



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Instituto de Letras

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas

Programa de Pós-Graduação em Linguística

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: LETRAMENTO E DISCURSO

Denise Tamaê Borges Sato

Brasília
2013

Denise Tamaê Borges Sato

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: LETRAMENTO E DISCURSO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Izabel Magalhães

Brasília
2013

Denise Tamaê Borges Sato

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: LETRAMENTO E DISCURSO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Linguística.

Aprovada em _____ de _____ de _____.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Izabel Magalhães (UnB/UFC – Orientadora) – Presidente

Profa. Dra. Débora Diniz (UnB) – Membro

Profa. Dra. Rita Vieira Figueiredo (UFC) – Membro

Prof. Dra. Christine Carvalho (UCB) – Membro

Prof. Dr. Guilherme Veiga Rios (UnB/INEP) – Membro

Profa. Dra. Tatiana Rosa Nogueira Dias (UCB) – Suplente

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Osamo Sato e
Catarina Pereira Borges Sato.

A todos/as aqueles/as que celebram
a vida e não deixam de aprender,
viver e sorrir.

AGRADECIMENTOS

Academicamente, esta página tem por objetivo tornar público o agradecimento a pessoas e instituições que tiveram participação direta na elaboração da pesquisa. Contudo, pedimos licença para utilizá-la como celebração de um ciclo, de uma história.

Tecnicamente agradecemos, portanto:

Ao Estado de Goiás, especificamente ao Detran-GO, nas pessoas de meus supervisores e colegas, pelo apoio incondicional; Às Secretarias de Educação do Estado de Goiás e do Governo do Distrito Federal pelas autorizações da pesquisa;

À UnB, seus/suas funcionários/as e professores/as que tornaram possível esta investigação;

Pessoalmente, agradecemos:

À Professora Izabel Magalhães, orientadora desta pesquisa, mas diria melhor, minha hábil construtora, que edificou minha identidade acadêmica, dando objetividade à minha forma de ver e sentir os desafios dessa pesquisa – alguém que realmente transformou o meu ser;

Às pessoas que gentilmente colaboraram por meio da organização do trabalho escolar ou da concessão das entrevistas; pessoas essas que ao compartilhar comigo de seus mundos, me fizeram parte deles;

Aos/as amigos/as e colegas da UnB e em especial ao meu amigo e irmão Ribas e a toda família Batista que orou por mim e me acolheu tantas vezes;

À minha família que tolerou pacientemente os cinco anos de afastamento e inquietude, e em especial ao Danilo, meu esposo, luz da minha vida, pelo incentivo, pelo cuidado com as crianças e por me ouvir em minhas elucubrações;

Aos meus pais, Osamo Sato e Catarina Sato, a quem dedico todos os meus esforços e a quem espero honrar com minha solicitude e presença;

A Deus, ser onipotente, verdadeiramente bom e justo, que estabeleceu um propósito ao permitir meu ingresso neste desafio: o de curar-me, devolvendo-me a alegria que já não encontrava mais por mim mesma.

RESUMO

A inclusão da pessoa com deficiência no contexto da educação gerou transformações na escola e nas pessoas que transitam por esse ambiente: pais/mães, alunos/as e professores/as. Altamente centrada na atuação docente, a inclusão tem sido sentida diferentemente por professores/as, que ora a temem, ora se encantam. Ante as mudanças recentes, a identidade de professores e professoras no contexto da inclusão, inclusive a identidade de gênero, tem sido pouco investigada. Nesta tese buscaremos por meio da pesquisa etnográfica analisar as representações de gênero em quatro escolas públicas estaduais: duas em Goiás e duas em Brasília. O corpus foi constituído de transcrições de entrevistas desenvolvidas com professores/as que trabalham em sala comum, mas que possuem alunos/as com Síndrome de Down incluídos/as, de professores/as das salas de recurso e de duas famílias. Alicerçada teoricamente na Análise de Discurso Crítica (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003; 2012) nos Novos Estudos do Letramento (BARTON, 1994; BARTON E HAMILTON, 1998; SOARES, 2008; STREET, 1984, 1995) e nos estudos sobre gênero social (BECKWITH, 2005; BURNS, 2005; LOURO, 2000; MAGALHÃES, 1995a), buscamos nos discursos e nas práticas de letramento identificar elementos que contribuem para elucidar a complexa teia que promoveu na educação e especificamente na educação especial inclusiva a atividade docente como gueto feminino moderno. Os resultados apontam que embora os discursos sobre a inclusão sejam veiculados ao lado de palavras como igualdade, justiça, cidadania, direito e autonomia, a prática educacional promovida pelas políticas educacionais tem consolidado um ambiente de desvalorização da docência, por meio da privação de meios, recursos, acanhamento das políticas intersetoriais de apoio às famílias e principalmente de formação docente, contribuindo para uma prática inclusiva não emancipatória. Também verificamos que em relação aos letramentos, as práticas pedagógicas não sofreram alterações significativas que alcancem a aprendizagem das pessoas incluídas, influenciando, dessa forma, na formação de uma identidade docente e de gênero fragilizada.

