



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DINÂMICAS
TERRITORIAIS E SOCIEDADE NA AMAZÔNIA – PD TSA
ÁREA: INTERDISCIPLINAR



ANA LÉIA BISPO DE SOUZA

TÁTICAS PRODUZIDAS NA TRAJETÓRIA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL DE GOIANÉSIA DO PARÁ-PA

MARABÁ, PA

2018

ANA LÉIA BISPO DE SOUZA

**TÁTICAS PRODUZIDAS NA TRAJETÓRIA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL DE GOIANÉSIA DO PARÁ-PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, na linha de pesquisa sobre Produção Discursiva e Dinâmicas Socioterritoriais na Amazônia, como pré-requisito parcial para defesa do Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia.

Orientadora: Profa. Dra. Hildete Pereira dos Anjos

Marabá, PA

2018

=

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Campus do Tauarizinho / UNIFESSPA. Marabá, PA

Souza, Ana Léia Bispo de

Táticas produzidas na trajetória de professoras da educação especial de Goianésia do Pará - PA / Ana Léia Bispo de Souza ; orientadora, Hildete Pereira dos Anjos. — Marabá : [s. n.], 2018.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, Marabá, 2018.

1. Professores de educação especial – Pará. 2. Educação especial. 3. Estudantes - Cuidado e tratamento. 5. Professores - Formação. I. Anjos, Hildete Pereira dos, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia. III. Título.

CDD: 22. ed.: 371.9

ANA LÉIA BISPO DE SOUZA

**TÁTICAS PRODUZIDAS NA TRAJETÓRIA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL DE GOIANÉSIA DO PARÁ-PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, na linha de pesquisa sobre Produção Discursiva e Dinâmicas Socioterritoriais na Amazônia, como pré-requisito parcial para a defesa do Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia.

Orientadora: Profa. Dra. Hildete Pereira dos Anjos

Aprovada em 25/05/2018

BANCA DE DEFESA

Profa. Dra. Hildete Pereira dos Anjos
Unifesspa – Orientadora

Profa. Dra. Idelma Santiago da Silva
Unifesspa – Examinadora interna

Profa. Dra. Maria de los Ángeles Arias Guevara
Universidad de Holguín –Cuba/Universidade Federal do Paraná –Bolsista PNPB
Examinadora externa

A primeira professora da criança é a mãe. Nas mãos dela, está em grande parte a educação da criança durante o período de seu maior e mais rápido desenvolvimento.

Ellen G. White

À minha mãe, pela sua trajetória de carinho e cuidado
para que os filhos vivessem com dignidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus criador, pela vida e por esta oportunidade de crescimento.

À professora Doutora Hildete Pereira dos Anjos, orientadora desta dissertação, por sua acolhida generosa na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, UNIFESSPA, paciência e sensibilidade que teve comigo diante de todos os desafios que enfrentei na realização deste trabalho.

À professora Doutora Nilsa Brito Ribeiro, pela amizade e consistentes contribuições no grupo de estudos.

Aos funcionários do PDTSA, pela gentileza e profissionalismo com que sempre me atenderam.

À professora Doutora Edma Moreira e todos os outros professores do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, PDTSA, pela disposição em sempre contribuir.

Aos colegas de turma, de 2016, pelos compartilhamentos, amizades, afetos e solidariedades.

Às professoras da SRM da EMEIF Pequeno Príncipe, pela acolhida e tempo que disponibilizaram para a realização da pesquisa.

Ao meu grande amigo Tiese Teixeira Jr, pela amizade e partilha de seus conhecimentos dedicados à realização desta dissertação.

Ao meu grande amor Moacir Canuto Filho, por sempre acreditar que eu seria capaz.

RESUMO

Este trabalho analisa a trajetória docente de professoras da educação especial, buscando pontuar suas táticas produzidas no cotidiano da ação educativa. Foram analisados cinco relatos de professoras da educação especial e, nestes, as marcas discursivas relativas a táticas de gênero. No aspecto teórico e metodológico, o trabalho mobiliza uma rede conceitual baseada nas categorias teóricas “trajetórias e táticas”, de Michel de Certeau, e “gênero”, com amparo em Perrot, Butler, Louro e Chamon. A singularidade da trajetória das professoras aparece nos detalhes, nas táticas do cotidiano docente: mobilização de parentes e amigos para ajudarem nas ações da escola, viagens para fora do município em busca de formação, confecção de material pedagógico, preocupações com o bem-estar dos alunos, banhos e trocas de roupa, evidenciando-se um lugar de gênero fortemente associado à maternidade. Tal singularidade é analisada em duas categorias empíricas: “autoformação” e “cuidado e maternagem”. Na primeira, percebe-se que as docentes assumem a responsabilidade pelo próprio processo formativo, num tempo em que a inclusão ainda não era entendida como tarefa do Estado. Na segunda, as táticas de maternagem são mobilizadas através dos saberes do cuidar, próprias de um lugar tradicional de gênero. As táticas assumidas, tanto de autoformação quanto de cuidado e maternagem, ignoram a existência do estado e tomam para si suas obrigações, assumindo a educação especial em implementação como tarefa particular. Assim, o lugar de gênero assumido pelas professoras se aproxima muito mais das tarefas de cuidado do que das funções pedagógicas. Elas tendem a se tornar, no esforço de fazer a educação chegar aos alunos com deficiência, cuidadoras. Fortalece-se uma identidade de gênero tradicional, definindo-se um lugar de mulher associado a tarefas de suporte familiar e social, e uma identidade docente pouco associada às questões próprias da profissão.

Palavras-Chave: Gênero; Educação especial; Trajetórias e táticas; Cuidado

ABSTRACT

The academic work analyzes special education teachers' trajectory, seeking for to punctuate their tactics produced in the daily educational action. Five reports of special education teachers were analyzed, and in these the discursive marks related to gender. In the theoretical and methodological aspects, the academic work mobilizes a conceptual network based on the theoretical categories "trajectories and tactics", by Michel de Certeau, and "gender", with support from Perrot, Butler, Louro and Chamon. The teachers' trajectory singularity appears in the details, in the teaching tactics: relatives and friends mobilization to help in school actions, trips out of the municipality fetching training, preparation of the pedagogical material, concerns about the students' welfare, bathing and changing clothes, evidencing a strongly gender stance associated with maternity. The singularity of the trajectory of these teachers is analyzed in two empirical categories: "self-training" and "care and maternity". In the first one, it is noticed that the teachers take responsibility for the formative process itself, at a time when inclusion was not yet understood as the task of the State. In the second, the tactics of mothering are mobilized through the knowledge of caring, typical of a traditional gender stance. The assumed tactics, both of self-training and of care and mothering, ignore the existence of the state and take over their obligations, assuming special education implementation as a particular task. Therefore, the gender stance assumed by the teachers is much closer to the tasks of care than to the pedagogical functions. They tend to become, in the effort to do the education reach out to students with disabilities, caregivers. It strengthens a traditional gender identity, defining a woman position associated with tasks of family and social support, and a teaching identity little associated with the issues of the profession.

Keywords: Gender; Special education; Trajectories and tactics; Care

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CNE	Conselho Nacional de Educação
DAAI	Departamento de Acompanhamento e Apoio à Inclusão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PGC	Programa Grande Carajás
PPP	Projeto Político Pedagógico
SRM	Sala de Recursos Multifuncional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 LÓCUS DE PESQUISA: FRAGMENTOS HISTÓRICOS	19
2 (DES)CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA	22
2.1. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO DENTRO DAS NOVAS POLARIZAÇÕES	22
2.2. OLHARES SOBRE A POLÍTICA ATUAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	25
3 A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS DE GÊNERO PARA PENSAR A TRAJETÓRIA DAS PROFESSORAS: CUIDADO E EDUCAÇÃO	31
4 TÁTICAS QUE TECEM TRAJETÓRIAS DE DOCÊNCIA	40
5 MANEIRAS DE FAZER E VIVER A EDUCAÇÃO ESPECIAL	42
5.1 CAMINHOS DA AUTOFORMAÇÃO	43
5.2 CUIDADO E MATERNAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	45
CONCLUSÕES PROVISÓRIAS	50
REFERÊNCIAS	53
APÊNDICES	56

INTRODUÇÃO

Meu encontro com a vida docente começou aos dezesseis anos de idade, em 1989, quando comecei o curso de Magistério, naquela época, segundo grau, em Jacundá-PA. Comecei com turmas de “jardim da infância”, pré-escola e alfabetização, quando concluí o curso trabalhei com turmas do ensino fundamental menor e maior, principalmente com a disciplina de Língua Portuguesa.

Em 1993 mudei para a cidade de Goianésia do Pará, era um dos recém-criados municípios do Pará, e estava em pleno crescimento, motivado pela extração da madeira, o alto índice de desmatamento atraía pessoas de vários lugares em busca de emprego e renda. Trabalhei com várias turmas de ensino fundamental, passando por quase todas as séries e disciplinas, minha preferência era por Língua Portuguesa, mas destaco uma experiência com Estudos Paraenses, que se constituiu um desafio duplo: Não tinha formação, não havia material de apoio, nem bibliografia disponível para a disciplina, mas sobrevivi.

De 2000 a 2004 fiz o curso de Letras pela Universidade da Amazônia (UNAMA); em seguida fui aprovada no concurso público do Estado, para as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, no ensino médio. Sempre buscando melhorar minha prática docente, cursei Pedagogia, semipresencial, pelo Centro universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). O contato com novas leituras me despertou para a necessidade da formação continuada e a reflexão da ação pedagógica.

Em 2012, fui aprovada no concurso público da Prefeitura Municipal de Goianésia do Pará para o cargo de técnica pedagógica (apresento alguns elementos históricos do município na seção 1). Trabalhei dois anos como orientadora educacional de uma escola da rede, essa experiência me colocou em contato com todos os alunos da escola e não apenas com “os meus”. Na época, essa escola possuía um número considerável de alunos com deficiência, todos atendidos no contraturno na sala de recursos multifuncional, o trabalho da professora desta sala chamou minha atenção despertando o interesse por um estudo mais aprofundado da educação especial.

Em seguida fui transferida para a secretaria municipal de educação. Lá, o trabalho como técnica pedagógica expandiu mais ainda meu olhar, que agora não era só para os alunos da “minha escola”, mas para todos, de todas as escolas do município. Passei a acompanhar o trabalho pedagógico de algumas delas, sempre sendo cobrada pelas demandas da educação especial: cobrança dos professores por melhores condições de trabalho, acessibilidade, questões salariais e especialmente a busca por formação docente. Destaco a experiência com a escola Pequeno Príncipe,

a primeira escola do município a receber alunos com deficiência, e que desenvolve um trabalho árduo com dedicação e compromisso. As professoras lutam pelo direito dos alunos à educação de qualidade e pelos direitos delas de ter formação em educação especial, pois gostam do que fazem e demonstram isso em sua prática. Dessas experiências (cujo contexto histórico e geográfico descrevo na primeira seção), resultou meu interesse pelo trabalho cujo produto é esta dissertação.

Quando cheguei à Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), em 2016, no Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA), encontrei um ambiente de debates intensos e interdisciplinares que me permitiu a compreensão de relações presentes nas dinâmicas sociais, políticas, ambientais e culturais na Amazônia. No decorrer do desenvolvimento da pesquisa, com novas orientações, o objetivo e a base teórica foram mudando e ganhando novo formato, e assim passei a ter contato com novas leituras num percurso de consolidação da vivência em um ambiente universitário e uma formação acadêmica com uma trajetória de aprendizagem interdisciplinar formada de riscos e desafios, mas também de interação entre o conhecimento científico, a reflexão e os saberes provenientes da minha experiência pessoal e docente.

Considero importante apresentar uma das âncoras da pesquisa, que é a inclusão de alunos e alunas em situação de deficiência na educação comum, entendendo que nossa sociedade historicamente os segregou e ajudou na construção de uma cultura de exclusão. A educação especial e o trabalho docente de mulheres nesse segmento ainda padecem de certa forma de segregação. (MITTLER, 2003). A segunda seção é dedicada a essa âncora; para contextualizá-la, trago aqui os trabalhos de Oliveira (2011), Oliveira *et al* (2011), Sato *et al* (2012) e Padilha (2013).

Oliveira (2011, p. 43) pontua que a prática pedagógica desses professores precisa com urgência da elaboração e efetivação dos projetos políticos pedagógicos de cada escola, respeitando seus tempos, espaços e sujeitos sociais. Toda a comunidade escolar precisa ser envolvida no projeto. O investimento na formação continuada dos professores e, também, nos aspectos físicos das escolas são destacados como fundamentais, para que a docência possa se tornar inclusiva. A mesma autora (2011, p. 53) ao refletir acerca da prática docente inclusiva destaca que: avaliações adaptadas, a linguagem de libras e a participação em atividades esportivas têm sido apontadas por gestores de escolas do interior do Estado do Pará, como “metodologias” que auxiliam a docência na educação especial. No entanto, de acordo com essa autora, o detalhamento dessas práticas docentes,

e as relações interpessoais presentes na comunidade escolar não foram evidenciadas pelos entrevistados.

Oliveira e colaboradores (2011, p. 101-126) ao problematizar a docência na educação especial, a relacionam com as salas de recursos multifuncionais e destacam que as salas estão organizadas de forma a atender os alunos, mas:

Os professores ainda apresentam dificuldades no uso do material disponível, seja no que tange a sua operacionalização, seja em relação ao manuseio junto aos alunos, o que interfere de forma não favorável na aprendizagem dos educandos. OLIVEIRA *et al.*, 2011, p. 101-126).

Outras questões apontadas neste trabalho, referem-se ao fato de que os materiais da sala são de uso exclusivo dos professores das salas de recursos multifuncionais, o que gera um descontentamento por parte dos demais professores. A existência dos espaços por si só, não garante a inclusão, e concluem que a docência dos/com alunos especiais é marcada ainda pelo “tempo” da docência dos alunos considerados “normais”.

Sato *et al.* (2012), ao tratar da docência na educação especial, em análise que faz uso do discurso, relacionando-o com os estudos de gênero, pontuam que há um discurso tradicional, um da inclusão e um da diferença de gênero que se faz presente nas falas de professoras e professores. A falta de reconhecimento por parte do governo, as limitações materiais aparecem como aspectos negativos, já quanto ao ser professor ou ser professora da/na educação especial, a pesquisa indica, que ambos exercem bem essa função.

Padilha (2013) em pesquisa sobre o trabalho de professoras da educação especial, no estado de São Paulo, aponta que este é baseado em uma prática pedagógica, ainda marcada pelos “pressupostos de atendimento”, um termo vinculado à medicina, numa espécie de cura dos males escolares e tensões pedagógicas. Na maior parte das vezes esses embates ocorrem nas salas de atendimento educacional especializado, um espaço que se apresenta separado, no interior da escola. Procuo apresentar os principais elementos desse embate na segunda seção, que denominei “(Des) caminhos da educação especial/ Inclusiva”.

Nesse processo, a burocracia do Estado arquiteta engenharias pedagógicas ao longe e pouco ouve as professoras e professores que vivem numa realidade de precarização, em um cotidiano de contradições e resistências. Por entender que o lugar social da mulher é reconstruído no interior das lutas sociais, os estudos de gênero são chamados aqui (na terceira seção), como aliados na leitura do

universo do qual faz parte este trabalho. Historicamente, as sociedades humanas conhecidas possuem uma divisão sexual, que se reflete nas relações sociais, e estas são produtos da formação cultural. Desta forma, falar em relação de *gênero* é falar numa relação de poder, em que certos agentes podem ficar subjugados a outros.

Pesquisas sobre as quais me debrucei na produção deste trabalho (expressas na terceira seção), Gonçalves (2007); Chamon (2005) dizem que no início do exercício docente das mulheres professoras, sua atividade era vista como amadora, exercida muitas vezes de forma voluntária, não constando por isso, nos códigos valorizados pelo poder masculino do século XIX. Quando se tornou professora, a mulher passou a viver o conflito de ter que administrar uma vida pública, de trabalho fora de casa, estendida à escola e a historicamente particular, doméstica. Trabalho em dobro. Sobrecargas de tarefa. Desde então, o processo histórico de constituição das relações de gênero no interior da escola, em especial no Brasil, tem sido marcado por rupturas e permanências, e os novos tempos, produzem novos arranjos sociais que ajudam a incorporar características ditas femininas, afeto, cuidado, atenção, educação ao cenário da escola dos nossos tempos.

Neste sentido, Abramo (2001) lembra que a maior participação das mulheres no mercado de trabalho não foi seguida por uma diminuição das desigualdades profissionais entre homens e mulheres. Estas ocupam alguns setores e profissões do âmbito econômico, quer seja, formal e informal, uma segmentação que torna mais forte as desigualdades entre homens e mulheres no mercado de trabalho. Vários estudos comprovam que as mulheres recebem uma remuneração salarial mais baixa, mesmo possuindo iguais características e habilidades como a escolaridade. Embora, diante do contexto tenha se verificado transformações importantes no mundo do trabalho, a questão da discriminação da mulher no mercado de trabalho permanece, pois os homens continuam ocupando os mais altos cargos e ganhando os maiores salários.

