visão abrangente da educação*. São Paulo: Olho d'Água, 1999.
- BOFF, Clodovis. *Teoria do método teológico*. Versão didática, 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOFF, Clodovis & BOFF, Leonardo. *Como fazer teologia da libertação*. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- _____. *Teologia da libertação no debate atual*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BOFF, Leonardo. *Princípio de compaixão e cuidado*. Colaboração Werner Muller. Tradução Carlos Almeida Pereira. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- _____. *Virtudes para um outro mundo melhor, vol II: convivência, respeito e tolerância*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- BRASIL, Leis. *Estatuto da criança e do adolescente*. São Bernardo do Campo: Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2000.
- BUENO, José Geraldo Silveira Bueno. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ (Editora da Puc-SP), 1993.
- _____. Práticas institucionais e exclusão social da pessoa deficiente. In: *Educação especial em debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo/ CRP – 6.Região, 1997.
- CANFIELD, Horizontina Mello. *Amor ao mundo: um diálogo sobre educação com Hannah Arendt*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2004.
- CAPALBO, Creusa. *Fenomenologia e ciências humanas*. 3.ed. revista e aumentada. Londrina: Editora, 1996.
- CARVALHO, Edler Carvalho. *A nova LDB e a educação especial*. 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.
- CASTRO, Clóvis Pinto de. *Por uma fé cidadã: a dimensão pública da igreja: fundamentos para uma pastoral da cidadania*. São Bernardo do Campo: Umesp/Loyola, 2000.
- CASTRO, D.S.P. et al. (org.). *Corpo e existência*. São Bernardo do Campo: UMESP:FENPEC, 2003. 288p.
- _____. *Existência e saúde*. São Bernardo do Campo: UMESP:FENPEC, 2002.
- _____. *Fenomenologia e análise do existir*. São Bernardo do Campo: UMESP:FENPEC, 2000.
- CIASCA, Sylvia Maria. *Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. 2.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- COELHO JÚNIOR, Néelson & CARMO, Paulo Sérgio do. *Merleau-Ponty: filosofia como corpo e existência*. São Paulo: Escuta, 1991.

- COLÉGIO METODISTA. *Currículo do ensino religioso da pastoral escolar 2004*.
- _____. *Projeto pedagógico do Grupo Alternativo 2003*.
- _____. *Prospecto informativo de 2004*.
- _____. *Regimento escolar 2002*.
- CONSELHO GERAL DAS INSTITUIÇÕES METODISTAS DE EDUCAÇÃO. *Revista de educação do Cogeime* n.: 1,8,7 e 18. Piracicaba: Cogeime, 1992, 1995,1996 e 2001.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. et. al. *Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2. ed./16. impressão:1986/2003.
- DARTIGUES, André. *O que é fenomenologia?* Trad. de Maria José de Almeida. 9.ed. São Paulo: Centauro, 2005.
- ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. *A escola: um enfoque fenomenológico*. São Paulo: Escuta, 1993.
- _____. Formação de professores: buscando os sentidos de seu fazer e os saberes que se fazem necessários. In: *Seminário Internacional da SE&PQ*, II, Bauru,2004. Anais... Bauru: SE&PQ, 2004.
- FAZENDA. Ivani C.A. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FLORISTÁN, Casiano. *Teologia práctica*. Salamanca/España: Ediciones Sígueme, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 36.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. Org e notas Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Unesp, 2004.
- GILES, Thomas Ranson. *História do existencialismo e da fenomenologia*. 2. reimpressão. São Paulo: E.P.U. 2003.
- HEIDEGGER, Martin. *Ensaio e conferências*. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Márcia Sá Cavalcante Schuback. 2.ed. Petrópolis/Bragança Paulista: Vozes/Universidade São Francisco, 2002.
- _____. *Ser e tempo*. Parte I. Tradução de Márcia Sá de Cavalcante Schuback. 12.ed. Petrópolis/Bragança Paulista: Vozes/Universidade São Francisco, 2002.
- HERRERO, M. Jesús Presentación. *Educação de alunos com necessidades especiais: bases psicológicas*. Tradução Maria Helena A. Oliveira e Marisa B.M. Gargantini. Bauru: Edusc, 2000.
- HUSSERL, Edmund. *A crise da humanidade européia e a filosofia*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