Palavras-chave: gênero social, discurso, letramento e educação inclusiva.

ABSTRACT

The inclusion of the disabled person in the context of education has generated changes at school and at people that pass through this environment: parents, students and teachers. Highly concentrated in the docent performance, the inclusion has been felt differently by teachers that at times fear it, at times get charmed by it. Before the recent changes, the identity of teachers in the context of inclusion, including the gender identity, has been little researched. On this thesis we will seek through the ethnographic research to analyze the gender representations in four state public schools: two in Goiás and two in Brasília. The corpus was constituted of transcriptions of interviews developed with teachers who work in common class-rooms, but that have students who have the Down syndrome included, of the teachers of re- sources classrooms and of two families. Theoretically based in the Critical Analysis of Speech (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003; 2012); on New Literacy Studies (BARTON, 1994; BARTON E HAMILTON, 1998; SOARES, 2008; STREET, 1984, 1995) and on the studies on social gender (BECKWITH, 2005; BURNS, 2005; LOURO, 2000; MAGALHÃES, 1995a), we searched in the speeches and in the practices of we searched in the speeches and in the practices of lettering to identify elements that contribute to elucidate the complex net that promoted in education and specifically in the especial inclusive education the docent activity as modern female ghetto. The results indicate that although the speeches about inclusion are transmitted beside words such equality, justice, citizenship, right and autonomy, the educational practice promoted by educational policies have been consolidating an environment of devaluation of teaching, through the deprivation of means resources, shyness of inter sectorial policies to support families and especially the docent formation, contributing to an inclusive practice which is not emancipatory, We have also verified that in relation to the letterings, the pedagogical practices have not suffered significant changes that reach the learning of included people, influencing, thus, in the formation of a fragile docent and gender identity.

Key-words: gender, discourse, literacy and inclusive education

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica.

(FREIRE, 1996:75)

LISTA DE QUADROS

CAPÍTULO II

QUADRO 2.1: Articulações entre ADC e TSL	71
--	----

CAPÍTULO III

QUADRO 3.1: Participantes selecionados	95
--	----

CAPÍTULO IV

QUADRO 4.1: Modalidades de ensino na proposta inclusiva	126
---	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS

QUADRO 7.1: Discursos da Educação Inclusiva.....	211
--	-----

LISTA DE FIGURAS

CAPÍTULO I

FIGURA 1.1: Evolução das matrículas entre os anos 1998 a 2006	26
---	----

FIGURA 1.2: Evolução da distribuição das matrículas entre instituições públicas e privada	26
---	----

CAPÍTULO IV

FIGURA 4.1: Surgimento de novos gêneros discursivos a partir de práticas sociais	113
--	-----

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO ESPECIAL E GÊNERO	15
1.1 Visão histórica da Educação Especial	15
1.2 Educação Especial e Políticas de Inclusão	22
1.3 Gênero e Educação	33
1.4 Inclusão e exclusão: reflexões necessárias	40
Algumas considerações	44
CAPÍTULO II – LINGUAGEM E GÊNERO	47
2.1 Sociedade, discurso e gênero.....	47
2.2 Discurso, poder e hegemonia nas representações de gênero.....	55
2.3 Discurso e letramento como praticas sociais.....	58
2.4 Discurso, identidade e letramentos.....	59
2.5 A prática social do Letramento	63
2.6 Articulações possíveis	67
Algumas considerações	71
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE PESQUISA	73
3.1 Pesquisa qualitativa	74
3.2 Ética na Pesquisa	76
3.3 Etnografia e ADC	80
3.4 Pesquisa etnográfica e Análise de Discurso Textualmente Orientada	82
3.5 Constituição dos dados etnográficos	83
3.6 Gênero social, letramento e educação inclusiva: percursos metodológicos.....	85
3.7 Desenho da pesquisa	87
3.7.1 O problema de pesquisa:	87
3.7.2. Objetivos e questões de pesquisa:	88
3.7.2.1 Objetivos	88
3.7.2.2 Questões de pesquisa.....	89
3.7.3 Observação, notas de campo e entrevistas	89
3.7.4 O contexto de pesquisa – a agência “escola”	90
3.7.4.1 O campo e os participantes.....	91
3.7.4.1.1 Escolas I e II – Goiás.....	93
3.7.4.1.2 Escolas III e VI – Brasília	95
Algumas considerações	99
CAPÍTULO IV – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO/AEE E REPRESENTAÇÕES DE LETRAMENTO	100
4.1 Representações e letramentos em Goiás – as escolas I e II.....	100