No caso do trabalho da mulher no espaço amazônico, esta problemática está na agenda dos estudos de Simonian (2004), que tem orientado suas pesquisas para a situação socioeconômica das mulheres da região, mas não encontrei leituras especificamente sobre professoras de educação especial. Assim busco também, através destas análises, tornar visível a contribuição do trabalho da mulher docente no âmbito educacional na região (SILVA, C., 2005). Tal leitura pode contribuir para o enfrentamento de questões ligadas diretamente ao questionamento do modelo de educação, ainda vigente de forma hegemônica, no contexto escolar; o necessário reconhecimento do direito e da igualdade de oportunidades e suas implicações no chão da sala de aula, expresso em termos

como “educação especial” e “inclusão escolar”; ao questionamento da exclusão social e da constituição da mulher como professora tendo a história como pano de fundo e fio condutor, capaz de revelar as lutas empreendidas por elas ao longo de séculos (SILVA, C., 2009).

Vivemos historicamente um processo de segregação social e política da mulher, fruto de um projeto masculino branco, que buscou e ainda busca deixar o sexo feminino em uma condição de invisibilidade. Seja no espaço privado ou público, nas interfaces do trabalho doméstico ou nos de baixa remuneração, e por que não se lembrar das relações afetivas que se faz necessário olhar, cada vez com mais atenção os pormenores do universo feminino. O conceito de infância nascido na modernidade europeia definiu o cuidado como agente regulador da relação adulto/criança, e definidor, desde então, da relação de trabalhos e projetos de políticas públicas direcionadas à criança. Desta forma o trabalho docente originado naquele contexto, foi associado à figura da mulher, pois no papel social definido pelos homens para ela, o cuidado da criança era tarefa feminina.

Os novos olhares direcionados para a infância exigiam novas formas de organização dos espaços e das relações familiares no interior da vida privada, neste, os holofotes direcionam – às crianças. Neste sentido, Chamon (2005) nos lembra que as transformações econômicas do século XV, ajudaram na transformação dos sentimentos em relação à infância, à criança e a forma de tratar de ambas. É importante lembrar que estes novos sentimentos são próprios do modelo familiar criado pela burguesia, e a partir do século XVII, se estendeu às outras classes sociais. Este novo sentimento de família, que tinha deveres a cumprir com a criança, irá triunfar ao longo dos tempos modernos, e definir as relações dos adultos com as crianças.

Nesta nova configuração familiar, a mulher tornou-se a “senhora do lar e da família”, sendo coberta com o manto decorado por sentimentos maternos, com a missão, entendida como natural, de ser a educadora e a civilizadora da criança. A historiadora Michelle Perrot (1988), nos diz que o papel social da mulher foi delineado por sua dimensão biológica e reforçado com a educação dos filhos, assim, a escola desenvolveu – se amparada nos conhecimentos empíricos da mulher e no trato com as crianças. Nesta nova cultura de proteção da criança, a escola como um espaço de educação será ocupada pela mulher que terá os sentimentos de cuidado e maternidade estendidos para além das fronteiras do lar. Aos poucos, foram se definindo os papeis e os lugares sociais, bem como a organização da sociedade. A escola definiu-se como um novo lugar de educação e proteção da criança, e as mulheres as responsáveis por esta.

Para estudar os modos como, nas vidas das professoras de educação especial de Goianésia do Pará, esse lugar de gênero se apresenta, recorro a Michel de Certeau (2014), enfocando suas “maneiras de fazer” a educação especial: “práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção social” (CERTEAU, 2014, p. 42), mesmo sem clareza das grandes estratégias políticas nas quais elas podem ser interpretadas e das quais, à sua maneira, fazer parte. Não são necessariamente táticas de resistência no sentido político do termo, nem exatamente movimentos de reprodução do status quo. São as possibilidades concretas da vida que fazem com que, sendo elas mulheres e professoras de um dado campo de atuação, produzam sua trajetória de dado modo, numa sequência de operações que analiso neste trabalho, levando em consideração as elaborações históricas no campo do gênero e da educação especial. As maneiras de fazer não são aleatórias: atendem a uma certa lógica que tem relação com um “cálculo intuitivo” de possibilidades, conforme Certeau:

Pode-se supor que essas operações multiformes e fragmentárias, relativas a ocasiões e a detalhes, insinuadas e escondidas nos aparelhos das quais elas são o modo de usar, e portanto desprovidas de ideologias ou de instituições próprias, obedecem a regras. Noutras palavras, deve haver uma lógica dessas práticas. Isso significa voltar ao problema, já antigo, do que é uma *arte* ou uma “maneira de fazer” (CERTEAU, 2014, p. 42; grifos do autor).

Para analisar as trajetórias docentes de mulheres professoras na educação especial na Escola Pequeno Príncipe, em Goianésia do Pará- PA, e nessas trajetórias, as táticas produzidas (que foi meu objetivo de pesquisa), olho para as narrativas de seus procedimentos, buscando ali organizá-los em categorias empíricas, descritas e interpretadas na quarta seção: *cuidado e maternagem e autoformação*. Entendo que a trajetória de vida dessas professoras, suas identidades de gênero e de docência no interior da escola se constituem da produção de táticas que nem sempre expressam resistência no sentido político do termo, mas mostram a pessoa comum produzindo a própria sobrevivência na relação com as estratégias educativas do estado neoliberal.

Entendo que este trabalho representa um esforço importante no sentido de ajudar a construir uma referência sobre este objeto de pesquisa, a educação na Amazônia, que ainda se apresenta com grandes lacunas, na produção educacional amazônica. As reflexões aqui propostas buscam dialogar com os processos educativos na região, e isso é importante para a compreensão das suas dinâmicas, que são diversas, é neste caminho, que a trajetória de professoras da educação especial se inscreve.

1 LÓCUS DE PESQUISA: FRAGMENTOS HISTÓRICOS

O município de Goianésia do Pará está localizado na região Sudeste do Pará, espaço amazônico que tem passado por profundas transformações. Neste contexto, a partir da década de 1980, a introdução dos projetos de mineração, colocados em curso pelo Programa Grande Carajás (PGC), alterou de forma significativa os modos de vida e a relação da sociedade com a natureza, por exemplo, através das atividades de carvoaria, que passaram a produzir carvão para abastecer as guseiras. (SILVA, R., 2017).

Sobre essa questão Silva, R. (2017, p. 25) afirma:

Na cadeia produtiva do aço, que incluem e envolvem diretamente vários municípios paraenses, tem ocorrido uma intensa propagação da atividade carvoeira, implicando em impactos territoriais e sociais relacionados ao modo de vida, à desagregação de formas produtivas tradicionais, precarização e exploração do trabalho e também, forte pressão sobre a vegetação nativa.

De acordo com Silva, P. (2014), na primeira metade da década de 1970, chegaram os primeiros migrantes que deram origem ao povoado de Goianésia do Pará, no Sudeste do Pará. O modelo de apropriação da terra pelos primeiros moradores se dava sem o controle do estado, modelo este, padrão para a região amazônica. O conflito pela posse da terra se fazia presente e se expressava de forma clara em confrontos, que em muitos casos chegavam à morte. Com a abertura da PA 150, e depois da PA 263 aumentou a imigração em busca de terra e trabalho. Os relatos orais coletados pelo autor dão conta de que o local onde se estabeleceu o primeiro núcleo urbano da cidade foi doado, pelo dono da fazenda Baronesa, assim, o nome da cidade, Goianésia, foi influenciado pelo nome da cidade de origem do fazendeiro, que fez a doação da terra. O senhor Anésio Guerra trouxe uma placa pronta de Goiás e batizou a Vila com o nome de Goianésia do Pará. Oficialmente o município foi criado em 13 de dezembro de 1991. Antes, a área estava ligada aos municípios de Rondon do Pará, Jacundá, Moju e Tucuruí.

O processo de criação foi marcado pela disputa política partidária. Os fazendeiros e comerciantes, na maioria eram contra, pois teriam que pagar mais impostos. A maioria da população, porém, era favorável à criação do Município. Em 1992 houve a primeira eleição para prefeito e vereadores, que tomaram posse em 1993. Goianésia do Pará está localizada na mesorregião sudeste do Pará e na microrregião de Paragominas. De acordo com Silva, R. (2014, p. 32), atualmente, os limites do município são:

Ao norte, Ipixuna do Pará e Breu Branco; a leste, Dom Elizeu; ao sul, Rondon do Pará e Jacundá; a oeste, Novo Repartimento e Breu Branco. Tem uma área de 7.021 km². A população, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foi estimada em 36.500 mil habitantes no ano de 2013. O município tem uma economia baseada na agricultura e na pecuária.

No aspecto econômico, a extração da madeira e a pecuária se faz presente de forma predominante, com gado de corte e produção leiteira, por exemplo, mas merece destaque, também, a produção do arroz, mandioca e feijão. Nos últimos anos a piscicultura, também, tem ganhado destaque na esfera econômica, sobretudo pela influência do Lago artificial da Hidrelétrica de Tucuruí. (Silva, R., 2017).

Como um dos municípios que foi inundado pelo Lago de Tucuruí, Goianésia do Pará recebe uma compensação financeira por meio dos chamados royalties. Sobre a composição populacional do lugar, Silva, P. (2014, p. 33) destaca que:

Segundo dados do Censo Demográfico do Pará (IDESP, 2013), da população residente em Goianésia do Pará, 48,15% eram naturais do Estado do Pará; do restante, 29,05% era de maranhenses; 2,99% de piauienses; 2,92% de mineiros; as porcentagens menores são de outras unidades da federação. Assim, a cultura local é como uma colcha de retalhos: sotaques diversos, linguagens variadas, valores múltiplos e uma culinária diversificada são características que estão presentes no cotidiano da população.

A diversidade de origem da sua população faz com que as alianças com vizinhos e amigos, ajudem na criação e recriação de elementos culturais que ajudam os moradores a vencerem os desafios de sobreviver em um “novo lugar”. Com relação às frentes de trabalho, nos dias de hoje, a agricultura e a pecuária absorvem a maior parte da mão de obra. No campo educacional o município oferta na rede pública o ensino fundamental de 09 anos, e dá suporte logístico para o ensino médio, ofertado pela secretaria estadual de educação, nos meios urbano e rural. No aspecto religioso merece destaque a Romaria da Libertação, evento singular, que acontece no dia 17 de setembro, feriado municipal, realizado pela Igreja Católica em alusão à data do assassinato das irmãs Elizabeth e Elineuza, duas crianças que foram mortas em uma chacina, na década de 1980.

Nesse contexto, o debate sobre a inclusão de alunos e alunas com deficiência chegou a Goianésia em 2002 e aportou na escola municipal de ensino fundamental Pequeno Príncipe, meu *locus* de pesquisa, onde uma sala de aula foi adaptada para atender os estudantes, tornando-se uma referência local sobre questões ligadas ao tema. A partir de 2005, a sala foi extinta, e os alunos foram distribuídos nas chamadas salas regulares, iniciando outra etapa no processo de atendimento educacional especializado (AEE) na rede municipal. Em Goianésia do Pará, o atendimento especializado tem sido feito por mulheres professoras, que tem se dedicado a buscar formação

continuada, para atender alunos e alunas da rede municipal de ensino. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), a mesma surgiu em março de 1996, como anexo de outra escola da rede municipal de ensino, com 12 turmas de alfabetização. Em 1997 se desmembra da outra escola, passando a ser uma das unidades educacionais da rede pública do município, atendendo uma demanda de aproximadamente 342 alunos na faixa-etária de 06 a 14 anos de idade.

Nesse período a escola Pequeno Príncipe passa a receber os alunos ainda denominados “especiais” do município; antes não era ofertada a matrícula para tais alunos. Criou-se uma sala chamada de “sala especial”, onde todos os alunos com deficiência eram matriculados; somente mais tarde distribuíram esses alunos nas turmas regulares e criou-se a Sala de Recursos Multifuncional (SRM), para eles serem atendidos no contraturno, conforme mandava a legislação. Por um bom tempo somente esta escola ofertava matrículas para alunos especiais, com o aumento da clientela o município passou a abrir salas de recursos multifuncional também nas outras escolas da rede pública.

O nome “Pequeno Príncipe” foi escolhido pelos professores em assembleia geral, para homenagear Saint Exupery, autor do livro O Pequeno Príncipe. “Segundo os professores era um menino que morava num planeta e cultivava uma flor, mas um dia ele percebeu que precisava descobrir outros mundos e viajou em um cometa em busca de descobertas e de fazer amigos. Assim deverá ser o ensino da Escola Pequeno Príncipe: o aluno irá em busca de novos horizontes”. (PPP-2012, não paginado).

A escola é construída em alvenaria, possui sete salas de aula no padrão do MEC¹, uma sala de recursos multifuncional, uma sala para o Programa Mais Educação, um laboratório de informática, diretoria, secretaria, banheiros, e mais dois banheiros adaptados para alunos com necessidades educacionais especiais (masculino e feminino), refeitório e área coberta, toda a escola com acessibilidade. É neste cenário que uma comunidade – alunas, alunos, professoras, pais, mães – se encontra e busca colocar em prática uma educação que pudesse incluir pessoas com deficiência.

¹ Salas de tamanho 6x8 m.

2 (DES)CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA

As reflexões a seguir buscam uma aproximação, por outro viés, do contexto em que o objeto de pesquisa (táticas dentro das trajetórias de professoras da educação especial) está inserido: a educação especial e a inclusão. Destaco, principalmente, o histórico da educação especial, as polarizações próprias da disputa onde as políticas de educação inclusiva se circunscrevem, e as características principais dessa política: o atendimento especializado através de salas de recursos e a formação docente para a educação especial inclusiva.

2.1. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO DENTRO DAS NOVAS POLARIZAÇÕES

Em termos gerais, o debate acadêmico sobre a educação especial e inclusiva, que tem vindo à luz, situa-se no contexto das grandes mudanças globais, em âmbitos econômicos, socioculturais e principalmente políticos. Seu fortalecimento histórico social ocorreu na passagem do século XX, para o século XXI, fase marcada por rearranjos do capital e reconfiguração do mundo do trabalho.

Para o debate sobre a definição de educação especial, será usado o trabalho de Anjos (2015); Kassar e Rebelo (2013) e Saad (2003). Essa dimensão da educação é assim definida por Anjos (2015, p. 15): “Campo que se constitui nas lutas por educação para os alunos com deficiência, mais tarde chamados, num esforço de elaboração politicamente correta, de alunos “com necessidades educacionais especiais”.

Neste panorama, a autora destaca ainda que no processo de transformação do mundo, houve um enfraquecimento do poder do Estado-nação, nas suas relações internas e externas, uma consequência desse processo foi que uma parcela importante da sociedade foi ficando cada vez mais fora do chamado “mundo produtivo”. A concentração da riqueza nas mãos de poucos continuou aumentando, havendo a passagem de um modelo denominado pelos estudiosos, de exploradores e explorados, para um “novo” definido como polarizado entre incluídos e excluídos. É nesse painel de novas desigualdades humanas, que se forja o conceito de inclusão.

Refletir acerca da polarização inclusão x exclusão, na escola pública, implica pensar também, que essa escola é a das massas populares e que nesse bojo, questões como acesso, autonomia, qualidade e direitos que devem ser garantidos pelo Estado, a partir de uma agenda coletiva da sociedade, envolvida no processo (ANJOS, 2015).

Para o debate sobre o histórico da educação especial, usamos como referência os trabalhos de Saad (2003) e Mendes (2010). Para Mendes, a história da educação brasileira tem apontado que no período colonial, o poder público agia com descaso tanto para a educação de indivíduos com deficiência, quanto para o segmento de educação popular, as instituições de atendimento que foram criadas, provavelmente, eram para atender os casos mais graves, aqueles que precisavam ser tirados dos olhos públicos.

Com a chegada da República, em 1889, novos arranjos foram criados pelo governo, com a Constituição de 1891 o federalismo definia a responsabilidade da educação, ficando do ensino primário ao profissionalizante com os estados e municípios, e o ensino secundário e superior com a união. Neste contexto coube aos médicos em primeiro lugar estudar as crianças que apresentavam prejuízos mais graves de aprendizagem, foram então criadas instituições junto a sanatórios de psiquiatria, nos anos seguintes o interesse da medicina pelas pessoas consideradas com deficiência, foi aumentando.

A concepção de deficiência que predominava, era a de que se tratava de uma doença, no geral associada à “sífilis, tuberculose, doenças venéreas, pobreza e falta de higiene” (MENDES, 2010, p.95). Nas primeiras décadas do século XX, a educação de pessoas com deficiência foi influenciada pelo movimento da escola nova, que se caracterizava entre outros fatores, pela superação do tradicionalismo e da rigidez intelectual, que pouco acompanhava os processos sociais em curso.

O Movimento da Escola Nova² também colaborou para que os Estados colocassem em curso, reformas pedagógicas que permitiram, por exemplo, que a psicologia, adentrasse o universo da educação, bem como, o uso de testes de inteligência para identificar possíveis deficiências intelectuais. A partir de então, houve uma separação das anormalidades em leves e graves, as do segundo caso eram totalmente rejeitadas pelas escolas públicas (MENDES, 2010).

Avançando nesse percurso, chega-se às décadas de 30 e 40 do século XX, e no Brasil instaura-se o Estado Novo, marcado pelo controle do estado sobre toda a vida social. Nesse período, Saad (2003) por exemplo, aponta que houve uma estagnação deste segmento em âmbito público e o aumento da oferta de atendimento privado, houve um fortalecimento da separação entre

² Movimento de renovação pedagógica que se desenvolveu entre o fim do oitocentos e o início do novecentos, na Europa e na América. (MANACORDA, 1989).