- IGREJA METODISTA. *Plano para a vida e a missão da igreja*. São Paulo: Imprensa Metodista, 1996.
- INWOOD, Michael. *Dicionário Heidegger* (Trad. Luísa Buarque de Holanda. Revisão Técnica: Márcia Sá C. Schuback). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- JORNAL DO ANPAE – Associação nacional de política e administração em educação. *Gestor em educação*, n. 1, setembro de 2002.
- JORNAL DO COLÉGIO METODISTA. *Passo a passo*, n.10, junho de 2003.
- _____. *Passo a passo*, n.12, maio 2004.
- KIRK e GALLAGHER. Educação da criança excepcional; (trad. Marília Zanella Sanvicente), 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- LAFER, Celso. *Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. .
- LIBÂNIO, João Batista. *Fé e política: autonomias específicas e articulações mútuas*. São Paulo: Edições Loyola, 1985.
- MACEDO, LINO. *Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MACHADO, Adriana Marcondes. et al. (org.). *Psicologia e direitos Humanos: Educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo: Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2005.
- MANTOAN, M.T.E. *Caminhos pedagógicos da inclusão*. São Paulo, 2002. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 21 de julho de 2006.
- _____. *Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?* 1.ed. 4. Impressão. São Paulo: Moderna, 2005.
- MARINO, Marília J. Vir a ser psicodramatista, um caminho de singularização em co-existência. In: *Seminário internacional da SE&PQ*, II, Bauru,2004. Anais ... Bauru: SE&PQ, 2004.
- MARTINS, Joel. *A Fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa – algumas considerações*. Cadernos da SE&PQ. Bauru, v. 1, n.1, 1990. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/livros.htm>>. Acesso em: 25 de fev. 2006.
- _____. *Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíesis*. São Paulo: Cortez, 1992.
- MARTINS, Joel & BICUDO. M.A.V. *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. 5.ed. São Paulo: Centauro, 2005.
- _____. *Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação*. São Paulo: Moraes, 1983.

- MARTINS, Joel & DICHTCHEKENIAN, Maria F.S.F.B.(orgs.). *Temas fundamentais de fenomenologia*. São Paulo: Moraes, 1994.
- MASINI, Elcie F. S. *Aprendizagem totalizante*. São Paulo: Memnon:Mackenzie, 1999.
- _____. *O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados*. Brasília: CORDE, 1994.
- MAZZOTTA, Marcos José. *Educação especial no Brasil: história e políticas*. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. *Fundamentos de educação especial*. São Paulo: Pioneira,1982.
- _____. *Inclusão e integração ou chaves da vida humana*. São Paulo: 2001.
Disponível em: <www.educaçaoonline.pro.br>. Acesso em: 21 de julho de 2006.
- MEC. *Inclusão: Revista da educação especial*. V.1, n.1. Brasília: Secretaria de Educação Especial, outubro de 2005.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. De Catarina Elenora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvallho. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- NAÇÕES UNIDAS. *Relatório da ONU sobre a Cúpula Mundial para o desenvolvimento social*. Tradução Sperber S.C. Ltda e Nikolaus Karwinsky. São Paulo: Fundação Konrad-Adenauer-Stiftung, 1995.
- NOVA ESCOLA. *Inclusão*. São Paulo: Abril. Edição Especial n.11, out. 2006.
- NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula & NAUJORKS, Maria Inês (orgs.). *Pesquisa em educação especial: o desafio da qualificação*. Bauru: Edusc, 2001.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*. 2.ed. 2. reimpressão. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- PEIXOTO, A.J. (org.). *Interações entre fenomenologia e educação*. Campinas: Alínea, 2003.
- REZENDE, Antônio Muniz de. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez, 1984.
- SANTOS, Dalva Loreatto dos. *Um espaço alternativo, na escola, para crianças com dificuldades no processo de escolarização*. 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) – Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 1997.
- SANTOS, Waldir C.S. dos. *Função paterna e provisão ambiental para pessoas com deficiências: uma compreensão winnicottiana*. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