4.1.1 Concepções de letramento em Goiás.....	102
2 Representações e letramentos em Brasília – as escolas III e IV	130
Algumas considerações	142
CAPÍTULO V – REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NO AEE	144
5.1 Representações de Gênero e de Professor/a em Goiás.....	145
5.2 Representações de Gênero e de Professor/a em Brasília.....	155
5.3 A inclusão como espaço formador das identidades docentes.....	164
5.4 Ideologias e o discurso de gênero na prática da inclusão.....	170
Algumas considerações	175
CAPÍTULO VI – IDENTIDADES DOCENTES E DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	177
6.1 – Gênero e identidade de professores/as na entrevista de uma mãe em Brasília	177
6.2 - Gênero e identidade de professores/as na entrevista de uma família em Goiás	191
6.3 – Identidades de Gênero e o AEE	205
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	208
REFERÊNCIAS	214
ANEXO I – Entrevistas em Goiás.....	227
Anexo II - Entrevistas em Brasília	343

APRESENTAÇÃO

A escola é um local privilegiado, uma vez que opera socialmente como difusora de valores, como propulsora do conhecimento e como instância de consolidação de práticas sociais tidas como adequadas, as quais se deseja perpetuar. Nesse sentido, a escola transmite, por meio da prática escolarizada, o conteúdo de disciplinas, mas também de crenças, de atitudes, de habilidades e de formas de ver e sentir a realidade.

Os/as alunos/as na instituição escola são os objetos de trabalho. Cabem aos/as mestres formá-los, envolvê-los, conduzi-los, emancipá-los para a vida independente e para o convívio em comunidade. Arelada à formação, espera-se que as crianças e os jovens sejam capazes de levar para a prática aquilo que se construiu em sala de aula, que sejam, realmente, indivíduos eficientemente criados pelo sistema.

O sistema, instituição amorfa, fica diluído no poder do Estado que à distância consolida a política pública de educação. A política pública é que determina as atividades e as instituições que serão valorizadas com a alocação de recursos públicos. Ao dotar determinada área com uma dotação orçamentária, determina-se também a qualidade, a frequência e a amplitude dessa atividade, em outras palavras, define o nível de poder de seus participantes.

No ano de 1998, o Brasil iniciou a política estabelecida pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - Fundef em que o governo determinou como prioritária a educação fundamental (1ª a 8ª séries). Os recursos do Fundef não poderiam ser aplicados em outras áreas como a educação infantil, Educação Especial, ensino médio e ensino superior. A educação de jovens e adultos não faria parte do escopo, mas poderia ter uma participação no fundo para seu financiamento, de acordo com a vontade dos gestores municipais.

Em 2006, expirou o Fundef, que foi substituído pelo Fundeb – Fundo de Manutenção do Desenvolvimento da Educação Básica, que aumentou o recurso financeiro e o escopo do financiamento público da educação, passando a incorporar o ensino médio, a educação infantil e a educação de jovens e adultos. Contudo, permaneceram de fora a Educação Especial e o ensino superior.

Como forma de suprir a demanda estrangulada por dez anos de Fundef, o governo incorporou a Educação Especial à educação básica por meio da inclusão. Com relação à

educação infantil, a atual política deslocou do ensino infantil a pré-escola, passando a incorporá-la também no Ensino Fundamental obrigatório sob a designação de primeiro ano. Nesse transcurso, o Ministério da Educação manteve a Secretaria de Educação Especial que fomentou o processo inicial de inclusão até 2008, quando foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Findo o processo, em 2012 a Secretaria foi extinta vindo a ser incorporada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

A estruturação de uma secretaria com dotação orçamentária própria indica uma quantidade maior de recursos e o foco direcionado de suas ações. A Educação Especial, ao ser incorporada pela educação básica passou a receber igual tratamento, recursos e estrutura, reduzindo os gastos com pessoal e com a maior permanência da criança/jovem em centros e escolas especiais como a APAE.