“escolas para elite e escolas para classe popular” (SAAD, 2003, p. 54). Esse quadro começa a mudar na passagem dos anos de 1950 para 1960, quando o atendimento passa predominantemente a ser ofertado em escolas regulares.

Segundo Saad (2003), nas décadas que se seguiram, o atendimento educativo às pessoas com deficiência foi marcado por um modelo médico em que o conceito de deficiência era explicado por causas orgânicas, as quais raramente poderiam ser modificadas; nesse período também, os estudos passaram a classificar as deficiências: física, auditiva, visual, mental. etc. A atenção educacional especial deveria ser separada da chamada educação regular. Com base nesses princípios foram criadas Instituições especiais no Brasil para o atendimento de pessoas com deficiência mental, representadas pela Associação Pestalozzi e pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

No ano de 1981, eleito como o Ano Internacional das Pessoas com Deficiências, que trouxe o lema Participação Plena e Igualdade, uma parcela da sociedade europeia iniciou um movimento em prol da pessoa deficiente, começou um processo de mudança de percepção social, em que defendia que não era o deficiente que deveria se ajustar socialmente, mas sim o contexto social é que deveria se modificar como um todo, para que o cidadão com deficiência pudesse nele viver (SAAD, 2003).

No Brasil, essa iniciativa provocou um debate sobre a necessidade da evolução de conceitos sobre deficiência, até então vigentes, e inspirou-se em documentos internacionais e nacionais. Nesse sentido, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, foi importante assim como a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, inciso II, que chama a atenção para o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino, e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, que entre outras medidas cria o Conselho Tutelar, órgão encarregado de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente independente de suas condições sociais, físicas, psicológicas (SAAD, 2003).

Esse movimento assumiu ares de redirecionamento das tendências pedagógicas voltadas aos alunos com deficiência a partir de 1990, quando começam a ser produzidos documentos em âmbito mundial, dos quais o Brasil foi participante ativo, como a Declaração Mundial de Educação Para Todos, de 1990, que defendia a universalização das oportunidades educativas iguais para todos, e melhoria na qualidade da educação já ofertada, assim como, a igualdade de acesso à educação aos

deficientes, como parte do sistema educacional; a política nacional de educação especial, de 1994, do MEC, ao estabelecer que a educação especial deve iniciar no momento em que se identificam os primeiros sinais de atrasos ou alterações no desenvolvimento global da criança; Declaração de Salamanca, de 1994, que reafirma o compromisso com a educação para todos; Lei de Diretrizes e Bases da educação Brasileira, (LDB) Lei 9394/96, que definiu a educação especial como modalidade da educação escolar, ofertada preferencialmente na rede regular de ensino.

Essas reflexões fortaleceram o debate sobre os conceitos vigentes, imprimindo uma concepção de educação especial diferente, o que antes era centrada no aluno, com uma proposta individual e isolada, passou a ser pensada em uma perspectiva de inclusão, que ajudou a lançar as bases de uma política de educação inclusiva no País. Neste sentido, a política inclusiva se anuncia como fomentando a modificação da sociedade como um requisito básico para que a pessoa com deficiência possa se desenvolver, e exercer a cidadania, participando assim do processo de construção social no qual está inserido.

Desta forma, os documentos acima citados propõem, em última análise, dar outro significado ao conceito da educação especial, e ao mesmo tempo criar novas fronteiras para a função e as ações da escola para que se efetive a inclusão. O processo de integração passa por um entendimento de que o tecido social é heterogêneo e a escola é um espaço por excelência de manifestação do diferente (MENDES, 2010).

Neste sentido a educação especial e a chamada escola inclusiva podem ser um modelo importante para ajudar na construção de uma escola para a diversidade. A seguir, busca-se apontar aspectos importantes da política de educação inclusiva, destacando o Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos multifuncionais e a formação docente.

2.2. OLHARES SOBRE A POLÍTICA ATUAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Na trajetória de formação histórica da Educação Especial no Brasil, o chamado “atendimento especializado” ficou sob a responsabilidade, no âmbito público, das classes especiais ou das instituições especializadas, constituídos a partir do poder público, que abriu salas especiais nas escolas; e no âmbito privado, que marcou seu espaço fundando instituições. Esse processo ocorreu marcadamente na virada do século XX, para o século XXI, como resposta a uma demanda vinda das áreas da educação e da saúde. A literatura que versa sobre o tema destaca que esses

espaços “especializados” eram, também, separados, afinal, recebiam gente “anormal”. (KASSAR e REBELO, 2013, p. 22).

A partir do fim da década de 1970 esses espaços começaram a enfrentar críticas, pois, argumentava-se, por exemplo, que as crianças eram levadas para esses espaços com diagnósticos questionáveis, havia um forte processo de exclusão em curso e o atendimento se caracterizava pela “infantilização” e “lentidão” no atendimento ofertado. Os enfoques do atendimento eram predominantemente clínicos. Esse quadro começou a mudar com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, que dentre outros movimentos instituiu a obrigatoriedade da escolarização para todas as crianças. Atualmente, os documentos legais definem as salas de atendimento como sendo salas “multifuncionais”.

Sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), Kassar e Rebelo (2013, p. 27) afirmam que:

O atendimento educacional especializado é apresentado como o meio pelo qual o aluno com deficiência possa atingir o pleno desenvolvimento de suas potencialidades e assim seja integrado.(...) Reconhece-se, portanto, que os alunos considerados deficientes devam receber um atendimento educacional que seja diferenciado.

A reflexão acima ajuda a pensar que os docentes das salas de recursos “multifuncionais” procuram integrar os alunos com deficiência às atividades e eventos da escola, no intuito de que os mesmos tenham participação dinâmica e eficaz e assim sejam incluídos no processo. Para isso ocorrer, de fato, criam estratégias metodológicas diferenciadas, confeccionam materiais didáticos específicos, estabelecem diálogo com familiares frequentemente, fazem relatórios, diagnósticos e avaliações, e buscam a interação com os professores das salas comuns.

A educação especial é marcada por separações e solidões. Professora da sala regular; professora da sala especial; formações curriculares defasadas; ausência de recursos materiais etc. Muitas professoras da educação especial são olhadas de forma inferior, este universo parece ser feminino. Em sala de aula, elas ficam sozinhas, esquecidas pelas políticas educacionais. Isto enfraquece a dinâmica do seu trabalho.

Desde 1993 a política inclusiva vem assumindo território na educação especial, tendo sua base construída a partir dos marcos legais do Ministério da Educação e Cultura (MEC), como a Política Nacional da Educação Especial, de 1994, e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2000, bem como, de encontros internacionais sobre o tema, de

onde foram produzidos documentos importantes como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca, de 1994, por exemplo. Assim, a década de 90 é caracterizada por fortes movimentos sociais que buscavam responder às demandas de todos os alunos. Naquele momento, articularam-se forças diversas buscando a integração das pessoas com necessidades especiais no contexto social, dentro e fora da escola. (SANTOS, 2006).

Em se tratando do debate sobre a educação especial, no estado do Pará, Oliveira (2011) aponta que foi a partir de 1997 que a educação especial foi estruturada legalmente tendo como base um paradigma de inclusão, e fazendo uso de um plano de ação. Entre os pontos destacados nessa proposta, por exemplo, aparecem: o processo de inclusão começou com uma escola de referência, como sendo um espaço aberto ao aluno diferente, e depois uma ampliação desse modelo para toda a rede; A inclusão de pessoas com necessidades especiais passou a se contrapor, a uma prática que as excluía; A chegada de um aluno diferente era o ponto de partida para a inclusão, com o passar do tempo, os alunos com necessidades educacionais especiais passaram a ter o direito de procurar as escolas, sendo elas de referência ou não; a inclusão visa atender às necessidades de cada um em particular, colocando em curso processos interdisciplinares de ensino e aprendizagem.

A partir de 2003, a rede de ensino passou por uma nova organização por eixos temáticos em que as diretrizes da educação especial foram se fortalecendo. A inclusão tornou-se, então, mais forte na política de educação do município de Belém. Diretrizes nacionais passaram a direcionar o Plano Municipal de Educação em que a inclusão social passou a destacar os seguintes princípios:

Admite as diferenças, mas não as desigualdades; compreende os tempos e os ritmos diferenciados de aprendizagem dos sujeitos do conhecimento; concebe os envolvidos na ação escolar como possibilidade da solidariedade e fraternidade na formação de homens e mulheres comprometidos com um projeto de humanidade (SANTOS, 2015, p. 33).

A rede de ensino pública de Belém possui documentos estaduais e nacionais, que orientam sua política de educação inclusiva, como a Resolução 12/2007, que estabelece as diretrizes educacionais para o atendimento de alunos com necessidades especiais, de acordo com este documento o atendimento deve acontecer de preferência nas escolas onde esses alunos estão matriculados, mas, convênios e parcerias podem ser firmados com instituições especializadas para atender essa demanda (SANTOS, 2015).

Ao deslocar o olhar sobre o tema para o interior do estado do Pará, Oliveira (2011) destaca que no Município de Breves, por exemplo, a política de educação inclusiva é frágil e aponta

necessidades em diversas frentes. A estrutura física, o Projeto Político Pedagógico e a preparação das escolas para a inclusão aparecem como sendo emergenciais.

Sobre esse debate, no município de Marabá, região sudeste do Pará, Anjos *et al.*(2011) destacam que 1987 é apontado como o ano de implantação da educação especial, sendo as classes especiais o ponto de referência desse movimento até 2001, quando foi se implantando a experiência de inserir alunos com deficiência em salas regulares, movimento que acompanhava as disposições legais em voga no País. As análises naquele momento chamavam a atenção para o fato de que o Plano Municipal de Educação ainda estava em construção.

De acordo com o debate, naquele momento o citado plano não teria sido debatido amplamente com os envolvidos no processo, havendo, portanto, um descompasso entre o escrito e apresentado oficialmente, e o discurso falado dos professores ouvidos à época da pesquisa. Mesmo assim, foram apontados avanços no tocante a forma de ver a educação inclusiva, que deixava de ser vista como um segmento separado dos demais. Nesse processo de constituição histórica são destacados também, o estabelecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a criação de estrutura física mínima, formação de professores para a educação inclusiva (ANJOS *et al.*, 2009).

As diretrizes que tratam do Atendimento Educacional Especializado estão presentes na Resolução nº 04/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE), nela está delimitada quais instituições devem oferecer e como isso deve acontecer, destacando que este deve operar como um suporte aos alunos, mas estes devem estar na escola regular. (BAPTISTA, 2013).

As reflexões apresentadas por Kassar e Rebelo (2013) que tratam, também, do Atendimento Educacional Especializado, mostram que este é um caminho para que os alunos com deficiência possam alcançar o total desenvolvimento de suas potencialidades, sendo assim, incluídos nos processos de ensino. Nessa leitura, a ausência desse atendimento pode impossibilitar, em último caso, a inclusão. Há um reconhecimento que os alunos considerados deficientes devem receber um atendimento diferente.

Ao buscar relacionar as salas de AEE com a política voltada para a Educação Especial, Baptista (2013) aponta que:

Ao abordarmos a ação pedagógica do educador especializado em educação especial, há, segundo a política, um lócus privilegiado para este trabalho – sala de recursos – e um

conjunto de metas que deveria estar associado à garantia de suporte ao aluno, mas não apenas a ele, para a frequência no ensino comum. (BAPTISTA, 2013, p.46).

Os autores acima citados destacam que as salas de AEE podem tornar-se mais um espaço de exclusão, no interior da escola, uma vez que a ação do educador precisa ser mais sistêmica e menos centralizada em uma sala mais pedagógica e menos clínica. A necessidade da conexão entre os professores das salas de AEE, e os professores das salas ditas comuns precisa ser reafirmada, uma vez que os documentos oficiais que tratam do tema parecem negligenciar isso.

Tratando-se da formação docente para a educação especial inclusiva, essa ampliação das atribuições escolares exigiu uma reformulação da ideia do ser professor em nossos dias. Novas propostas são requeridas pela sociedade brasileira e o Estado vê nascer demandas por direitos nunca antes pensados. Neste cenário, o direito à educação, figura como um direito humano, o que indica ser um direito indispensável em suas dimensões de conteúdo, e ampliação dos direitos democráticos, entre eles a participação e a inclusão como o motor para a superação das assimetrias sociais (CARVALHO, 2015).

No Brasil, sociedade, órgãos do governo e estudos acadêmicos tem pesquisado a formação de professores para a Educação Especial. Neste sentido “o especial” se configura em: formação do professor de Educação Especial, geral ou especialista, e a formação para o Atendimento Educacional Especializado. A formação que antes era marcadamente por categorias de deficiência, assume a forma de um atendimento “complementar ou suplementar” ao ensino comum.

Oliveira (2011) ao tratar da formação docente para a educação especial destaca que a concepção da formação de professores presente nos documentos legais do Ministério da Educação e Cultura (MEC), apresentam uma formação em pedaços, dirigida para competências específicas e, para uma formação chamada de abstrata, pelas autoras, uma vez que remete às políticas públicas neoliberais. Esta reflexão faz todo o sentido quando pensamos em educação especial, pois, esta requer um olhar específico da política pública que garanta, aos docentes: conhecimentos teóricos sobre as mais diversas formas de ensino, recursos didáticos diferenciais, garantia de um número reduzido de alunos em sala de aula, para que o professor tenha a oportunidade de mediar de forma direta o conhecimento para seus alunos especiais (OLIVEIRA, 2015).

Mendes (2015), em pesquisa sobre a formação de professores a partir das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, especialização, extensão e aperfeiçoamento, de cursos a distância, no Brasil, com enfoque nas disciplinas de Libras, Braille, Educação inclusiva e Educação

Especial afirma que estes cursos ainda estão muito distantes de promoverem uma formação comprometida com políticas e práticas de inclusão escolar. A pesquisadora afirma que:

No caso da formação inicial, pelo menos um quinto dos cursos de licenciatura a distância sequer garante uma disciplina para discutir questões da educação Inclusiva ou Especial ou dos estudantes com deficiências. Assim como, nos cursos presenciais de formação de professores a Portaria nº 1.793 do MEC, publicada em 1994, que recomenda a inclusão de pelo menos uma disciplina de caráter geral e introdutório sobre a inclusão (...) tem tido pouco ou nenhum impacto em termos de mudanças nas grades curriculares. (p.55).

As pesquisas acadêmicas problematizam o sistema educacional brasileiro e o movimento dos cursos de formação de professores, sejam presenciais ou a distância, sobre suas intenções em promover a inclusão, pois, a ausência de conteúdos sobre a Educação Especial e a Educação Inclusiva mostra uma fragilidade nesse querer promover a inclusão, tão presente nos discursos oficiais que tratam do tema. O que se percebe, em muitos casos, é um grande vazio (MENDES, 2015).

Oliveira (2015) dialoga com a questão ao falar da prática docente na escola, na hora de colocar em movimento os processos de inclusão. De acordo com a pesquisadora, existe, por exemplo, uma separação entre os professores das salas comuns e os professores da educação especial. Este distanciamento é apontado como um elemento que enfraquece o contexto do trabalho necessário à inclusão escolar quanto à relação entre os alunos e a comunidade escolar, “proteção, pena, rejeição, preconceito e conflitos” (OLIVEIRA, 2015, p. 24) são mencionados como presentes nos espaços pesquisados.

Com relação às estratégias metodológicas, nas salas de aula que atendem, também, alunos com necessidades educacionais especiais, os estudos apontam que são carregadas de características de uma educação tradicional. Existe ainda, uma predominância da cópia no quadro. As atividades diferenciadas e/ou adaptadas à educação inclusiva, ainda são pouco utilizadas/ inventadas.

É por esta janela que o fazer docente de mulheres professoras, aparece construído a partir de trajetórias marcadas pela exigência contextual de criação de táticas que ajudam no cotidiano da escola que atende alunas e alunos da educação especial.

3 A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS DE GÊNERO PARA PENSAR A TRAJETÓRIA DAS PROFESSORAS: CUIDADO E EDUCAÇÃO

Do ponto de vista teórico acredita-se que o entendimento acerca do trabalho docente de mulheres professoras, nos dias atuais, passa por uma aproximação cuidadosa dos estudos de gênero, do cuidado e da educação e das suas inserções na política, na lingüística e nas formações sociais aos quais estes conceitos se vinculam. As reflexões ora propostas buscam esse fio condutor nos trabalhos de Perrot (1988), Scott (1991), Butler (2016), Louro (1997; 2016), Chamon (2005), Gonçalves (2006), Tamanini (2018) e Fontes (2012).