- SASSAKI, Romeu K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 5.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.
- SCHNEIDER-HARPECHT, Chirstoph (org.). *Teologia prática no contexto da América Latina*. São Leopoldo: Sinodal: ASTE, 1998.
- SILVA, Geoval Jacinto. Idéias Fundamentais para o estudo da teologia prática: uma abordagem a partir do método. *Revista Semestral de Estudos e Pesquisas em Religião*, São Bernardo do Campo, ano XV, n. 21, p.197-214, dezembro de 2001. ISSN 0103-801X.
- STRECK, Danilo R. *Correntes pedagógicas: aproximações com a teologia*. 2.ed. Petrópolis: Vozes: CELADEC, 1994.
- SUNG, Jung Mo. *Conhecimento e solidariedade: educar para a superação da exclusão social*. São Paulo: Salesiana, 2002.
- _____. *Educar para reencantar a vida*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- _____. *Sujeito e sociedades complexas: Para repensar horizontes utópicos*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TESSARO, Nilza Sanches. *Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- TILLICH, Paul. *Teologia sistemática*. Três volumes em um. São Leopoldo/São Paulo: Sinodal/Paulinas, 1984.
- TORRES GONZÁLEZ, José Antônio. *Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porte Alegre: Artmed, 2002.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Tradução Edílson Alkmim Cunha. Brasília: CORDE, 1994.
- VASCONCELOS, Maria L.M.C. & BRITO, Regina H.P. de. *Conceitos de educação em Paulo Freire: glossário*. Petrópolis: Vozes: São Paulo: Mack Pesquisa, 2006.
- VENDRAMIM, Sônia. *O ato de educar no fazer cotidiano do professor*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação – Supervisão e Currículo) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

ANEXOS

ANEXO I - CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DE PESQUISA

Esta pesquisa faz parte da dissertação de mestrado intitulada: Educação e Inclusão: o ser professor no atendimento ao aluno com deficiência numa escola confessional.

O sujeito da pesquisa será convidado a emitir sua opinião sobre o tema, através da pergunta: *O que é ser professor/a ao educar alunos com deficiência numa escola confessional?* A entrevista é individual, sem identificação do sujeito respondente, não havendo nenhum risco de identificação e nenhuma penalidade para o mesmo. Entretanto, é necessária a assinatura do termo de esclarecimento, conforme as normas da lei. Não será oferecida nenhuma forma de remuneração para os participantes e suas respostas serão gravadas e computadas para a elaboração final do trabalho.

A divulgação do trabalho terá finalidade acadêmica, esperando contribuir para o avanço na produção do conhecimento na área das Ciências Humanas, uma vez que a aplicabilidade social da pesquisa pode ser verificada quando se pergunta pelo sentido do ser professor junto às pessoas com deficiência. Fato este comprovado quando se busca analisar as ações docentes num contexto confessional, que pauta por valores éticos e cristãos. Por conseguinte, oportuniza-se aos docentes uma reflexão sobre a sua práxis, o seu modo de ser e vir-a-ser com os alunos com deficiência, cujo horizonte é a formação humana-cidadã e o viver uma vida mais digna nas relações mundo-da-vida.

Os relatos coletados serão utilizados na elaboração da dissertação de mestrado que será entregue na Universidade Metodista de São Paulo – UMESP com cópia para o Colégio Metodista em São Bernardo do Campo.

Rogério Sousa Pires
Pesquisador

Prof. Dr. James Reaves Farris
Orientador

ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa sobre educação e inclusão: o ser professor ao educar alunos com deficiência numa escola confessional.

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o (a) senhor (a) _____, sujeito de pesquisa, após leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DA PESQUISA, ciente dos procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em participar da pesquisa proposta.

O sujeito da pesquisa não terá seu nome citado nos textos resultantes dos procedimentos dos quais participa, visto que na entrevista não deverá ser identificado. O sujeito está ciente de que sua participação é voluntária, não incorre em nenhum risco de qualquer natureza, que não receberá qualquer remuneração pela mesma, e que tem o direito de interromper sua colaboração a qualquer momento.

São Bernardo do Campo,.....de.....de.....