A redução de gastos foi um grande diferencial nessa nova abordagem. A política buscou minimizar os danos de práticas como a segregação e a intolerância, sem fomentar necessariamente a integração real das pessoas com deficiência¹, por meio de ações que apoiassem as famílias e/ou auxiliassem efetivamente a escolarização, como programas de formação docente e/ou de alocação de recursos diferenciados na escola.

Semelhante aos princípios da Redução de Danos aplicada hoje no âmbito da saúde em relação ao uso de drogas², as políticas de inclusão correspondem, de certa forma, a uma proposta economicamente mais eficiente – reduz os gastos com estruturas e atendimentos de saúde, limita o tempo de permanência na escola, dispensa professores especializados, elimina a prática de redução de alunos por sala (modulação inversa) e ainda permite que alunos/as com déficits cognitivos sejam encaminhados/as à profissionalização, repercutindo na diminuição da demanda de recursos para a assistência social ou previdenciária.

O contexto da inclusão passa, assim, a figurar como importante peça no concerto político educacional brasileiro, sendo necessária, dessa forma, a compreensão desse fenômeno. Para tanto, elegemos a perspectiva docente, como forma de empoderar em nossa

¹ Em toda esta pesquisa, utilizamos apesar das muitas discussões existentes, os termos pessoa deficiente, pessoa com deficiência e especial como sinônimos.

² Na redução de danos, busca-se o monitoramento dos efeitos das drogas e do álcool, elucidando os/as dependentes químicos e suas famílias sobre técnicas que reduzam ou previnam determinados danos que podem ser causados pelo vício, sem necessariamente combater o uso de drogas ou incentivar a diminuição do seu consumo. Ações como disponibilização de seringas, colocação de postos de coleta de seringas em banheiros e distribuição de cartazes são as estratégias mais comuns.

pesquisa homens e mulheres que se viram por meio de medidas legais a atuar na Educação Especial. Sob a lente de professores/as que trabalham com crianças e jovens com Síndrome de Down buscamos nesta pesquisa compreender a prática, os discursos, os letramentos e a formação identitária, inclusive de gênero.

Como loco da pesquisa estabelecemos quatro escolas públicas estadual/distrital que possuíam alunos/as com Síndrome de Down incluídos/as nas séries finais do Ensino Fundamental. A delimitação permitiu uma abrangência maior da política educacional por focar os Estados, bem como a generalização por considerar a realidade de dois estados federativos.

Assim, sob a perspectiva dos Novos Estudos dos Letramentos analisamos a dinâmica das práticas construídas na inclusão, cujos valores emergem das representações dos usos da leitura e da escrita, inerente à Educação. Por meio da Análise de Discurso Crítica, buscamos as identidades e os discursos também na compreensão das práticas que contribuem para a formação identitária docente e de gênero no contexto da inclusão.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO ESPECIAL E GÊNERO

A Educação Especial situa-se dentro de um contexto maior de educação. Nesta seção, abordaremos o quadro educacional brasileiro para então seguirmos comentando sobre a Educação Especial e no bojo desta, a formação identitária de gênero.

1.1 Visão histórica da Educação Especial

A educação no Brasil ganhou novos contornos dentro do debate mundial, depois da segunda guerra, em razão da nova organização econômica que surgia conhecida como Mundialização do Comércio ou Globalização. Segundo Norman Fairclough (2003), a ADC se propõe especialmente como uma ferramenta para o estudo e investigação de fenômenos decorrentes desse momento histórico, denominado por Giddens (1991) como modernidade tardia. Segundo os autores, a transformação de bens e serviços em objetos passíveis de serem comercializados produz a colonização de discursos econômicos e administrativos em ambientes como a saúde e a educação. Nesse cenário, as novas práticas se moldam à força desse novo discurso, fortemente calcado em expressões como flexibilidade, eficiência, transparência, efetividade, maximização de resultados, redução de danos, entre outros (PACHECO e PEREIRA, 2006).

A Educação Especial vem sendo objeto de muitas transformações, mas não foi somente ela. Para compreender tais mudanças precisamos incorrer em breve revisão contextual da própria educação brasileira e, a partir desse alicerce, percebermos o fenômeno atual da Educação Especial. Neste capítulo, faremos o resgate histórico da política educacional brasileira, bem como situaremos o debate no que tange à inclusão e à exclusão.