A partir da segunda metade do século XVIII, o mundo ocidental começou a viver um processo de profundas mudanças sociais, históricas e econômicas, que afetaram as diferentes dimensões da vida, estes eventos se ligam diretamente à Revolução Industrial, e no bojo de suas conseqüências houve uma re colocação do lugar do homem e da mulher na sociedade, naquele momento alterações no mundo do trabalho foram pontuais, para ajudar, por exemplo, na transformação do lugar ocupado pelas mulheres. No universo das máquinas, das longas jornadas de trabalho e das poucas condições para a sobrevivência, as lutas pelos direitos sociais apareciam na base motivadora dos movimentos sociais femininos que eclodiriam nos séculos seguintes. (PERROT, 1988, p. 190)

Nos séculos XIX e XX, a luta das mulheres por seus direitos sociais se ampliou, e o ano de 1968 aparece como um marco do movimento feminista, por exemplo, na luta pelo sufrágio³ e mais tarde, no decorrer das décadas seguintes levou o gênero como categoria de análise para os debates acadêmicos, e não-acadêmicos, revelando o teor das lutas públicas e privadas travadas pelas mulheres em seus diversos e invisíveis mundos. Os movimentos das mulheres se inscrevem em uma realidade baseada no racionalismo cartesiano masculino e que negava voz e vez às mulheres. Lutar por direitos até então negados, era propor outra leitura do mundo, uma leitura mais plural. As reflexões a seguir se inserem nestas bases. (PERROT, 1988, p. 190).

Alargando esse horizonte, Scott (1991) pontua que há uma forte relação entre a história das mulheres e a política, e que este vínculo, se por um lado é obvio, por outro é complexo. Marcado por ambigüidades, esse movimento sempre incomodou, e a escrita da história das mulheres significou um deslocamento da história estabelecida até então. Em suas palavras:

³ Luta das mulheres pelo direito ao voto. (GONÇALVES, 2006).

A emergência da história das mulheres como um campo de estudo acompanhou as campanhas feministas para a melhoria das condições profissionais e envolveu a expansão dos limites da história. Mas esta não foi uma operação direta e linear, não foi uma questão de adicionar algo que estava faltando. (SCOTT, 1991, p. 75).

Em termos internacionais as principais teorizações acerca dos debates que tratam do feminino, do ser mulher e das representações do gênero, afirmam que este é:

Culturalmente construído: conseqüentemente não é nem o resultado causal do sexo, nem tampouco aparentemente fixo quanto o sexo. Assim, a unidade do sujeito já potencialmente contestada pela distinção que abre espaço ao gênero como interpretação múltipla do sexo. (BUTLER, 2016, p.26).

A autora aponta que por ser uma construção cultural, o gênero não é fixo. É independente do sexo. Assim, não se pode considerar uma leitura binária do processo em que, por exemplo, corpos masculinos carreguem representações de homens e corpos femininos, por sua vez carreguem representações de mulheres. Neste sentido ainda, mesmo que os sexos apareçam biologicamente em número de dois, não há razão para supor que os gêneros possam se manter nesta ordem ou que um está restrito ao outro. (BUTLER, 2016). Assim,

Quando o status construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a conseqüência de homem e masculino podem, com igual facilidade significar tanto um corpo feminino quanto um masculino, e mulher e feminino, tanto um corpo masculino quanto um feminino. (BUTLER, 2016, p.26).

Ao evocar o termo mulher, evoca-se também questões de cunho político, de descrição e de representação uma vez que os fundamentos legais e linguísticos criados a partir do masculino ocidental considera que o termo mulher “denota” uma identidade estável e comum para todas as outras mulheres. Na teorização do gênero reivindica-se que se alguém é uma mulher, não se pode supor que isso seja tudo o que esse sujeito é. Seu desempenho e complexidade de vida vão bem além disso, porque

O gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece inserções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidade discursivamente construídas. (BUTLER, 2016, p.26).

Avançando no debate, Butler (2016) argumenta que, ainda que os debates oriundos das ciências sociais tratem o gênero como uma “dimensão” ou um “fator de análise”, este é antes de tudo uma “marca” de diferença biológica, de cultura e de linguagem. Neste sentido, o gênero é um conjunto de significados presentes em um corpo e que só existe em relação às marcas de outro corpo, ainda que se defenda que apenas o corpo da mulher é marcado, por exemplo, como um corpo

que não é único, já que existe um sujeito universal, “uno” e que está representado na figura masculina do homem que se vale de diferentes argumentos para excluir o feminino.

As teorizações acerca do gênero, até aqui, sugerem que o corpo feminino, olhado da perspectiva masculina, deveria ter uma essência marcada socialmente pela restrição, limitação e aprisionamento, ao contrário do corpo do homem, que deveria experimentar uma liberdade radical, evocando assim, uma separação cartesiana entre corpo e liberdade. (BUTLER, 2016, p.35).

Em termos nacionais, a teorização acerca do gênero tem em Louro (2016), uma de suas fortes referências e suas reflexões problematizam esta categoria analítica na dimensão da identidade dos corpos e das leituras que ainda insistem em naturalizar a sexualidade e separar mente e corpo, humano e animal, por exemplo.

Neste sentido, há uma visão que insiste em universalizar a forma de viver dos corpos. A autora entende que os corpos são construídos e vividos na cultura, na história e no social. Ao longo de um percurso, as representações sobre um determinado corpo podem ser alteradas, uma vez que a sexualidade envolve representações, rituais, fantasias, e os gêneros – masculino ou feminino- ao se inscrever nesse processo dão um sentido social ao corpo, que carrega um determinado gênero. Frente a isso, as possibilidades sexuais são marcadas e podem ser alteradas de acordo com as nuances da cultura.

Desta forma, as identidades sexuais e de gênero são orientadas por relações sociais e tem no poder vigente, um determinante de suas marcas identitárias. (LOURO, 2016, p. 11). Avançando no debate, afirma-se que nas questões de identidade de gênero “nada há de simples ou de estável nisso tudo” (p.12). Atender de forma positiva ao chamado de uma determinada identidade – de gênero, raça, nacionalidade ou classe- é se reconhecer fazendo parte de um grupo de referência definido pela cultura e pela história, essa identidade é plural e pode cobrar lealdades por vezes convergentes e por vezes divergentes. As identidades de gênero, como as demais identidades sociais, podem ser transitórias, possuem um caráter histórico e são plurais.

Com relação à aceitação social das mudanças de identidade considera-se “natural”, por exemplo, que uma camponesa se torne uma empresária, ou que um operário se torne patrão; porém, quando se fala na mudança de identidade de gênero ou sexual, o processo se torna mais complexo, pois a admissão de uma nova identidade de gênero pode significar uma “alteração na essência” do sujeito e isso ainda é interpretado, em muitos casos, como uma fraude. Pois, conforme Louro

(2016), “nossos corpos constituem na referência que ancora, por fim, a identidade. E aparentemente, o corpo é inequívoco, evidente por si, em consequência, esperamos que o corpo dite a identidade sem ambiguidades sem inconstâncias” (LOURO, 2016, p. 14).

Ao problematizar essas leituras do corpo, a autora afirma que os corpos não são tão evidentes como parecem, nem as identidades decorrem diretamente de suas aparências. Há, no entanto, diversos “investimentos” feitos no corpo de acordo com as imposições culturais. Assim, critérios de estética, de saúde, morais, higiênicos, dos grupos a que pertencemos, roupas, perfumes, cuidados físicos, adornos etc. significam, ou resignificam corpos de homens e mulheres nas diversas culturas e ajudam a “tatuá-los” marcas de identidade e de classificação dos sujeitos.

Nas duas referências propostas até aqui, as representações e os significados culturais acerca do gênero, jogam luz sobre sua dimensão de produção e circulação de efeitos sociais, pois os grupos que ocupam os lugares de hegemonia passam a representar a si e aos outros; falam por e pelos outros, excluem os que não são seus iguais, por tudo isso, as identidades sociais e culturais, o gênero, estão neste quadro, são identidades políticas. Assim “as formas como elas se representam ou são representadas, os significados que atribuem às suas experiências e práticas são sempre, atravessados e marcados por relações de poder. A política de identidade ganha sentido neste contexto. (LOURO, 2016, p.16).

Aqui, parece haver uma forte aproximação entre as reflexões de Butler e Louro, pois, para ambas as relações de poder operam no campo da sexualidade e do gênero, no sentido de generalizar e naturalizar o funcionamento dos corpos e dos sujeitos (homens ou mulheres) que neles habitam. Neste sentido ainda, uma forma de sexualidade, a heterossexualidade, é tida como “natural”, universal e normal, quem não se enquadra neste quadrado é anormal e precisa ser vigiado.

Outros apontamentos importantes sobre o debate da categoria gênero no Brasil estão ancorados nos estudos históricos que problematizam a genealogia desse conceito, e as contribuições vindas de diferentes ciências como: a psicanálise, a linguística e a sociologia. Neste painel as reflexões de Gonçalves (2006) são bem-vindas e dialogam com argumentos já apontados acima, no sentido de que, a psicanálise, por exemplo, considera que o masculino e o feminino são posições de sujeitos e não se restringem a ser macho ou fêmea, no plano biológico.

Nos debates propostos, fica claro que não se negava que o sexo biológico fosse um fator de identidade, mas não poderia mais ser considerado o único e nem o mais importante. Com o advento

da categoria gênero superavam-se as tais noções universais do ser homem e do ser mulher, ao relacionar a categoria gênero ao contexto social, considerava-se o debate sobre a “diferença na diferença”. Daí em diante não se podia mais falar nas mulheres sem adjetivá-las: Mulheres mestiças, negras, judias, trabalhadoras, camponesas, operárias, professoras. (GONÇALVES, 2006, p.75).

Na busca de aproximar os estudos de gênero da docência, em solo brasileiro, o trabalho de Chamon (2005) ajuda a ampliar as perspectivas, pois, destaca que na segunda metade do século XIX, com a criação do contexto da República brasileira, houve um (re) ordenamento do lugar do feminino no espaço nacional. Desta forma,

A Primeira República, instaurada em 1889, é um período importante para a compreensão do processo de expansão do sistema de instrução pública no Brasil. Como consequência, esse período é importante também para a compreensão do papel que as mulheres passaram a desempenhar na construção desse processo. (CHAMON, 2005, p.87).

Nos discursos que anunciavam o novo regime político, os líderes buscavam os mais diversos setores sociais para apoiar o governo republicano. Naquele período, o “encorajamento” a participação da mulher no serviço público, apelava para seu senso humanitário e para os “impulsos do coração”. Na voz da República, o trabalho das mulheres deveria ser uma contribuição à nação e era identificado como uma atividade filantrópica, para ajudar na construção da nova nação brasileira. Nessa nova ordem social, que dava sinais de que a educação deveria ser pública e gratuita, o trabalho feminino figurava como importante para fazer funcionar o novo governo. A escola aparecia no discurso do governo como sendo a fôrma, que iria moldar o cidadão civilizado. Uma vez que,

Os argumentos em torno dos valores morais femininos, de sua sensibilidade, pureza espiritual, bondade e abnegação, vinham sendo disseminados em todo o mundo ocidental, em fins do século XIX. E o grande princípio divulgado era o de que a moralidade era a base de todas as grandes civilizações. (CHAMON, 2005, p.89)

O censo de 1890 mostrava que o Brasil tinha uma população de analfabetos de aproximadamente, 67%, dado que era utilizado pelo discurso republicano como imoral, pois, no mundo civilizado isso não havia. Era preciso então civilizar o povo, e nessa cruzada pela saúde física e mental da nação, ninguém seria mais eficaz que as mulheres, por suas qualidades “naturais”. A função maternal e de cuidado dos filhos ganharia outras dimensões, saindo do espaço privado para o espaço público onde iriam reproduzir valores e normas culturais criadas pelos homens e que

continuavam, por um lado a neutralizar e inferiorizar o trabalho da mulher, e por outro, perpetuar a cultura patriarcal e dominante. (CHAMON, 2005, p. 90).

Na relação das mulheres professoras com o sistema político, nas décadas que seguiram a implantação da República no Brasil, um fator presente nos discursos do governo era o chamado para que as mulheres se tornassem as salvadoras morais da nação, porém, isso se restringia a um trabalho que deveria ser feito sob as regras impostas pelos homens, uma vez que o direito a participação política, como ao voto, por exemplo, continuava a ser negado. A primeira Constituição da República de 1891, que dava o direito ao voto aos cidadãos brasileiros, não permitia o voto das mulheres, estas eram as salvadoras da pátria, as únicas capazes de “moralizar a nação”, mas lhes era negado o direito político ao voto.

Chamon (2005), ao problematizar o caráter do chamado oficial do estado, para que a mulher se tornasse professora e salvasse a nação, destaca que essa escolha era atravessada por interesses do capital burguês que se expandia no país naquele contexto; assim,

A ideia de que a mulher era o elemento moralizador social por excelência e o reconhecimento de que a educação da mulher seria de grande importância sobre a moralidade dos povos passaram a intensificar-se no discurso oficial e a repercutir na sociedade. (CHAMON, 2005, p.93).

Os documentos oficiais quando solicitavam a abertura de uma nova escola para formar professoras, por exemplo, destacavam os benefícios moralizadores da instrução, e não a competência das profissionais que seriam formadas ali. Assim, as mulheres foram saindo dos seus lares e preenchendo um espaço de trabalho desvalorizado pelo estado brasileiro. As mulheres professoras formadas nas escolas normais, eram oriundas das camadas sociais mais baixas, já as filhas da burguesia passavam distantes dos cursos de normalista. Sobre os princípios que orientavam a formação das professoras que iriam “civilizar a nação” a história da educação destaca:

Esses documentos históricos e discursos dos republicanos enfatizam a necessidade de inculcar, nas novas gerações o amor ao dever, a ideia edificante do trabalho, da obediência à lei e do cultivo da moralidade. Foi a partir desse ideário social que foram se configurando o sistema de instrução popular no Brasil e os ideais de formação de professores que nele atuariam. (CHAMON, 2005, p.94).

Esse ideário social atendia a um chamado da burguesia capitalista que precisava formar uma mão de obra de trabalhadores dóceis, em que a harmonia fosse o fio condutor e uma forma de aceitação das opressões e desigualdades sociais, no projeto capitalista, num primeiro plano, a mulher era “docilizada” nos cursos normais, e assumia os ideais do estado, num segundo momento

esses ideais eram levados para as salas de aula e multiplicados nas cabeças dos alunos que poderiam passar a aceitar tais molduras sociais. É possível identificar, por exemplo, que o propagado “amor ao dever” tornou-se uma fala de representação do magistério, a professora trabalha por amor. Os sentimentos de obediência, doçura, fragilidade, que eram associados à natureza da mulher e faziam do trabalho docente uma extensão do trabalho doméstico, passavam longe dos ideais do trabalho do homem, que usava a cabeça e não o coração, como ferramenta principal para pensar suas atividades laborais.

Essa imagem de que a profissão docente deveria ser exercida por mulheres, e seu forte teor de cuidado parece que percorreu os séculos e está presente nos dias atuais. Ao buscar uma aproximação com os estudos que tratam da formação de mulheres professoras para a educação especial e a inclusão, parece num primeiro momento, que há uma invocação, ainda que camuflada dos “afetos”, “sentimentos” “amores ao trabalho” ditos próprios da mulher, afinal – falar, tocar, tratar dos alunos em situação de deficiência- não é trabalho para homens.

Nesta perspectiva este trabalho traz elementos epistemológicos da teoria do cuidado, por entender que sua rede teórica pode ajudar na compreensão do contexto ora estudado, entendendo que os contextos sociais são múltiplos e que os parâmetros de suas reflexões precisam ser flexíveis. Falar em cuidado implica falar em uma diversidade de experiências que perpassam campos sociais, culturais, políticos, pessoais e simbólicos. (TAMANINI, 2018).

No debate contemporâneo sobre o tema, Tamanini (2018) considera que teoricamente o atendimento à saúde, processos de envelhecimento da população, atendimento especializado nas casas de abrigos e nas tomadas de decisão em política pública tem se sobreposto às reflexões que tratam das condições em que o cuidado é exercido ou recebido. Desta forma, o tema exige um outro posicionamento de conceitos, e uma quebra de continuidades, em que os marcadores tradicionais como de gênero, raciais, sexuais, emocionais e afetivos forçadamente ligados ao feminino sejam repensados. Sobre a relação cuidado e gênero, a autora diz que “instâncias várias como o Estado, famílias, mercado e comunidade quando o realizam o fazem à custa de mulheres mal reconhecidas como cuidadoras, com sobrecarga de trabalho, baixa remuneração e que não possuem as habilidades necessárias.” (p. 29).

As práticas de cuidado estão ligadas ainda a favores pessoais, relações de vida em comunidade em que se difunde um imaginário de que a mulher é portadora de uma experiência de cuidar. Assim,

Esta mulher já o fez antes e sabe, portanto, fazer ou porque a pessoa que cuida tem relações de afeto com quem demanda o cuidado; nesse caso se considera que ela tem a obrigação moral de cuidar. Estou falando de situações de cuidado tanto de doentes, de idosos, crianças, mas também de faxina, limpeza, diaristas, limpeza das cidades.[...]. (TAMANINI, 2018, p. 29).

Dito isto, considera-se pertinente que uma perspectiva de análise que envolve o cuidado, como campo teórico ajuda na produção de uma reflexão vinculada aos estudos de gênero e seus reflexos no mundo do trabalho docente.

Fontes (2012) ao tratar do *care*⁴ (atenção, cuidado, zelo), o vincula à crítica feminista das hierarquias do gênero e aponta que a forma como o cuidado se organiza na sociedade pode implicar em favorecimento, ou não, da igualdade e da autonomia das mulheres. Os estudos feministas defendem que as análises que tratam da compreensão do bem-estar da sociedade precisam considerar os serviços de cuidados com crianças, idosos e pessoas com necessidades especiais.