ANEXO III - ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO DO GRUPO ALTERNATIVO²⁴⁷

Então, como é que iniciou o trabalho do Grupo Alternativo. Como que ele veio, até em termos de ... Porque que a gente quis fazer isso? Eu a Mitiko na verdade trabalhávamos em consultório, na área da psicopedagogia. Então, trabalhando com crianças com histórico de dificuldades. Crianças, assim, que vinham pro consultório, porque as escolas queixavam do não aprendizado dessas crianças. Elas não conseguiam acompanhar o programa de ensino. A gente percebia que o processo de aprendizagem delas estava muito truncado em relação à escola. Então a escola tinha um programa de ensino totalmente fechado. Estou falando de 1990. Não tinha legislação dos parâmetros curriculares. A gente trabalhava com aquele programa extremamente fechado. A criança tinha que se adaptar aquele programa. Então, o que a gente percebeu ali. Nós fazíamos todo um contato com a escola para que essa escola pudesse repensar, ver o que é que ela poderia fazer por essas crianças. Ela tinha um programa de ensino pré-estabelecido, mas pra esse programa de ensino, pra esse modo de ensinar, para essa linha de conteúdo, pra tudo que estava estabelecido, ela tinha uma criança ideal também. Ela tinha um padrão de crianças. É ... Isso que não dá certo. Não existe padrão de crianças! Existem crianças que precisam ser educadas, precisam aprender, precisam se desenvolver, precisam estar na escola. É isso que acontecia. Então, quando nós viemos para o Colégio Metodista, eu e ela entramos na mesma época. Aliás, quando eu fui convidada pra trabalhar aqui, foi em função de uma criança que eu atendia no consultório, que a mãe acompanhava o trabalho. Então, ela conheceu, entendeu a visão que nós tínhamos de educação. E por isso, que nós fomos trazidas pra cá. Convidadas! Pra vir para o Colégio Metodista. Só que quando a gente entrou aqui, que a gente pensou? O Colégio Metodista ele tava se reorganizando muito na questão da aprendizagem. Havia muitos estudos sobre a questão do Construtivismo

²⁴⁷ Versão simplificada da entrevista concedida pela coordenadora do Grupo Alternativo do Colégio Metodista em dezembro de 2006.

na época, 1990. O Colégio, assim, buscando novas alternativas na questão da aprendizagem, da educação, tudo isso. Então, era um momento assim, efervescente pra esse Colégio. Diferente dos outros. Os outros estavam engessados. As escolas particulares, por exemplo, selecionavam alunos. E a escola pública com índice de retenção altíssimo. Aquelas retenções assim, crianças que tinham cinco, seis, sete anos de retenção na primeira série. E todas as crianças na verdade eram colocadas, vamos dizer assim, dentro de um padrão de anormalidade, as que não iam bem. Porque tinha um padrão de criança que era considerada normal, e aquelas que saiam disso, com deficiência, elas eram encaminhadas para as escolas especiais. Agora, tem outras crianças que não cabiam em lugar nenhum. Não cabiam dentro das deficiências, e tinham o diagnóstico das dificuldades. Quando nós chegamos no Colégio Metodista com esse espaço, vamos dizer assim, de estudo, de possibilidade de se rever a educação, é aqui mesmo, que a gente pode desenvolver um trabalho. Num primeiro momento, nós começamos a receber crianças que eram rejeitadas por outras escolas. Não importava para nós que estávamos aqui se era uma criança com deficiência. A questão não era o diagnóstico. A questão era a educação dessas crianças. Isso antes da legislação de 96. Porque foi em 96 que veio a legislação de que todas as crianças deveriam estar na escola comum, não é? Em 1990 a gente já pensou nestas questões. A nossa preocupação maior do trabalho, do setor psicopedagógico eram com as crianças que não caíam nas áreas da deficiência, pelo menos essas deficiências: visual, auditiva, entendeu? Eram crianças que viviam o fracasso escolar! Eram retidas, retidos, reprovadas nas outras escolas. Então, foram essas crianças que nós quisemos trabalhar aqui na escola, entendeu? O espaço foi nesse sentido! A escola é que precisa se reorganizar para atender essas crianças. Então, quando nós começamos esse trabalho na verdade, a intenção era trabalhar sem a questão dos grupos alternativos. Nós recebemos essas crianças, só que nós percebemos que precisávamos encontrar uma forma da gente se organizar, não bastava colocar a criança na classe, e dizer ah ... essa escola atende! Não bastava isso! A gente percebeu que esses professores precisavam de um espaço de reflexão, para poder trabalhar com essas crianças. Não bastava dizer assim, “ah ... aqui é construtivismo, tem outra proposta pedagógica”. O que norteou o nosso trabalho, num primeiro momento, assim, em termos de fundamentação teórica do trabalho, foi a questão do estudo da Fenomenologia. A atitude fenomenológica! E o que estou chamando da atitude fenomenológica. Tanto entre nós estudávamos nesse sentido, como estudávamos com as professoras, e fomos aprendendo a encontrar uma maneira de trabalhar na escola com atitude fenomenológica. Que era o que? Olhar para aquilo que está acontecendo no contexto da escola, e entender se essa criança não está aprendendo, o que está acontecendo na relação, do