Estas reflexões que colocam a mulher no centro de ações de “cuidado” familiar ou não, também falam em divisão de responsabilidades entre homens e mulheres e, portanto, repensam o lugar social dessa mulher e as relações de cuidado a ela relacionadas. Trazer esse debate para a educação especial e inclusão é uma possibilidade de problematizar isso na esfera de um lugar de trabalho ainda invisível e naturalizado como sendo do mundo feminino. (FONTES, 2012, p.31).

Desta forma, o percurso teórico, até aqui apresentado caminha das lutas sociais, como instrumento de reconstrução do lugar da mulher na sociedade ocidental, no percurso os estudos de gênero defendem que a complexidade da vida vai do além da composição biológica do ser humano, em machos e fêmeas, que se as identidades se forjam na cultura e que ao aceitar as diferenças passa por enxergar “a diferença na diferença”.

No trabalho analítico proposto, a teoria do cuidado foi utilizada para ajudar a entender o trabalho docente e sua relação com a educação especial e a inclusão, pois, neste fazer docente, o

⁴ O conceito de *care* é utilizado em Hirata e Guimarães (2012) para explicitar a ocupação daqueles que se dedicam ao cuidado com outrem. Implica então em atenção, cuidado, zelo, tomados como profissão ou ocupação permanente.

cuidado aparece como um componente expressivo da caracterização das táticas produzidas na trajetória docente das professoras.

4 TÁTICAS QUE TECEM TRAJETÓRIAS DE DOCÊNCIA

Do ponto de vista metodológico esta pesquisa se filia aos estudos de Certeau para quem “nenhuma ação cultural ou política que seja inventiva e apoiada no real, pode nascer de uma deficiência do pensamento ou se alimentar do desprezo do próximo” (2016, p. 09). Neste sentido, o autor considera que a invenção, a criatividade, e as estratégias de superação dos desafios do cotidiano se articulam em “milhares de redes informais”, que fazem circular diferentes fluxos de informações garantindo intercâmbios e possibilitando a sobrevivência da sociedade.

Certeau (2014) convida a pensar em condições humanas na esfera da experiência, das mudanças pessoais e nas articulações sociais, por vezes invisíveis. As professoras se transformam e transformam os espaços onde vivem, e para isso desenvolvem mecanismos próprios para superar os desafios colocados por um contexto social em que o poder público só se faz presente, em muitos casos, por suas ausências.

Cada época possui sua fisionomia própria e requer dos seres humanos transformações pessoais, um intercâmbio instaurado em um grupo social, em uma experiência que é condição para pontos de referências que articulam iniciativas. Para Certeau é nesses espaços que podem acontecer revoluções ocultas e crenças, expostas em falas, fontes, ações históricas que podem desarticular ideologias e poderes.

Na perspectiva do cotidiano, seguindo Certeau (2014, p. 46), assumo duas categorias conceituais na intenção de explicar o universo particular da docência na educação especial: “trajetórias” e “táticas”. A primeira categoria é explicada como fruto de produtores anônimos, que em espaços externamente construídos, criam novas trilhas, formando desenhos “imprevisíveis”, fora do roteiro imposto.

A “trajetória” evoca um movimento, mas resulta ainda de uma projeção sobre um plano, de uma redução. Trata-se de uma transcrição. Um gráfico (que o olho pode dominar) é substituído por uma operação; uma linha reversível (que se pode ler nos dois sentidos) dá lugar a uma série temporaneamente irreversível: um traço, a atos (CERTEAU, 2014, p. 46; grifos do autor).

Certeau diz que, em vez de prever trajetórias, prefere distinguir estratégias de táticas. Estratégia seria “um cálculo da relação de forças” (2014, p. 46), possível a quem tem domínio de tais relações (conhecimento, mas também poder). Tática já é definida como maneira de fazer que

depende do tempo, apropria-se dos acontecimentos e os transforma em possibilidades, precisando combinar elementos “estranhos e heterogêneos”, para criar novas realidades. Assim a explica Certeau (2014, p. 46-47:

Denomino, ao contrário, “tática” um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O “próprio” é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigiando para “captar no vôo” possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em “ocasiões”. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. Ele o consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos [...] mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ocasião.

Assumo, portanto, que as trajetórias descritas são feitas no nível da interpretação, por mim como pesquisadora, organizando as táticas encontradas nas narrativas: astúcias, desejos, invenções discursivas e artesanais, histórias ocultas de professoras da educação especial e inclusiva passam alheias às estatísticas oficiais dos sistemas onde se desenvolvem, e neste sentido o cotidiano da docência pode ser olhado por esse viés, entendendo que tal cotidiano guarda “pequenos sucessos” e performances educativas importantes para a construção do social. Trata-se de produzir jogos de sentido entre o plano teórico e o plano empírico, que possibilite identificar as táticas na trajetória docente das mulheres professoras da educação especial e relacionando-as com os estudos de gênero e da educação especial trazidos nas seções 2 e 3.

5 MANEIRAS DE FAZER E VIVER A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Concordando com Dias (2008, p. 95), que defende que, nas narrativas dos percursos de vida em processos de educação é possível perceber os “miniprocessos” presentes e as diferentes dimensões dos contextos, das “rejeições e adesões” existentes, e como os sujeitos lidam com isso, é que caminhamos nesta seção. A etapa do trabalho de campo foi realizada nos meses de junho e agosto de 2017. Iniciei com uma visita à Secretaria Municipal de Educação de Goianésia do Pará - PA, especificamente ao Departamento de Acompanhamento e Apoio à Inclusão (DAAI), onde falei sobre o projeto de pesquisa e objeto de estudo e conversei informalmente com a representante do departamento sobre a educação especial no município e o trabalho docente realizado pelas professoras desse segmento. Em seguida fiz visitas a todas as salas de recursos multifuncionais das escolas municipais, que perfazem um total de dez salas (sendo nove salas do tipo I uma sala do tipo II ⁵); finalizei com a visita à Escola Pequeno Príncipe, lócus da pesquisa, aqui mantive contato direto com as professoras da sala de recursos multifuncional. Conversamos sobre o trabalho delas ali desde o início da implantação da educação especial no município e o então projeto de pesquisa. Elas demonstraram gostar da ideia, foram receptivas. Marquei com todas um horário para voltar no contraturno e falei sobre a entrevista. Também visitei duas professoras que iniciaram o trabalho junto com elas e que hoje trabalham em outras escolas da rede municipal. Ambas se sentiram emocionadas pelo interesse da pesquisadora e pelo convite de participação.

As professoras ouvidas nesta pesquisa são mulheres com idade entre 40 e 51 anos, casadas (termo, aqui entendido como convivente com um companheiro), três delas são concursadas e duas contratadas pela Prefeitura Municipal de Goianésia do Pará, três têm formação em magistério e pedagogia e uma tem graduação em biologia; todas cursaram pelo menos uma especialização em Educação Especial Inclusiva.

De volta, no dia marcado, expliquei sobre a metodologia da entrevista, que não seria uma série de perguntas direcionadas, mas que elas falassem sobre sua trajetória na educação especial naquela escola, que contassem como ocorreu o trabalho delas ali com alunos com necessidades

⁵ O Ministério da Educação define as salas de recursos multifuncionais, através do Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010), como de tipo I (com mobiliário, equipamentos e material para atendimento genérico à deficiência) e II (com mobiliário, equipamento e material para acessibilidade tátil e sonora, destinado ao atendimento da deficiência visual).

educacionais especiais. Apenas uma professora não concordou em gravar a narrativa, preferindo entregar um texto escrito. Com a narração concluída, ouvíamos a gravação para que elas observassem com atenção o que tinham falado e aprovassem seu uso na pesquisa. De posse das gravações, e do texto escrito, passei a transcrevê-los, e com o texto pronto voltei na escola e li junto com as professoras (cada uma em um dia e horário combinado) para confirmação do que tinham narrado e/ou escrito, ou acréscimo de alguma observação⁶.

Com as narrativas, e o texto escrito em mãos, montei um quadro de análise com as categorias teóricas trajetórias e táticas, em Certeau (2014, 2016) e gênero em Butler (2016; Chamon, 2015), produzindo as categorias empíricas *autoformação* e *cuidado e maternagem*, cujo percurso analítico passo a apresentar.

5.1 CAMINHOS DA AUTOFORMAÇÃO

Formação continuada, materiais didáticos, espaços físicos adequados, são exigências da educação especial que produzem a construção de outras formas de ser professora: táticas específicas que nem sempre dialogam com a estratégia maior de formação de professores prevista nos manuais, que num município do interior pouco se mostram. A fala de Mariana transita nestas fendas.

Comecei a estudar o Braille sozinha, não comentei com ninguém, ficava até tarde da noite treinando, por várias semanas tive essa rotina, as atividades em Braille que eles me entregavam eu já não passava mais para a professora da sala de recursos, transcrevia letra por letra e a cada ponto que eu não conhecia, pesquisava na internet e anotava. (Professora Mariana, Narrativa escrita 05, p. 05, ls.196-200)

Este recorte trata de um percurso formativo não-planejado para a autoformação, que parece marcado por trilhas de solidão. De um aprender fazer em silêncio, amparado num esforço pessoal para se construir na prática do cotidiano. A rotina de professora da educação especial é marcada aqui pela busca do aprendizado de um código de escrita, o Braille, e o alimento dessa formação vem da internet, de pesquisas pessoais, numa jornada de trabalho particular, que se estende da escola

⁶ Os nomes das professoras foram aqui substituídos por pseudônimos, para preservar sua identidade. A identificação do trecho de fala implica em indicar a página e as linhas do material transcrito, anexado a esta dissertação.

para a casa e vice-versa. Casa que aqui aparece como extensão de formas de vida, formas de vida de mulheres, que por razões múltiplas assumem esse modo específico de fazer docência.

Aí eu fui e corri atrás de todo meu conhecimento, é tanto que aconteceu comigo um acidente e dois assaltos durante as viagens pra minha formação lá na UEPA, que foi Libras, depois procurei o Braille no Álvares de Azevedo, que para mim é uma referência. Durante toda minha formação eu sempre busquei, nunca me acomodei e porque eles (se referindo aos alunos) sempre exigiam de mim. Naquele momento não tinha as políticas, não tinha investimento, entendeu? (Professora Rebeca, Entrevista 01, p. 02, ls. 84-88).

A fala de Rebeca aprofunda a questão da busca pela autoformação, a busca pelo conhecimento que ajuda na construção da professora da educação especial. “*Corri atrás*” expressa um movimento de articulação, que exige, no decorrer da trajetória, a construção de táticas. Sair de Goianésia do Pará, rumo à capital Belém, num percurso de 271 km, que parece mais uma vez marcado por estar sozinha, constitui-se em um exemplo dessas táticas.

Eu acho que essa parte de material é fundamental, já que o nome já diz: “Sala de recurso Multifuncional”, então a gente sente muita falta de cursos que nos orientem mais a estar trabalhando com estes materiais, porque muitas vezes o material chega, mas a gente não tem aquele curso específico, por exemplo, tem o Dos Vox⁷ e a gente tem que pagar cursos fora pra aprender, então seria bom que o próprio município favorecesse esses cursos gratuitos pra gente. (Professora Joana, Entrevista 04, p. 02, ls. 61-67).

Mais uma fala que pontua a condição de caminhar sozinha. Cursos para a área da educação especial e da inclusão não estavam na agenda da formação docente no espaço de atuação dessas mulheres. A chamada para a necessidade do *material* é algo recorrente em suas falas. Estes recortes apontam para um universo docente que precisa de suportes que ajudem no plano material e no plano simbólico, aqui, aparece em destaque o investimento financeiro particular desta professora feito na

⁷ “DOSVOX: software gratuito desenvolvido para sistemas Windows pelo Núcleo de Computação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foi o primeiro [...] a ser desenvolvido com síntese de voz em português” (CARVALHO e ARGÔLO, in ANJOS (org.),2011, p. 82.

sua formação, um elemento que talvez seja comum nesses processos, mas sobre os quais pouco se fala.

O conhecimento específico da educação especial mencionado nas falas (domínio do braille, uso de ferramentas da informática) apenas lhes fora anunciado pelas condições reais de seu pertencimento à profissão (para ser boa professora seria preciso dominar esses saberes), mas o processo de aquisição foi marcado pela solidão e pelas iniciativas particulares, que envolviam inclusive gastos. Suas táticas se organizaram no sentido de ocupar o lugar do Estado, uma vez que as políticas mais básicas ainda não existiam. Práticas cotidianas que vão buscar na condição de pioneiras na ocupação do espaço geográfico (moradoras de Goianésia no tempo de sua fundação) os conhecimentos necessários à sobrevivência como docentes na educação especial. Todo esse percurso é fortemente marcado pela “solidão”, expressa na condição de “ser mulher” e de ser professora que vai em busca da formação, em educação especial.

5.2 CUIDADO E MATERNAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A professora Rebeca diz em seu relato:

A minha forma de trabalhar na educação especial, eu sempre dei muito carinho e atenção para eles. As professoras que estavam lá discordavam e me disseram que elas seriam apenas professoras, elas não seriam babá... eu achava incompleto o meu trabalho só ali na sala. Eu tinha necessidade de conhecer todo o meu aluno, não importa se eu saio de porta em porta bem ali na mazela. (Professora Rebeca, Entrevista 01, p. 03. ls.107-113)

A opção de Rebeca em trabalhar com “carinho e atenção” aparece como uma tática de amparo/apoio de seu trabalho docente. A ação fora da sala, a busca por “conhecer para ajudar” o seu aluno, faz as outras professoras a interpretarem como “babá”, e esse enunciado ecoa num discurso tradicional que associa a docência a características entendidas como femininas, maternais. “O cuidado e a maternidade se entrelaçam social e culturalmente por aspectos vinculados à naturalidade e à feminilidade da maternagem” (BRECAILLO, 2018, p. 188). Contextualmente, o trabalho docente em educação especial é associado ao cuidado e a ações inerentes à feminilidade.

Neste sentido, a professora Beatriz também relatou:

Sempre carinhosa e paciente com eles. Verdade, porque tem que amar muito eles, eu gostava deles quase igual dos meus filhos, aquele sentimento que você tem que ajudar eles, que eles precisam de você. Sempre ajudei porque eles eram muito carentes de tudo (Professora Beatriz, Entrevista 02, p.01, ls. 25-29).

A professora evidencia uma trajetória de docência ancorada na maternagem e no cuidar como tática de docência na educação especial, realça que seus alunos são carentes e precisam ser ajudados, destacando as formas de cuidar de uma criança, tarefa que cultural e socialmente sempre foi atribuída à mulher, à mãe.

Segundo Brecaillo (2018, p. 188- 216) há uma intensa relação cultural e social da feminilidade da maternagem e do cuidado de crianças. Neste sentido, o cuidado e afetividade na educação especial são tidos como fortes aliados no exercício da docência. Isso fica claro no relato da professora Lídia:

Tinha um aluno que eu tinha que dar banho nele, vestir uma roupa, lavar a outra roupa do aluno, até hoje eu ainda faço isso, tenho uma aluna cega, e ela tem oito anos, ela fala, mas fala aleatório, ela não consegue comer sozinha, não consegue nem tomar o leite, hoje ela já tá melhor porque eu coloco o copo na mão dela, ela já segura... Quando é na hora da merenda vou pro pátio, lá pro refeitório, pego a merenda, coloco a colher na mão dela e vou ensinando, ajudando ela a comer sozinha, mas às vezes precisa trocar a fralda. (Professora Lídia, Entrevista 03, p. 01, ls. 30-37).

A professora Lídia explicita em sua fala a dinâmica do cuidar como tática importante para sua relação docente com seus alunos reconhecendo a individualidade do cuidado com cada criança. Recorda ações como “dar banho”, “vestir” roupa, “lavar” a roupa e em nenhum momento se referiu a alguém para auxiliá-la ou de uma cuidadora para as crianças (porque ela, sendo docente, era a própria cuidadora). Assim, naturaliza o cuidado como atribuição à docência, ao magistério, assumindo lugares que historicamente foram destinados às mulheres. Esse trabalho escolar aparece como uma extensão da vida familiar dessas mulheres. No trecho “*hoje ela já tá melhor*” sinaliza o acompanhamento de um percurso, em que o cuidado, a atenção e o zelo se manifestam como sendo próprios desse tipo de trabalho docente, e não aparece no relato manifestação de insatisfação por

parte da narradora. Esses fazeres nessas outras instâncias, parecem incorporados a esse fazer educativo de forma tal que a expansão dessas fronteiras de trabalho parece não ser percebida. Hirata e Guimarães (2012) ao trazerem reflexões sobre o cuidado corporal e sua vinculação com o trabalho de mulheres em nossos dias, convidam a pensar em uma diversidade de contextos sociais em que diferentes situações humanas são criadas e recriadas todos os dias. O trabalho da mulher professora da educação especial aparece nesse cenário como um tipo de trabalho particular, em que o cuidado está vinculado à docência e nesta se insere, mais uma vez, o universo da saúde e da assistência social.

Apenas a professora Joana demonstra em sua fala, que o discurso tradicional de gênero constituído socialmente (de que é preciso ter estreita relação com a afetividade e/ou características maternais para atuar na docência em educação especial) não foi adequado para ela.