contexto dessa criança com a escola. Então, foi com esse norte, que nós fomos sistematizando um jeito de trabalhar na escola. Fomos encontrando caminhos. Um grande recurso foram os grupos de discussão, que a gente chama dos grupos de supervisão. Então, trabalhávamos o grupo de professores, as estagiárias que participavam, também. Ai, o setor psicopedagógico junto, foi olhando pra cada situação. Se tá difícil pra essa criança e pra essa professora, o que, que tá difícil? O que está acontecendo? O quê que pode facilitar o processo de aprendizagem dessa criança, o que está dificultando o processo de aprendizagem dessa criança. O recurso aí de método de trabalho foi o relato descritivo. Nós trabalhávamos com relativo descritivo das professoras. Elas tinham o caderno delas. E a gente trabalhava em cima desses relatos. Então, a gente começou a montar com essas professoras que estavam encontrando dificuldades com as crianças momentos de supervisão, de troca. Então, diante disso foi se sistematizando um trabalho. E a gente percebia assim, que precisava de um espaço de reflexão pra conhecer essas crianças e a professora também poder pensar sobre aquilo que ela tava fazendo. E junto a esse grupo de supervisão a gente vai encontrando um caminho de trabalho com essas crianças. E aí que aconteceu pra chegar a montar grupos alternativos. A gente tentou trabalhar isso nas classes comuns. Só que uma escola grande, como que a gente dava conta na sistemática de trabalho de tudo, de fazer isso com todas as professoras. Só que a gente começou a fazer com aquelas que tinham mais necessidades. A gente fazia o seguinte, elas estavam de manhã na classe e a tarde no período oposto, a gente organizava um trabalho diferente com essas crianças. Essas crianças viam para algumas disciplinas, procurávamos um trabalho alternativo a tarde. Vamos aqui nesse espaço com menor número de crianças na sala de aula buscar entender o que está acontecendo no processo de aprendizagem dessas crianças em relação a esses conteúdos. Nesse grupo com menor número de crianças, é onde a gente conseguia conhecer cada uma delas. Conhecendo a maneira dela aprender, a maneira dela se relacionar. Como que ela resolve os problemas dela. O jeito de ser dela. Por que isso tudo, interfere no processo de aprendizagem. Só que, esse espaço é um espaço, assim, de conhecê-las e ao mesmo tempo, a criança cresce nesse espaço. Ela começa a crescer, ela se encontra ali. A professora tem um espaço melhor para refletir. Ela consegue uma atenção maior para aquela criança, e a criança se sente atendida. Então, o que acontecia? Ela não queria estar na classe com um monte de alunos. Ela queria ali, porque era ali que ela aprendia. Foi aí que surgiram os grupos alternativos. Grupos Alternativos! Então, o que aconteceu, em relação aos grupos alternativos. O que foi se constituindo? Não foi no primeiro, no segundo. Foi no terceiro ano, se não me engano, de trabalho. As crianças não queriam estar naquela classe. Elas queriam aquela. Então, elas queriam ficar naquele horário. E a mãe vinha, “porque que ela não pode

ficar só aqui?” “Porque que ela tem que estar nas duas classes?” Foi acontecendo dessa forma. Tanto que, nos primeiros anos, não existia assim em regimento escolar o Grupo Alternativo como classes alternativas. Era um trabalho alternativo. Só que a criança, era ali que ela aprendia. O processo de aprendizagem se dava nesse espaço. E outra, a gente percebeu também, os professores que se dispuseram a esse trabalho. Não foram todos os professores e nem nós assim, vamos dizer, conseguimos dar conta desses professores num primeiro momento. Porque nós éramos em duas psicopedagogas desenvolvendo esse trabalho. Tinha professores que se disponibilizaram. Você via isso, é uma característica dele. A gente foi convidando os professores que a gente percebia que tinha essa disposição, que queriam aprender, buscar outras formas de ensinar, sem ser dentro do programa que ele estava trabalhando. Então, os grupos alternativos na verdade eles foram se formando assim. E, foi ampliando muito, a escola começou a ser muito procurada, muito procurada. Porque, desde de diretoria de ensino, o pessoal encaminhava as crianças pra cá, e aquilo foi crescendo. Esses espaços, vamos dizer do Grupo Alternativo, foram aumentando ano a ano. Nós começamos com cinco crianças e não parou de crescer. Chegamos a cento e setenta e dois alunos. De cinco foi para cento e setenta e dois alunos ou cento e setenta e nove. É, assim, sendo atendidos num menor grupo de alunos. De ... menor numero de alunos em sala de aula. *Tipo dez a quinze, não sei, por turma?* (entrevistador). Olha, o que acontecia, nós montávamos, e até hoje é assim. Nós montamos as classes num menor numero de alunos de acordo com a necessidade. Por exemplo, se você tem uma criança de primeira, principalmente de primeira até a terceira série, que ainda não aprenderam a ler, escrever, estão encontrando bastante dificuldade nesse processo. Então, você já precisa de uma classe de nove a dez alunos. Mas, quando ele já tem uma autonomia um pouco maior, já tem a leitura, escrita, já tem a linguagem, então, você consegue trabalhar com um número maior de alunos. Mas eu digo para você que quatorze, quinze, não mais que isso. Mais que isso é difícil. Então, já perde um pouco, essa possibilidade de trabalho. O que eu vive, o que eu tenho percebido depois da legislação. O que nós vivemos. Eu acho que a legislação, eu não tenho nada contra, ao contrário. É isso mesmo que deveria existir. Só que, como é que isso foi acontecendo? Então, eu vi num primeiro momento tudo igual. Tudo continua igual. Não mudou nada com a legislação. A legislação fala da deficiência. Mas o fracasso escolar continuou ali existindo. Existe toda uma legislação pra atender a questão da deficiência, mas o fracasso escolar ta aí. Então, aquilo que nós propusemos a trabalhar não era em relação ao diagnóstico, mas ao fracasso escolar. O que é que essa criança precisa pra aprender, independente de ter deficiência ou diagnóstico de dificuldade de aprendizagem. A questão é o trabalho de

aprendizagem dessas crianças, de ensino e aprendizagem. A questão é estarem bem na escola. Então, eu vejo toda uma legislação na verdade, vamos dizer assim, reorganizando a questão da deficiência. Da maneira de atender a deficiência. Então, a criança surda, com deficiência visual, com deficiência mental deve estar na escola comum. Mas ... e o aprendizado? Que dizer, o ensino-aprendizagem, como é que estava se dando? Eu vi escolas da prefeitura se organizando nesse sentido. Acabando com as escolas especiais. Os professores se tornando professores especialistas, que assessoram o professor lá em sala de aula. Só que o contexto de sala de aula continuou o mesmo, acrescido das crianças que estavam nas escolas especiais. (...) Quem são as crianças que estão no Grupo? Que perfil que elas tem? Então, vou ter que voltar um pouquinho no histórico pra dizer o que aconteceu? É ... nós fomos aprendendo a trabalhar, lembra que eu falei que a gente tava buscando um recurso. Uma maneira de trabalhar na escola pensando no fracasso escolar. E o fracasso escolar não excluía as crianças com deficiência. São crianças, não importa se é com deficiência ou não. A questão é que a escola vive o fracasso escolar, e precisa ensinar a todas as crianças. Só que, nós começamos a trabalhar com alguns professores. E fomos ampliando o trabalho com esses professores, eles foram aprendendo. A escola foi aprendendo isso. Acho que a gente foi aprendendo. Então, o que, que aconteceu? Nós começamos assim, que é a questão de sair dos grupos alternativos e começar a ampliar isso para a escola como um todo. Então vários professores que trabalhavam só nos grupos alternativos, nós fomos levando esses professores pro trabalho nas classes comuns. E trabalhando nessas classes comuns elas estão trabalhando também com os outros professores. Elas têm um conhecimento a ser trocado. Não é verdade!? Elas têm um conhecimento pra levar pra uma classe que trabalha com trinta alunos, e que pode ter crianças com dificuldades nessa sala também. Devem ter. Então, o que foi acontecendo? Várias crianças que nós trabalhávamos nas classes com menor número de alunos, a gente conseguiu desenvolver nessas crianças uma autonomia, e também junto aos professores, uma maneira de trabalhar com essas crianças. O que a gente foi fazendo? Deslocando essas crianças dos grupos alternativos para as classes comuns, mas, ao mesmo tempo, os professores das classes comuns também foram se abrindo para esse trabalho na parceria com os professores que vinham já estudando, refletindo. Eles levam um outro jeito de trabalhar. Uma outra maneira de perceber a criança. Então, o que, que eu digo pra você, o quê que aconteceu? Muitas das crianças que eram diagnóstico vamos dizer assim, de dificuldade de aprendizagem, rapidinho iam pra classe comum. Tanto que teve ano de ir vinte crianças. Que foi o que? Esse trabalho dos professores do Grupo Alternativo socializando, quer dizer, trabalhando em parceria com os outros professores. Eu via uma mudança, uma mudança na postura dos professores que não