Eu não sou aquela pessoa de tá com tititi, tititi, com mimo, nunca fui, eu tratava eles de igual pra igual, até pra não ter essa diferenciação, num sou muito de tá com beijinho, abraço, não, trato normal, pra estar ajudando eles na medida do possível, mas de uma forma normal. (Professora Joana, Entrevista 04, p. 01-02, ls. 40-43)

Assim desenvolve a tática de tratá-los de forma normal, entendendo o tratamento carinhoso das outras professoras como pouco apropriado e preferindo não reproduzir, as características afetivas entrelaçadas com as maternais para sua prática docente. As táticas da maternagem parecem não fazer sentido para ela, mas isso é relacionado mais com suas características pessoais (“eu não sou aquela pessoa...”) do que com o que ela entende como exigências da profissão. Percebe-se, então, que a tática desenvolvida parece ser de resistência, mas esse mesmo resistir é um reconhecimento de que a tática comum, entre as colegas, é do mimo, do beijo, do abraço. O *care* (FONTES, 2012) como uma categoria de análise que engloba questões como atenção, cuidado e zelo, remete a um pensar que se faz necessário para situações de igualdade de condições entre os gêneros. Neste sentido, as narrativas das mulheres aqui ouvidas caminham no sentido de reforçar um lugar de fala em que elas assumem responsabilidades em dimensões que deveriam, em condições ideais, ir além de suas competências, como por exemplo, a saúde e a assistência social de estudantes em situação de deficiência. Com relação às deficiências contextuais a professora Rebeca relata que:

O material que a escola fornecia era o mínimo possível, nós produzíamos o nosso material, buscava ajuda de alguns amigos que se sensibilizavam com eles, mostrava a foto deles, pedia para meu filho conseguir algumas coisas usadas, revistas, jornais, embalagens, uma vez um aluno fez uma maquete de um parque de diversão, que eu tinha levado eles, o dono do parque me deu os ingressos e eu levei eles com alguém da família. (Professora Rebeca, Entrevista 01. p. 02. ls. 47-52).

Uma das primeiras táticas que aparecem no trecho acima refere-se a uma ação de articulação. A professora em questão mobiliza um corpo social, também, fora da unidade escolar e este é levado a um trabalho em conjunto para que seja alcançado o objetivo de conseguir material didático. A preocupação com a inclusão dos alunos aparece, nesta fala, para além dos muros da escola: levar os alunos ao parque (de diversões) configura um trabalho de natureza assistencial que não seria função da professora, assim, como articular amigos para conseguir produzir o material didático necessário para as aulas e que a escola não fornecia. Produzir sua trajetória de professora se dá em táticas assistenciais, cujas características podem ser acompanhadas nas expressões “mostrava a foto deles” (para sensibilizar); “o dono do parque me deu os ingressos”.

As falas de professoras acima analisadas apontam em seu conjunto para trajetórias docentes que dialogam com as teorias do cuidado e da maternagem (FONTES, 2012), na educação especial, e com os princípios teóricos dos quais nos fala Certeau, (2014) na dimensão das “trajetórias e das “táticas” e como estas participam na construção de saberes que dão suporte aos fazeres docentes na educação especial. As iniciativas e os pontos de referências criados a partir delas expressam uma maneira de fazer que produz transformações pessoais nas professoras, e com isso criam-se as condições específicas de superação dos desafios colocados no contexto social: fazer uma educação especial mobilizando os saberes do cuidar, os únicos que elas dominavam na condição de mulheres.

No processo de produção de suas táticas, as professoras participantes desta pesquisa provocaram ensinamentos e aprendizagem, para si e para os outros. Suas buscas por aprender acerca da educação especial, indo além de suas fronteiras de espaço e de tempo, para atender às diversas necessidades impostas por seus contextos de vida, construiu elementos físicos e simbólicos importantes para ajudar a pensar o fazer docente em foco. Capacidades de criar processos de cooperação e interdependência e também, materiais pedagógicos, a partir de sucatas, sair de suas casas para se fazerem presentes em cursos de formação na área da educação especial, tudo

articulado numa busca de suporte para ensinar, deixou rastros de conhecimentos sobre si, e sobre o fazer docente nesta área da educação.

CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

A pesquisa que deu base a esta dissertação pretendia, como objetivo a ser alcançado, analisar a trajetória docente de professoras da educação especial, buscando pontuar suas táticas produzidas no cotidiano da ação educativa. Tais táticas, no processo formativo de professoras da educação especial, mobilizaram as possibilidades concretas de sua vida docente num município do interior da Amazônia, num campo educacional fortemente associado à assistência e numa quase completa ausência do Estado: seu processo formativo foi assumido como tarefa pessoal e pouco teve de base teórica, resumindo-se à aquisição de técnicas necessárias a produção de material e aprendizagem de novos códigos, como o Braille.

A educação especial inclusiva se apresenta historicamente marcada por fragilidades, desde os espaços físicos, às construções pedagógicas, quem caminha por ela, parece pisar em incerteza. Esta seara, em que o gênero feminino aparece como o ser humano que foi culturalmente empurrado, para lutar por sua construção cotidiana, tem se mobilizado, em boa medida, só, na invenção de fazeres docentes que exigem a mobilização de corpos sociais que formam cooperações que possibilitam a construção de forma peculiar de ser professora em nossos dias.

Não se pode falar de enfrentamentos, nem com o Estado nem com a própria escola; as resistências miúdas (“operações multiformes e fragmentárias”, como dito por Certeau (2014, p. 42) se organizam no preenchimento do lugar vazio deixado pelo Estado: as professoras fizeram movimentos para buscar a formação na área, fora dos seus domicílios, em viagens para Belém do Pará, por exemplo; quando reuniram sucata para a confecção de material pedagógico, quando pagavam com dinheiro próprio o custeio de materiais pedagógicos. Ao se colocarem numa relação de docência e de cuidado com alunos com deficiência, essas professoras enfrentaram desafios de ordem material e emocional; tratava-se, segundo as narrativas, de uma caminhada solitária. Isso dialoga com ações, atos e projeções sobre um determinado plano (trajetórias) e também, exige cálculos e quebras ou alargamentos de fronteiras (táticas) dos quais nos fala Certeau (2016).

As táticas que atravessam as narrativas dessas professoras carregam ideias, no seu conjunto, primeiramente de despreparação delas para trabalhar com esses alunos e alunas: parece haver um sentimento de que elas nada sabiam e precisavam buscar por conta própria os saberes necessários. A falta de recursos materiais é outra situação descrita com naturalidade, tomada por elas como um

desafio e solucionada com a mobilização das famílias e da comunidade. As ações de cuidado, e os sentimentos de afeto se apresentam na relação docente com as crianças com deficiência aparecem como uma das táticas impulsionadoras do processo, trazendo aquilo que o mundo ocidental considera como sendo características inerentes ao sexo feminino, como expresso nas teorias do gênero.

Reforçando o mote da criatividade presente num discurso tradicional de que o magistério é uma atividade para mulheres e que estas são dotadas de habilidade, jeito para o ensino de crianças, as professoras narram um percurso em que atrelam sua prática docente na educação especial à criação de táticas assistenciais. Essas falas marcadas por faltas (de saberes, de materiais, de técnicas adequadas) se confrontavam com as políticas de estado para a educação inclusiva, que já anunciavam presenças. Garantias legais que corriam por caminhos diferentes dos trilhados pelas professoras aqui ouvidas. A singularidade da trajetória dessas professoras aparece nos detalhes do cotidiano docente: idas às casas dos alunos, mobilização de parentes e amigos para ajudarem nas ações da escola, viagens para fora do município em busca de formação, trabalhos nos fins de semana, preocupações com o bem-estar dos alunos, cuidados corporais. As táticas sendo, como queria Certeau (2014, p 46-47), a negociação com um “lugar do outro”, um tirar partido de forças que lhe são estranhas” ignoram a existência do estado e suas obrigações, tomando a educação especial como tarefa particular. Assim, o lugar de gênero assumido pelas professoras deixa em sua trajetória muito daquilo que Tamanini *et al* (2018) designam como *care*: elas tendem a se tornar, no esforço de fazer a educação chegar aos alunos com deficiência, cuidadoras.

É importante pontuar que entre os diversos saberes construídos por estas professoras, os saberes humanos são os mais visíveis. Assim, a cooperação e a interdependência se apresentam quase de forma invisível, nesse fazer docente. Estes saberes que geram cuidados entre pessoas, olhares, sensibilidades, afetos... parecem não buscar retornos imediatos e nem objetiva formar competências, que parecem desimportantes aos olhos dos que criam as leis. É preciso muita luta para que estas saiam do papel e se tornem realidade para estas professoras que caminham na “solidão”, com riquezas de saberes humanos que parecem não ter espaço nesta sociedade que privilegia outras formas de conhecimentos.

Esta pesquisa abre janelas para que futuros estudos possam problematizar outros vieses da educação especial inclusiva, a saber: as políticas públicas para este segmento; a fragilidade das professoras envolvidas com a educação especial, pois estas precisam também, de cuidados, e, como

se expressam as pressões coletivas para o cumprimento legal dos direitos das pessoas com deficiência no espaço amazônico.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, L. A situação da mulher latino-americana. O mercado de trabalho no contexto da reestruturação. In: DELGADO, Dídice, CAPELLIN, Paola; SOARES, Vera (orgs.) *Mulher e Trabalho: experiências de ação afirmativa*. São Paulo: ELAS/Boitempo Editorial, 2000.

ANJOS, H. P. Inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n. 40, jan./abr. 2009.

_____. *Por que a escola não é azul?* Jundiaí, SP.: Paco Editorial, 2015.

_____. *Olhando a educação como um direito: deficiência, inclusão e diversidade*. Belém: Paka-Tatu, 2015.

BAPTISTA, C. R. Ação Pedagógica e Educação Especial: Para além do AEE. In: *Prática pedagógica da educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. São Paulo: FCAA, 2013.

BRASIL. *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais* (BRASIL, 2010). Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em 24 abr. 2018.

BUTLER, J. *Problemas de Gênero*. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BRECAILLO, M.K. O cuidado de crianças: desafios culturais, sociais e políticos. In: TAMANINI, M. et al (orgs). *O cuidado em cena: seus desafios políticos, teóricos e práticos*, 2018.

CARVALHO, R. A. Educação Especial. Belém: Ed. da UFPA, 2006.

CARVALHO, F. P.; ARGÔLO, E. S.. Estudo de interação homem-máquina e de padrões W3C e WAGC para o desenvolvimento de sites acessíveis a deficientes visuais. In: ANJOS, H. P. (org.). *Pesquisando a inclusão nas escolas públicas: um trajeto*. Curitiba: CRV, 2011.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Vozes, Petrópolis, 2014.

_____. *A cultura no plural*. Papyrus, São Paulo, 2016.

CHAMON, M. *Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DIAS, C.M.S. As memórias e arte de lembrar: Sou professora porque...*Revista da FAEEBA* educação e contemporaneidade. UNEB, vol. 17, n.29. p. 87-95-, 2008.

FONTES, A.. Cuidado e cuidadoras. In: HIRATA, H; GUIMARÃES, N. A. (Orgs). *Cuidado e cuidadoras: As várias faces do trabalho do care*. São Paulo: Atlas, 2012.

GONÇALVES, A. L. *História e Gênero*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HIRATA, H.; GUIMARÃES, N. A. (Orgs). *Cuidado e cuidadoras*. São Paulo: Atlas, 2012.

KASSAR, M. C. M; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: *Prática pedagógica da educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. São Paulo: FCAA, 2013.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*. Uma perspectiva pós- estruturalista. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MANACORDA, M. A. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1989.

MENDES, E. G. Breve Histórico da educação Especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogia*, vol.22, num.57, mayo-agosto, 2010.

OLIVEIRA, I. A (org.). *Política de Educação Inclusiva em Municípios da Amazônia Paraense*. Belém: UEPA, 2011.

PADILHA, A. C. *O trabalho de professores de educação especial: Análise sobre a profissão docente no Estado de SP*. 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

PERROT, M. *Os excluídos da História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SAAD, S. N.. *Preparando o caminho da Inclusão*. São Paulo: Vetor Editora, 2003.

SATO, D. T. B.. Desdobramentos recentes da Educação inclusiva no Brasil. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 699-724, 2012.

SILVA, C. N. *A questão do gênero: um breve estudo no estuário Amazônico*. Belém: NAEA/UFPA, 2007.

SILVA, P. C. A. Africanidade e negritude no imaginário de professoras negras: um estudo em Goianésia do Pará. Dissertação de Mestrado. Belém: UNAMA, 2014.

SILVA, R. C.. Exploração do trabalho na produção de carvão vegetal no município de Goianésia do Pará/PA. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Marabá, 2017.

SIMONIAN, L. T.. *Gestão em ilha de muitos recursos, história e habitantes: experiências na Trambioca, Barcarena, PA*. NAEA/UFPA, 2004.

SANTOS, M. I. C. P. *Educação Inclusiva*. Belém: Ed. da UFPA, 2006.

SCOTT, J. História das mulheres. In BURKE, P. *A escrita da história: novas perspectivas*, São Paulo: Unesp, 1992.

TAMANINI, Marlene. Para uma epistemologia do cuidado: teorias e políticas. In: TAMANINI, M. et al (orgs). *O cuidado em cena: seus desafios políticos, teóricos e práticos*, 2018. p. 27- 61.

APÊNDICES

Transcrição da entrevista 1 – Professora Rebeca

Minha trajetória na educação especial se deu através de uma seleção de pessoas no município em que a administração das escolas iria escolher os professores que tinham o perfil, mas a diretora da Escola que eu trabalhava disse que eu não tinha esse perfil, e a princípio eu não fui escolhida, por ser muito lenta, muito tranquila e outras situações, mesmo já tendo uma experiência de uns quatro anos ou mais trabalhando na educação, como alfabetizadora, porque eu fiz o magistério, projeto gavião II. Depois consegui ficar como substituta de uma professora e assim pude participar da formação que veio de Belém e no final eu fui escolhida, quase não acreditei... a psicóloga, ela estava fazendo uma questão de mestrado, fez várias atividades e o último teste foi cuidar de um ovo. Nós ficamos quase uns quinze dias ou um mês com aquilo ali cuidando. Ela disse que aquilo era uma coisa simples. No final do seletivo, quando ela falou o resultado no meio do público, que seria eu, fiquei espantada porque eu sabia que pela administração não seria eu, mas após o final do curso, da formação, daquele processo, eu fui escolhida também. Aí logo depois nós fomos conhecer a demanda e ver o público que era, né? Após esse conhecimento de campo, algumas professoras chegaram e fizeram até mesmo um documento que eles... eu vinha pensando nessa fala, eu falei eles foram muito honestos. Quando eles se depararam com as crianças, eles foram muito honestos primeiramente com eles mesmos, que eles não iriam continuar, eles não acreditavam que aquele ser humano poderia avançar em alguma coisa, então eles não queriam apenas estar ali por estar, uns desistiram, outros pediram demissão porque não conseguiam se ver capaz de ajudar aquelas crianças. No primeiro momento nós fomos fazer uma busca ativa, matrículas, logo depois eles foram inseridos na escola para socializar. Então, quando comecei, meu medo era de eles não me aceitarem porque eu já tinha uma limitação, que foi colocada em mim e eu não sabia, por alguém me observar e dizer “você não pode, você só pode até aqui”. Então meu maior medo foi eles não me aceitarem porque também alguém não me aceitou como eu era. Entendeu? Quando eu fui a primeira vez no grupo de deficiente mental, eu pedia sempre muito a Deus: Meu Deus, como é que vai ser? O que eu tenho que fazer? Então eu me senti muito bem quando consegui trabalhar com todo o grupo e eles me aceitaram, porque a primeira coisa que eu fiz foi parar para ouvir eles, como é que eles se sentiam ali sendo tão diferentes? Porque eu já tinha passado a mesma situação. E também pela história de vida que eu tenho. É muito incrível! De início foi montada uma sala com os alunos especiais, como se fosse um multisseriado especial, por grupo, cegos, surdos, deficiente mental em geral, depois eles foram para as salas regulares e ao mesmo tempo foi montada a sala de recursos multifuncionais, onde cada grupo era atendido no outro turno. Eu trabalhava com eles leitura de textos e sua interpretação, estimulava a crítica deles, pintura, registro, tudo tinha seu registro, trabalhava as habilidades com cada grupo, também música, eles adoravam dançar, cada um tinha seu ritmo, e daquela música partia para poesia até o inglês. Fazia a certidão de nascimento deles, cada certidão depois de pronta, ficava ao lado de uma árvore de família, aí já trabalhava as relações