foi lindo, você ver isso. Daí, dá pra enxergar como que o professor relaciona-se com esse aluno com dificuldade, e abrindo isso pros demais colegas das salas regulares, comuns. Deu pra perceber como que o professor nessa relação, ele colocava como ser humano. Ele foi levando a ter outra concepção do ser professor. Que não é mais aquele professor que responde a um programa de ensino, mas é um professor que olha para o ser aluno. O que significa realmente olhar o processo de aprendizagem do aluno! Sem perder uma referência. Porque eu preciso ensinar. Mas, eu aprendo a enxergar o que é o aprender desse aluno. Então, o foco muda. Antes tava no que? No programa de ensino. Um programa que ele tinha que responder. Agora não, uma coisa que você vai construindo. *Ai que tá, o foco está sobre o fenômeno da aprendizagem* (entrevistador). Exatamente! (entrevistada). Quer dizer, sem perder isso que tá imbricado, que é muito junto, que o ensinar e o aprender. Porque antes tava muito no ensino. Eu tenho um programa que eu preciso passar. Hoje, não, eu preciso aprender a olhar para o meu aluno. Isso foi ajudando os professores. Eu digo pra você, principalmente, de 5ª à 8ª, que era justamente os professores especialistas. Eu vi, eu fui acompanhando isso, uma mudança do professor. Sabe, um... É como se ele ficasse feliz por ser professor. Sabe uma coisa, de encontrar a identidade do ser professor. Isso foi muito bonito. Inclusive a relação entre os professores. O humor sabe, assim, impressionante! Bem da amizade, o jeito. Então, o trabalho, o ser professor muda! É um outro jeito! Eu tinha um grupo de 5ª à 8ª que é incrível. Eu chego em conselho de série classe e eles me falam “ como que esse aluno está aprendendo. O que, que ele aprendeu. O que faltou. Porque que faltou. O que a gente faz para ajudar?” É diferente daquele negócio “ tirou isso, tirou essa nota, não sei o que, não fez isso, não fez aquilo”. O que eu vi mudar nos professores que não participavam do Grupo. Então, hoje eu tenho, por exemplo, vários alunos com deficiência na classe comum. Porque você vai configurando o grupo de outra forma, o Grupo Alternativo. Há dificuldades! Elas foram sendo superadas na classe, com trinta alunos, com vinte e cinco. Então, começa a ser possível trabalhar. Porque, que não era? Não era possível trabalhar porque tinha um programa que tinha que dar conta. Ai, eu vejo essa abertura no corpo dos professores, inclusive com crianças com deficiência. E ai, agora, o que acontece então, com as classes menores. Com as classes em que tem um menor número de alunos dos grupos alternativos em sala. Por que, então, eu ainda tenho grupos com menor número de aluno? Que é o que a gente convive. Não é verdade? Nós temos! Por quê? Porque a gente percebe, que dizer, tem percebido que tem crianças que ainda precisam desse grupo de um menor número de alunos. E o próprio professor no sentido de ir conhecendo, de encontrando caminhos. Então, são formas da escola se organizar. Tem alunos que dá pra estar numa classe de trinta alunos. Têm outros que

preciso de uma classe com menor número de alunos. Qual a necessidade pedagógica naquele momento, onde eu posso atender melhor, numa classe com menor numero de alunos ou numa classe com maior numero de alunos. Eu tenho que ver qual que é a necessidade. Então, pedagogicamente a escola precisa ter essa liberdade. Mas hoje eu vivo o contrário. É engraçado! É o preconceito! O preconceito está presente novamente. Só que ele vem ... Eu lembro direitinho de uma mãe nesse ano, ela veio: “Não mas eu quero uma classe com doze alunos. Vocês precisam fechar uma classe com doze alunos”, a mãe disse. “Mas só o meu filho é que terá algum problema, os outros tem que ser normais”. Mas o que é normal? O quê que é normal. A questão é: como que a escola encontra alternativas de estar preocupado com o aprender e com o ensinar dessas crianças? Ora, como ela se organiza? Ela tem que ter essa liberdade. A escola tem que ter essa liberdade. Porque eu tenho crianças, por exemplo, que se eu colocar numa classe de trinta alunos, eu não consigo atender a necessidade dele. Não é pelo nível de deficiência. Não é isso. Não é quanto ele tem de deficiência. A questão não é nesse sentido. A questão é, quanto eu consigo conhecê-lo naquele momento. Que necessidade é essa. Que dinâmica é essa que se estabelece na sala de aula? Que relações se estabelecem ali? Que material é esse que estou usando? E é interessante, quando eu leio a legislação eu encontro tudo isso. Porque a legislação diz assim:, “... a escola pode montar inclusive classes multisseriadas.” A legislação nesse sentido ela dá abertura pro trabalho. Agora, o que não dá abertura pro trabalho é a interpretação das pessoas referentes a isso. Então, outra vez lidar com as pré-concepções que estão ai. Só que hoje, muitas em cima de uma lei. Antes não, antes era o preconceito mesmo que estava solto. Hoje se usa muito a legislação pra justificar os próprios pré-conceitos. Então, o preconceito, o estigma, o estereotipo, ele continua. E vai continuar sempre, eu acho. Porque isso é cultural, é social. Ele vem com outra cara. Ele mudou de roupagem. Mas ele ta ai presente como existia na época. Quer dizer, eu acho que nós não vivemos isso. Eu não vivi assim ... pais “eu não quero essas crianças na escola”. Quando eu sei que outras escolas tiveram. Eu vivi isso em outras escola, “a gente não quer essa criança aqui”, porque os pais vão achar isso, vão achar aquilo. Eles recusavam mesmo as crianças. Eu não vivi isso aqui na escola. Talvez por esse trabalho cuidadoso que a gente foi fazendo junto aos professores, a comunidade. *Você está todo esse tempo aqui numa escola confessional, no Colégio Metodista. Isso de certa forma tem favorecido a inclusão, tem um diferencial?* (entrevistador) Essa questão do confessional eu não abordei logo de início, mas para nós foi importantíssimo. Porque eu percebi sim, uma abertura nessa questão da escola confessional. Porque quando nós começamos aqui em 1990 tanto tinha a abertura dos estudos que falei pra você, o estudo sobre o construtivismo na época. Quando nós propusemos para os

diretores na época do IMS a possibilidade de fazermos esse trabalho, de receber essas crianças. O que, que veio pra nós? “É uma escola confessional, e nós vamos dar todo o apoio que vocês vão precisar para isso”. O que foi pedido para nós na época. Que nós registrássemos isso. Que nós fossemos fazer mestrado. Que a gente fizesse, transformasse isso numa pesquisa de trabalho. Tanto que fui fazer o mestrado eu função disso. “Olha transforme isso numa pesquisa estude em cima disso”. Mas a abertura que eu senti das pessoas em relação, por ser uma escola confessional, não tem dúvida. Eu lembro direitinho das pessoas. “Nossa, isso tem tudo haver”. “Nossa é isso que a escola quer”. “A escola precisa disso”. E nem pensar em legislação. Era 1990. Não era por causa da legislação. Mas era um princípio da escola. Então, essa abertura nós tivemos. E sempre isso permeou o nosso trabalho. Sempre! Então, a possibilidade que nós encontramos pra realizar o trabalho foram duas: a abertura que a escola estava em buscar a alternativa de ensino e por ser confessional. Se fosse talvez numa outra escola particular, que a gente tivesse levado isso, imagina, não existia interesse financeiro na época. Hoje, eu percebo que existe. Tanto, que a gente é convidada, vira e mexe. Olha, precisamos da acessoria aqui. Por quê? Porque as escolas querem receber qualquer aluno. Só que elas não sabem o que fazer com essas crianças. Então, eles vão atrás das pessoas que construíram um trabalho. Mas, foi uma abertura da escola, não teve dúvida.