sociais e a importância da família... O material que a escola fornecia era o mínimo possível, nós produzíamos o nosso material, buscava ajuda de alguns amigos que se sensibilizavam com eles, mostrava a foto deles, pedia para meu filho conseguir algumas coisas usadas, revistas, jornais, embalagens, uma vez um aluno fez uma maquete de um parque de diversão, que eu tinha levado eles, o dono do parque me deu os ingressos e eu levei eles com alguém da família, aí ele queria um motorzinho e o meu filho conseguiu, de um brinquedo velho, e o meu aluno fez o parque rodar, funcionar, foi na exposição da feira de ciências de uma outra escola, ele fez o parque todo...nunca tinha ido e ficou com as imagens na memória. Eles não tinham vida social, quando eu recebia um convite pra uma festa ou evento, eu sorteava quem ia. Mandava eles ouvirem o rádio (porque era mais acessível a todos) e me contarem que música, história, notícia ou comercial eles mais gostaram e começava o trabalho do outro dia com aquela parte que eles traziam. Quando a professora fez a anamnese, disse que seria feito da vida de todos nós, que precisava desse documento de cada um. Eu fui me deparar com a minha história, eu não sabia que eu tinha tido um dia um problema muito grave. Eu nasci com um... fui tirada a mão de ferro e isso danificou. Um dia meu filho brigando comigo falou “você exige tanto que eu estude e você só foi estudar aos dez anos de idade”. Eu fiquei pensando, o que eu fiquei fazendo esse tempo todinho no mundo, se eu não tava estudando? (risos). Quando fiz a anamnese tive a resposta de minha mãe: acabei indo pra uma escola especial, porque minha cabeça era grande, eu não desenvolvia nada, e aquela questão por uma promessa de vó, cuidar e pedir a Deus eu consegui desenvolver, então a partir do momento em que eu me deparei com a minha história eu consegui entender a história deles. E aquilo ali pra mim foi o tudo. Eu consegui me colocar no lugar deles e entender qual a dificuldade... é tanto que eu dizia sempre pra eles, não aceita ninguém dizer: aí coitadinho do cego, ou, coitadinho deles, não. Quando alguém chega a menosprezar você, ele tá te limitando a viver, então esse limite para o ser humano não existe. A capacidade quem te dá é Deus, você querendo, né? Aí, logo depois teve a formação, e foi nessa formação ... demorou muito o investimento chegar no município na questão de Libras e Braille. Aí eu cheguei num congresso da igreja, por isso que eu sempre falo que dois momentos na vida da gente é importante: a família, em primeiro lugar, mas depois vem a igreja e a escola, são momentos únicos na nossa vida. Pra mim a escola é um momento maravilhoso e a igreja também. E no congresso eu cheguei e tinha um grupo de surdos cantando, (faz gestos com as mãos), eu falei “Meu Deus”, o que é aquilo?! Aí eu fui e corri atrás de todo meu conhecimento, é tanto que aconteceu comigo um acidente e dois assaltos durante as viagens pra minha formação lá na UEPA, que foi Libras, depois procurei o Braille no Álvares de Azevedo, que pra mim é uma referência. Durante toda minha formação eu sempre busquei, nunca me acomodei e porque eles sempre exigiam de mim. Eu me lembro que quando fui na UEPA, me deparei com um grupo de cegos e um surdo, eu pude chegar com o meu aluno e dizer assim “olha, o caminho não é só até aqui, avança”. Porque eu também não tinha esse conhecimento. Eu ficava pensando “pra onde essa pessoa vai”? Então, quando eu cheguei falei pra eles que o mundo não parava bem aqui em Goianésia, mas que eles estavam começando a aprender a voar. Então aquilo foi muito bom na minha formação. Às vezes, quem está hoje na educação especial fala “você plantou e a gente colhe”, falei não, tudo é momento. Naquele momento não tinha as políticas, não tinha investimento, entendeu? As escolas que eu participei foram o Álvares, aquela outra que tem, o Filipe Smaldone, que é a escola de freiras, ali perto na 14, próximo ao pronto socorro. Pense num lugar aconchegante! Eles amam

quem ama cuidar, sabe? Então nunca me esqueci, quando eu cheguei falei pra ela que eu precisava aprender, ela me abraçou e falou “eu amo quem ama cuidar”. É muito lindo assim, então quando tu chegas nesses lugares, realmente existe esse cuidado, que só quem fica é quem ama, com um amor profundo, mas não adianta só amar e não ser capaz, não estar preparado, não ter a formação, você precisa ter, não é? Eu sempre leio, pesquiso, me informo, compro livros, procuro cursos, faço o possível para buscar o conhecimento. A minha forma de trabalhar na educação especial, eu sempre dei muito carinho e atenção para eles. As professoras que estavam lá discordavam e me disseram que elas seriam apenas professoras, elas não seriam babá, porque elas falavam que eu era babá, por eu querer conhecer, orientar, eu era chamada de babá. Então eu achava incompleto o meu trabalho só ali na sala. Eu tinha necessidade de conhecer todo o meu aluno, não importa se eu saio de porta em porta bem ali na mazela, o professor é transformador, eu preciso ajudar o meu aluno, pra eu poder ajudar a mudar aquela vida dele. Alguns professores recusavam dizendo “Ah, eu não estou preparado para trabalhar com esses alunos”. Verdade, preparado ninguém está, mas eles são seres humanos normais, como nós. Naquele momento da formação não recebia ajuda da prefeitura, apenas a secretária de educação me ajudava com as passagens, ela disse que era a única coisa que podia fazer por mim, que não existia na lei nada que amparasse essa categoria que estava começando. Ela dava uma parte das passagens apenas, ficava bem pesado pra mim. Eu ia, entendeu? Era na UEPA. Depois eu procurei uma associação de japoneses e fui aprender Sorobã. Então foi tudo aos pedaços, fui construindo a minha formação, a cada lugar que eu ia encontrava outro grupo que estava procurando mais conhecimento também e a gente pegava e ia de pouquinho em pouquinho montando. Na educação especial é assim. A formação não vem de momento, não, você tem que buscar, o que é um desafio.

Transcrição da entrevista 2 – Professora Beatriz

Minha trajetória na educação especial se dá a partir do momento que o meu município traz esse desafio pra nossa escola, porque essa escola foi a primeira a iniciar nessa área, é tanto que a Escola Pequeno Príncipe ficou muito tempo conhecida com esta referência, só depois as outras escolas também aderiram e hoje já tem educação especial em todas as escolas. Quando fui convidada pra participar do seletivo, fiquei apreensiva, mas fui selecionada sem problema, não foi muito difícil não. Fizemos a formação que veio de Belém, participei de todas as etapas e a professora, uma psicóloga, nos incentivou bastante, repassando muitos conhecimentos. Depois tínhamos que pensar se queríamos mesmo... dei a resposta que sim, tinha medo porque era algo novo e não estava preparada para trabalhar com aquelas crianças, mesmo que eu estudasse mais nessa área, achava difícil, porque quando fiz magistério e depois pedagogia, nunca tinha estudado sobre crianças deficientes, especiais, como eu vou ensinar essas crianças, de que forma? Era a pergunta. Mas quando iniciei, enfrentei muitas batalhas, não tinha material, livro pra eles nada, trabalhar com os cegos era mais difícil porque ainda não tínhamos o curso de braille, enfim. Aí começamos a caminhada em busca de cursos, muitas viagens pra Belém e Tucuruí, as vezes fim de semana, férias, tudo do nosso bolso, as vezes a prefeitura dava a passagem, só. Porque tinha que se preparar, eu fiz, depois até uma pós-graduação, mas a busca por leitura e novos conhecimentos

continua, lembro que chegou um aluno autista e eu quase entrei em pânico, fui com a coordenadora e disse me ajuda, nunca dei aula pra um aluno com esse problema. Mas me dei bem com eles, a diretora disse que eu tinha que continuar, pois via que eu tinha jeito... sempre carinhosa, paciente com eles. Verdade, porque tem que amar muito eles, gostava deles quase igual dos meus filhos, aquele sentimento que você tem que ajudar eles, que eles precisam de você. Sempre ajudei porque eles eram muito carentes de tudo. Uma aluna me abraçava e dizia “tia, eu quero ir pra tua casa, gosto de ficar contigo”. E eu amava mesmo eles, por isso que concordo quando as pessoas dizem que a mulher é melhor pra alfabetizar e eu digo que é mais ainda quando é na educação especial, porque homem não tem jeito, paciência, e ainda tem toda essa parte da habilidade, pegar no colo, brincar junto e tal. O meu colega professor Paulo, foi convidado, uma vez que saiu uma colega, mas ele disse que isso era pra nós, que ele não tinha esse jeito de mãe, não.

Os outros professores da escola sempre nos davam apoio moral e ajudavam quando a gente pedia alguma coisa pra eles, mas sempre meio de fora. Fazíamos a reunião pedagógica juntos, mas no planejamento das aulas o grupo da educação especial se reunia separado. Trabalhava muito com os alunos as habilidades, muita pintura, música, poesia, tudo que dava pra ir apresentando os conteúdos e tentando ensinar a leitura e escrita. A falta de material, não gosto nem de falar. Os pais, a maioria vinha nas reuniões, mas não podiam ajudar, alguns nunca vieram, mas no geral conversavam com a gente sempre que precisava pra informar alguma coisa e tal. A saída era usar a criatividade mesmo, confeccionar materiais de todo tipo de coisa que ia encontrando em casa ou na rua: papelão, caixas de sapato, de camisa, revistas e jornais velhos, latas vazias, tampinhas e garrafas pet, embalagens de produtos para leitura, pedrinhas, vidros ... muita coisa reutilizável. Era difícil, mas enfrentamos. Porque se não ia ficar a maior parte do tempo fazendo de conta. Às vezes eu ficava preocupada com o resultado, se eles não aprendessem a culpa ia ser minha, se eu estava no caminho certo ... mas depois vi que é devagar mesmo pra quase todos eles. Mas procurei sempre dar o melhor de mim. E a minha formação foi assim de pouquinho, um pedaço aqui outro ali, na educação especial é assim mesmo.

Transcrição da entrevista 3 – Professora Lídia

“Olha, não sei exatamente o ano que eu comecei, mas acredito que foi em 2005. Nós estávamos numa reunião pedagógica quando a orientadora conversava a respeito dessa turma da sala multifuncional e aí eu conversei com ela, falei que quando eu precisasse de uma pessoa eu me prontificava a fazer parte dessa sala de alunos deficientes. E ela esqueceu, passou alguns meses ela me convidou, que a professora já estava querendo ir para outro local de trabalho, então ela me convidou e eu fui, não porque eu já tinha conhecimento ou experiência pra trabalhar com esses alunos, mas eu senti vontade, falei com ela e ela me convidou. E aí comecei, eu e a outra colega que já estava, professora xxxx. Aí a gente foi vendo as dificuldades que tinham na sala, os alunos até esse momento, eles não tinham nenhuma noção de Braille, não eram alfabetizados. Na escola já existia uma máquina Braille, e o que que a gente fez? A gente começou olhando o manual da máquina. Pegamos o manual da máquina, fomos tentando colocar o papel na máquina e aí a gente

conseguiu, e a partir desse momento fomos nós aprender junto com os alunos, porque até esse momento a gente não sabia. Aí a gente usava tudo que a gente via que ia melhorar a aprendizagem dos alunos, a gente usava cola colorida, barbante, grãos, tudo pra fazer o relevo, pra que eles pudessem aprender. E assim começamos, na sala também tinha alunos surdos e a gente não tinha noção de trabalhar Libras com esses alunos, aí a gente foi trabalhando de pouco a pouco, hoje estamos assim, não estamos preparadas, mas já temos uma base melhor do que era antes. Aí encontramos muita dificuldade porque nós também não tivemos cursos, assim, não tivemos muito apoio da prefeitura, né? Os cursos eram muito ...raros. Não vou dizer que não tivemos cursos. Tivemos sim um curso de Braille e Libras de uma semana, mas não deu pra aprender praticamente nada. Então foi assim que começou. Nessa época a turma era todas as deficiências juntas, como é que fala? ...Segregada. Então era tudo, era cadeirante, era cego, era surdo, era síndrome de Down, era tudo junto. As turmas, os alunos não eram inseridos nas outras turmas, eram tudo na mesma sala. Então, além dessas dificuldades de aprendizagem também tinha as... que o professor, chega o momento que ele é tudo, professor, babá... Tinha um aluno que eu tinha que dar banho nele, vestir uma roupa, lavar a outra roupa do aluno, até hoje eu ainda faço isso, tenho uma aluna cega, e ela tem oito anos, ela fala, mas fala aleatório, ela não consegue comer sozinha, não consegue, nem tomar o leite, hoje ela já tá melhor, porque eu coloco o copo na mão dela, ela já segura. Antes você colocava o copo e ela soltava, quando é na hora da merenda eu vou pro pátio, lá pro refeitório, pego a merenda, coloco a colher na mão dela e vou ensinando, ajudando ela a comer sozinha, mas às vezes precisa trocar a fralda, só que hoje ela melhorou bastante e já não está tão dependente, mas ela ainda usa e há troca de fralda descartável. Uma atividade que a gente sempre fazia na sala e que acredito que não é atividade do professor, é por exemplo, o aluno chegar sujo e agente pegar ele e levar pro banheiro pra dar banho, porque muitas vezes a gente não suportava a situação que o aluno chegava na sala, aí era preciso levar pro banheiro, dar banho, vestir uma roupa da escola, enquanto a roupa dele secava, outra coisa é que os pais tem pouca responsabilidade, o aluno, às vezes, falta demais, aí a gente precisa sair da escola e ir atrás do aluno, muitos moram de aluguel, é uma dificuldade para encontrar. Eu tenho aquele cuidado, aquele carinho, não vou dizer que eu não faço com amor, mas só que eu acredito que essas atividades não fazem parte da rotina do professor”.

Transcrição da entrevista 4 – Professora Joana

“Quando eu iniciei, na Escola Pequeno Príncipe, a trabalhar com Educação Especial, era uma sala de alunos onde tinha todas as especialidades ali naquela mesma turma, acho que uns vinte a vinte e cinco alunos. Nessa época eu não tinha nenhuma formação em Educação Especial, ia aprendendo de acordo a necessidade do momento, inclusive tinha quatro alunos cegos, os quais pra mim alfabetizá-los, eu tive que, fazia o alfabeto, copiava no quadro, mural, aí eu ia olhando e ensinando pra eles rrsrs (risada) o Braille. Então foram muitas dificuldades. Depois disso eu fui fazendo cursos, Marabá, aí eu já tenho duas formações agora, facilitou mais, mas quando comecei era muito difícil. Então, depois de uns três ou quatro anos foi implantada a sala multifuncional, já facilitou bastante

também devido o atendimento, porque aí nos atendimentos já são diferenciados, de hora em hora, já tem uma quantidade menor de aluno, que é no máximo três, quatro alunos por hora. Então o trabalho se tornou bem mais fácil depois da implantação da sala multifuncional e também estou me aperfeiçoando, fiz uma especialização em Educação Especial Inclusiva e estou terminando uma específica para o atendimento do AEE, da sala multifuncional mesmo e tem melhorado bastante. Quanto à formação, no início eu fiz uns cursos favorecidos pela prefeitura, teve em Marabá, de Braille, Libras, teve um que foi ofertado aqui mesmo no município, na Escola Pequeno Príncipe. Quanto a formação mesmo que eu fiz na área específica, essa foi particular, mas serviu muito, porque já ensina como tratar cada necessidade do aluno, já de forma diferenciada, nas confecções dos materiais, utilização desses materiais, relacionamento com o aluno e família, tudo isso se aprende em uma formação inclusiva, no caso. As dificuldades elas eram resolvidas no momento mesmo, às vezes pesquisando, pesquisando, correndo atrás de informação com os professores da sala regular, através de pesquisa em livros, porque quando fiz a formação em Marabá eu ganhei uma coleção de livros que me ajudaram bastante nessa época, então quando eu tinha dúvida eu corria aos livros. Teve uma dúvida que essa merece ser registrada, que foi: tinha uma máquina Braille na escola e nunca tinha sido usada no Pequeno Príncipe, então nós reviramos, eu e a professora xxxxxxx, nós reviramos aquela sala e encontramos o manual da máquina e aprendemos a utilizar a máquina através do manual e alfabetizamos os alunos que hoje já estão terminando o Ensino Médio, graças a Deus. O relacionamento nunca tive muito problema não porque eles eram crianças muito afetivas, carinhosas, então senti, e eles já tinham pego o ritmo da professora xxxxxx, que é uma pessoa muito meiga. E comigo mesma não, mas já presenciei fatos deles alterados entre eles mesmos. Como no início era uma turma todos juntos, deles mesmos brigarem com o outro, a gente ter que chamar, conversar, ter que chamar a família... agora em relação a aluno-professor não tive grandes problemas, eles sempre são muito dedicados e carinhosos. Eu sempre tratei de forma um pouco normal também, eu não sou aquela pessoa de tá tititi, tititi, com mimo, nunca fui, eu tratava eles de igual pra igual até pra não ter essa diferenciação, num sou muito de tá com beijinho, abraço, não, trato normal pra estar ajudando eles na medida do possível, mas de uma forma normal. Quanto aos alunos cegos, trabalhei com quatro alunos na Escola Pequeno Príncipe, eles eram não, são, crianças inteligentes, eu não tive muito aquele trabalho... teve o trabalho assim, de trabalhar o tato, trabalhar o Braille, trabalhar o conhecimento da escola na parte física, a locomoção deles, mas não foi um trabalho em termo de alfabetização, foi mais na locomoção, ensinar ir ao banheiro, ensinar cada cômodo, cada departamento da escola, esse trabalho eu tive com eles logo de início, mas eles conseguiram, eles chegavam na sala só, eles andavam com a bengala deles em toda a escola, então foi um avanço também nessa área. Em questão dos materiais a gente teve o suporte básico: cola, tesoura, mas faltava muito material, era tanto que os cursos que a gente sempre fez, os cursos que eu fiz foi, a gente aprendeu a lidar bastante com sucata também, então era confeccionado bastante materiais de sucata para tá trabalhando com esses alunos: garrafa pet, papelão, fazia-se as figuras, o Braille eu fiz, trabalhei bastante com tampinhas de garrafa e ia adaptando os materiais de acordo com a realidade, utilizando materiais reciclados e quanto ao material favorecido pelo MEC também, né? Porque vem bastante material já. Quando foi implantada a sala já veio todo aquele equipamento básico e veio também máquina Braille, lupas, é... reglete pra escrever na escrita do Braille, sorobã. Então tinha o básico, mas a gente ia confeccionando de acordo com a necessidade

do aluno. Eu acho que essa parte de material é fundamental, já que até o próprio nome já diz: “Sala de Recurso Multifuncional”, então a gente sente muita falta ainda de cursos que nos oriente mais a tá trabalhando com estes materiais, porque muitas vezes o material chega, mas a gente não tem aquele curso específico, por exemplo, tem o Dos Vox e a gente tem que pagar cursos fora pra aprender, então seria bom que o próprio município favorecesse esses cursos gratuitos pra gente, pra gente tá utilizando os materiais que já vem porque os que a gente vai confeccionando não, a gente vai confeccionando aos poucos de acordo aquela necessidade. E assim um suporte grande em termo de coordenação, de orientação, de tudo, de...de como trazer os pais pra tá também nos ajudando, porque às vezes é muito difícil essa parceria com os pais, a gente manda o convite e às vezes não comparece, se torna difícil. Então depende muito de parceria mesmo, porque é uma luta, assim, não é uma luta que se resolva no momento, é uma luta que a gente já vem buscando há vários tempos e o necessário, sempre é, formação, formação e, como se diz, suporte, suporte físico, suporte material de recursos”.

Texto 5 - Professora Mariana (a redação é da própria professora)

Falar em educação especial e inclusiva é algo que me emociona bastante, tive algumas experiências, as quais relatarei aqui, hoje com os conhecimentos que adquiri, vejo os erros e acertos que cometi nessa trajetória.

Bom, meu primeiro contato com alunos com deficiência teve início em uma escola de educação infantil e ensino fundamental menor. Dois anos antes eu lecionava em turmas de alfabetização, sabia que na escola havia uma classe de alunos especiais, porém meu contato com os mesmos era raro e apenas visual, tudo muito rápido na hora do intervalo, mas poucos daquela sala saiam para o intervalo, parecia que ali dentro da escola, existiam dois mundos distintos, como se uma barreira separasse aquela turma das demais, uma barreira de concreto, mas não, era outro tipo de barreira, a barreira do descaso, do preconceito. Não era um comportamento só meu, a grande maioria dos profissionais que ali trabalhavam agia do mesmo modo, inclusive eu. Lembro-me que nas reuniões pedagógicas pouco ou nada se falava a respeito, a não ser se um aluno “daquela sala” agredisse um aluno dito “normal” na hora do recreio.

No fim do ano letivo, fomos informados que haveria mudanças na lotação dos professores para o próximo ano letivo, ou seja, as disciplinas seriam divididas, ao invés de cada professor ter a sua turma como antes, cada um iria ministrar uma ou duas disciplinas em cada turma.

Quando iniciamos o novo ano letivo eu fui lotada como professora de Artes e Ensino Religioso, a cada início de ano tínhamos a jornada pedagógica, onde passávamos uma semana planejando, participando de oficinas e formações continuadas, dentre as formações e oficinas optei por participar da formação continuada em educação especial inclusiva, até então o termo inclusivo dentro da educação, tinha visto vagamente na graduação de Pedagogia, pouco divulgado, pouquíssimo debatido nas formações. Uma semana de formação, uma semana de choque com a realidade, me incomodou muito tudo o que li e ouvi naquela semana, falava-se de segregação, de exclusão... que eram coisas do passado. PASSADO???? Como assim???? Tudo isso acontecia diariamente na sala próxima a minha.

Eu segregava... eu excluía...

Por muito tempo eu me julgava inocente diante daquela situação, uma vez que eu não era a única a agir daquela maneira e também não tinha formação para lidar com os alunos deficientes, justificava. Depois da semana pedagógica, os professores que participaram da formação comigo foram chamados para uma reunião com a secretária municipal de educação, na reunião a secretária nos apresentou uma professora vinda de outro município que trabalhava com educação especial inclusiva e que a mesma iria implantar a Sala de Recursos na escola a qual eu trabalhava, pois era a única no município que aceitava alunos com deficiência. Partindo da reunião a professora regente da sala de recursos nos reuniu para apresentar o projeto de Implantação das Salas de Recursos do Governo Federal e posteriormente nos informou que lecionaríamos as disciplinas as quais fomos lotados, na sala dos alunos especiais, a reação foi de pânico geral, ninguém queria e não tinha noção de como trabalhar naquela turma. Muitos ali, sequer já tinha entrado na sala deles.

Na primeira semana de aula procurei imediatamente quais os dias de minhas aulas na sala 06, já não era mais a sala dos especiais, lembro-me perfeitamente que passei o dedo pelo horário com muita ansiedade, lá estava quinta e sexta-feira, meu coração acelerou, tive uma vertigem, no fim do dia fui para casa preocupada, não sabia o que fazer, a noite rasurei e joguei fora várias folhas do meu caderno de planejamento por não ter idéia do que fazer na turma. Hoje, vergonhosamente assumo que depois de muitas horas desisti de planejar a aula para eles, iria para turma sem a mínima noção do que fazer e como agir.

Chegou o dia da aula, com meu coração acelerado e as mãos suadas eu entrei na sala, cumprimentei a todos, uns retribuíram, outros não. Passei o olhar por alguns instantes pela sala toda, observei que estavam separados por deficiência como num catalogo, em algumas mesas, bem poucas, tinham uns jogos, os cegos estavam manuseando peças de dominó, os surdos com um quebra cabeça, sob a mesa dos deficientes mentais tinha folhas de papel em branco e giz de cera, os demais alunos com outras deficiências estavam com suas mesas vazias, em seguida peguei uma mesa para colocar meus materiais e notei naquele instante que a maioria deles observavam meu movimento pela sala em completo silencio, talvez por ser uma figura nova no espaço que antes era só deles e da professora, imaginei. Antes que eu me apresentasse, um dos alunos cegos perguntou meu nome e a disciplina que iria lecionar, começamos naquele momento um diálogo, os que entendiam olhavam atentamente nossa conversa sem sair de seus lugares, os que pareciam não entender se aproximavam, logo estávamos em uma roda de conversa. Toquei cada um na mão, não sabia seus nomes, então naquele momento resolvi confeccionar crachás com eles, pedi auxílio a professora da sala para saber o nome de cada um, me ajudar na comunicação com os surdos e escrever o nome dos alunos cegos em Braille, foi uma atividade muito difícil de realizar, enquanto uns se alegravam ao receber o crachá, outros reagiram com agressividade, alguns rasgaram, mas mesmo assim a maioria foi receptiva a atividade, percebi que as reações adversas era devido há vários fatores dentre eles a difícil comunicação, a falta de atividades diferentes, o envolvimento...

Mudei algumas coisas na organização da sala, antes ficavam separados por deficiência, passei a uni-los, propondo atividades compartilhadas e sempre respeitando as limitações de cada um, mas em

muitas situações constatei que eu era a limitada naquele ambiente, a partir do momento que solicitava a realização de atividades e via que uns conseguiam realizá-las e outros não.

A cada semana, a cada planejamento, a cada aula, entre erros e acertos conseguia ministrar minhas aulas, com ajuda da professora regente da sala, no entanto me sentia cada vez mais incomodada, pois por mais que eu planejasse, adaptasse materiais e atividades, usasse metodologias diferentes, mesmo assim não contemplava a todos, mas prosseguia, não importasse como eu ia conduzindo as aulas, desde que os mantivessem ocupados dentro da sala já era o suficiente para a administração, segundo eles, ali já estava acontecendo a inclusão.

No decorrer do tempo, uma situação me chamou bastante atenção, o intervalo para o recreio dos alunos era em horários diferentes, nunca antes havia notado essa separação, vi algumas vezes um ou dois alunos deficientes no intervalo com ou outros e de acordo com a professora eram os fujões, que conseguiam escapular na hora do intervalo. Nesse cenário o que mais me chamou a atenção foi o comportamento dos alunos quando tocava para os outros alunos saírem para lanche, calmamente o mesmo aluno abria todos os dias uma pequena parte da porta, o ranger da porta acionava os demais, daquela brecha ele espiava os alunos lá fora, um a um se aproximava e disputavam silenciosamente sua vez de olhar, depois de muitos dias diante daquele comportamento resolvi abrir totalmente a porta, no momento, todos que estavam espiando pela porta saíram correndo e voltaram a seus lugares, depois de alguns minutos alguns se aproximaram. Sai da sala e dei a mão os convidando para sair também, apenas uma aluna com Síndrome de Down correu e agarrou minha mão, outros se levantaram mas não saíram do lugar, pedi a professora que ficasse com os alunos na sala e comecei a andar pelo pátio com a aluna, por onde passávamos o silêncio e olhares curiosos parecia nos acompanhar, passei a fazer esses passeios sempre nos dias de minhas aulas e a cada semana aumentava o número de alunos a me acompanhar, depois de vários passeios o contato deles com os outros alunos começaram a acontecer.

Enfrentei alguns problemas dentro da escola com essa minha atitude, professores reclamavam que o fato de estar tirando os alunos da sala nos dias das minhas aulas estava atrapalhando porque com isso queriam sair todos os dias na hora do intervalo, tive atritos também com pais de alunos, tanto dos alunos com deficiência quanto dos ditos normais, ambos temiam essa aproximação por conta do preconceito, medo de se machucarem ou pegarem alguma doença. Contudo, o que mais impressionava em tudo isso eram os discentes das outras turmas, havia receptividade por parte deles, aproximavam-se, iniciavam um diálogo, pegava na mão, ajudava em algum obstáculo. Impressionante a capacidade das crianças de ver a igualdade entre todos.

Em muitos momentos fui chamada atenção pela gestão dentro da escola, era grande o número de reclamações por parte dos pais e professores, ouvia mas não concordava, não cedia em muitas coisas, o tempo foi passando e eu fui conseguindo, aos poucos, uni-los na hora do lanche, diminuíram as reclamações e depois de muitos diálogos com os colegas consegui convencer alguns a trabalharmos juntos, planejarmos juntos, separados não estávamos tendo êxito em nossos objetivos, tentar promover com mais frequência o encontro desses alunos e a inclusão deles, pelo menos, nos intervalos.

Não tinha formação suficiente na área para trabalhar com alunos deficientes, eram alunos surdos, cegos, com deficiência física, motora, mental, síndromes, enfim, a comunicação dependia da professora da sala de aula e da professora da sala de recursos que também não dominava a LIBRAS e o Braille, sabiam apenas o básico, me vi desafiada profissionalmente diante daquela turma, foi então que decidi procurar formações na área. Iniciei uma pós em Educação Especial Inclusiva por conta própria em outro município, meses depois a Secretaria de Educação ofereceu um curso de formação continuada também sobre educação especial inclusiva, pois seria implantadas salas de recursos em outras escolas, participaram dessa formação os professores que estavam ministrando aula na turma que me refiro e outros que apresentassem afinidade com a modalidade.

Encerrou aquele ano letivo, me despedi da turma, mas em mim permanecia a sensação de dever não cumprido, sensação de angústia, de impotência... continuei a pós e procurei leituras sobre as deficiências e o atendimento educacional especializado.

Outro ano se inicia e dessa vez eu estava lotada em uma turma de terceiro ano do ensino fundamental, dessa vez somente nessa turma, a separação por disciplina no ano anterior não ofereceu resultados satisfatórios e foi descartada. Dessa vez a novidade era a inclusão dos alunos com deficiência nas outras turmas por determinação da gestão municipal, uma vez que já estávamos bem atrasados nesse contexto, a professora da sala de recursos nos mostrou as planilhas com as turmas que receberiam alunos inclusos, vi que a minha turma de terceiro ano receberia dois alunos cegos, os irmãos José Diego e Manuel, novamente me deparava com um desafio enorme pela frente, a de realizar uma educação inclusiva, oferecendo oportunidades iguais a todos, mesmo de que maneiras diferentes.

A partir dessa nova realidade fui em busca de mais informações, dessa vez meu foco era a inclusão de alunos cegos, depois de muito pesquisar comecei a planejar de forma a atingir todos na sala de aula com um aprendizado de qualidade, confeccionava materiais, adaptava atividades, levava para a sala de aula materiais concretos, tudo com a supervisão e ajuda da professora da sala de recursos, participava de formações e oficinas fora do município sempre com recursos próprios, lia a noite, preparava as aulas no contraturno mas algo não se encaixava. Até que um dia, em meio as atividades do Projeto Lendo e Escrevendo na Escola, a turma estava produzindo bilhetes para trocar com as outras turmas, o aluno José Diego me questionou com a seguinte situação: quem irá ler meus bilhetes em Braille? Como irei ler os bilhetes que receber? O respondi dizendo que esse trabalho seria da professora da S.R. transcrever os bilhetes, mas ele insistia que a troca dos bilhetes seria um momento de encontro e interação entre as turmas e que o retorno das atividades que iam para a transcrição na sala de recurso demorava demais para serem devolvidas e que isso o incomodava muito, pois as correções de suas atividades atrasavam. Fiquei sem argumento naquele momento. Ao final da aula fui para casa pensativa.

A inclusão dos alunos cegos na minha turma era um enorme desafio, mas ao mesmo tempo me apaixonava cada vez mais pela inclusão, principalmente dos cegos, eram alunos participativos nas aulas, dispostos a aprender tudo, gostavam de desafios, bem-humorados. A turma toda se envolvia. Na hora de tirar da lousa alguma atividade eu escolhia alunos pra sentar ao lado deles e ditar, nessa

hora era uma disputa, todos queriam ditar, tive que fazer rodízios dentro da sala pra que todos os auxiliassem, os alunos que ainda não estavam alfabetizados queriam também fazer parte, então de início eles ajudavam nas atividades práticas, assim, com o auxílio geral da turma os alunos cegos eram inseridos em todas as atividades na escola. A evolução dos mesmos era algo que me emocionava muito, em alguns momentos eu parava e com os olhos cheios de lágrimas, (lágrimas de felicidade) os observava, ficava pensando que a autonomia que aos poucos estavam adquirindo, o conhecimento, parte daquilo tudo eu os tinha proporcionado com meu esforço e dedicação, eu já estava tomada de amor pela inclusão, era uma paixão daquelas primeiras paixões de adolescente, a mão gela, o coração bate forte... era assim a cada coisa nova que eu aprendia, a ansiedade tomava conta de mim na espera do momento certo para transmitir a eles. Uma coisa me faltava para a satisfação ser completa, aprender Braille.

Comecei a estudar o Braille sozinha, não comentei com ninguém, ficava até tarde da noite treinando, por várias semanas tive essa rotina, as atividades em Braille que eles me entregavam eu já não passava mais para a professora da sala de recursos, transcrevia letra por letra e a cada ponto que eu não conhecia, pesquisava na internet e anotava. Resolvi fazer uma surpresa para os alunos, todas as sextas-feiras eles tinham aula de educação física com outro professor, era o momento que eu corrigia todos os cadernos, naquela sexta-feira, como era de costume os alunos cegos tiraram as atividades de seus fichários e me entregaram pra eu repassar a professora da S.R. para transcrição, os demais empilhavam seus cadernos sob a minha mesa. Peguei e enquanto estavam fora da sala e as transcrevi, quando retornaram à sala, pedi que se sentassem que eu iria devolver os cadernos e sempre comentava individualmente a correção, comecei pelo José Diego a comentar suas respostas, ele surpreso colocou a mão nos óculos escuros que ele usava e o suspendeu, nunca esqueci aquela cena, disse que estava surpreso com a rapidez com que a atividade tinha sido transcrita e devolvida pela professora. Falei que a transcrição tinha sido realizada por mim, ele e o Manuel se agitaram fazendo movimentos com as mãos e a cabeça e sorrindo muito, não conseguíamos conter nossa felicidade, o restante da turma observava sem nada entender. Compartilhamos a novidade e foi uma felicidade só. Daí em diante as coisas fluíram melhor. Consegui alcançar muitos dos objetivos traçados para cada aula, os alunos adquiriram mais autonomia e finalizamos o ano com resultados satisfatórios e eu agradecida a Deus pela dádiva de ter tido esse contato direto com os alunos cegos. Quanto ao Braille, virou uma de minhas maiores paixões.

Fui professora dos mesmos também no quarto e quinto ano, cada ano nos superávamos. Até que terminando o ensino fundamental menor eles precisavam ir para outra escola de fundamental maior, assim nos despediríamos de anos de convivência e aprendizado para ambas as partes. Matriculados em outra escola, no sexto ano, não tinha professor habilitado para auxiliá-los no Braille, fui então transferida para a escola onde estavam, dessa vez eu fui trabalhar na Sala de Recursos Multifuncionais, não só com eles mas com outros alunos com diferentes deficiências, hoje os alunos José Diego e Manuel estão em outra escola, agora do Ensino Médio, cursando o segundo ano, continuo na sala de recursos, aprendendo cada vez mais e me apaixonando cada vez mais pelo desafio de incluir os alunos deficientes no ensino regular, desafio esse que me faz evoluir continuamente como pessoa e como profissional.