Segundo Ribeiro (2001), o Brasil, durante o seu primeiro estágio econômico que compreende o período de 1500 a 1929 (colônia/império/república), possuía como atividade principal a exportação de produtos que se transformavam, em ciclos – madeira, açúcar, ouro, borracha e café. Essa tradição somente mudou com a crise de 1929, que trouxe ao país a necessidade de se adequar ao novo contexto histórico mundial.

Ainda segundo a autora, *op. cit.*, em 1808, algumas escolas técnicas, academias e laboratórios foram criados pela Corte quando de sua chegada ao país. Contudo, até 1888, a mão de obra escrava e o modelo econômico agroexportador não demandavam educação, propriamente dita, de forma que as pessoas mais abastadas enviavam seus filhos à Europa, a

fim de receberem instruções formais. A responsabilidade da educação no Brasil ficara, até o início da primeira república (1889-1930), praticamente a cargo dos padres Jesuítas. Foi com a Independência que um sistema educacional brasileiro começou a ser implantado, com o surgimento das escolas militares.

Em 1930, Getúlio Vargas criou o primeiro Ministério da Educação e Saúde e, em 1931, o Conselho Nacional de Educação, com a proposta de se estabelecer um Plano Nacional de Educação já na Constituição de 1934, mas o plano não foi promulgado. Em 1937, Getúlio Vargas deu o golpe e em 1946 surgiu uma nova constituição, que estabeleceu, entre outras coisas, a competência da União na elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, promulgada em 1961 (PINO, 1997).

Nessa época, o Banco Mundial havia mudado sua estratégia e a política estabelecida no período trouxe mudanças que refletiam a política de financiamento internacional. A austeridade dos financiamentos internacionais, promovida pela política do Fundo Monetário Internacional (FMI) - e do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) dificultava a aplicação de recursos em educação (DE TOMMASI, WARDE e HADDAD, 1996).

Segundo a proposta internacional, era preciso garantir o pagamento da dívida, sendo que para tanto, os países beneficiados deveriam adotar medidas de contenção de gastos e promover políticas voltadas para a abertura do capital privado, como forma de diminuir a ação do Estado, poupando, assim, os recursos públicos (DAVIES, 2004). A educação assumira os mesmos contornos tecnocratas propostos pelas agências internacionais. O Ministério da Educação no Governo Getúlio Vargas ficaria subordinado à competência do Ministério do Planejamento. Foi a fase do ensino profissionalizante, tanto no nível da educação fundamental como do ensino médio (DA CUNHA, 1981).

Apesar da implantação de cursos de formação profissional, o problema do financiamento público da educação necessitava ser regulamentado por um Plano Nacional de Educação – PNE. Anísio Teixeira, juntamente com o Conselho Federal de Educação elaborou o primeiro PNE, mas com o advento do novo golpe de 1964, o mesmo perderia seus efeitos. A vinculação constitucional de recursos para a educação não fora lograda na Constituição de 1967.

A atuação do financiamento internacional para o desenvolvimento do país perdurou até a década de 1980, resultando num déficit internacional conhecido como Dívida Externa que estrangulava as iniciativas nacionais de construção de uma política educacional efetiva (NAGEL, 2001). Entre os terrores dessa dívida estavam os altos índices inflacionários.

Ainda segundo a autora, *op. cit.*, a Nova República ocorrida no período de 1986 a 1989, traria a Constituição de 1988. A nova carta ostentaria a bandeira da soberania nacional. Conhecida como Constituição Cidadã, a nova legislação preveria a vinculação de parte dos recursos federais para o financiamento da educação. Surgiu, então, como resultado da articulação internacional, por meio da Conferência Mundial de Educação Para Todos - Jomtien, 1990, o Plano decenal de Educação para Todos (1993). Contudo, sem um direcionamento mais coerente, o mesmo concretizou-se na forma de repasses desconcertados, no modelo clientelista. No que tange à Educação Especial, a Carta Magna prescreveria a universalização do acesso à educação, garantindo a todos, inclusive às pessoas com deficiência, o direito à educação oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (VALENTE E ROMANO, 2002).

Fernando Collor, presidente entre 1990 e 1992, abriria, por fim, o país às multinacionais, em atendimento às demandas do Banco Mundial. Verificamos a privatização de empresas brasileiras como a SIDERBRAS³ e a Companhia Siderúrgica Nacional, empresas produtivas e lucrativas, sob a alegação de que a administração pública é pouco eficiente. Tal estratégia, contudo, seria uma tentativa do governo de pagar a dívida externa e combater os juros. Foi o maior programa de privatização do mundo (ANUATTI-NETO, 2005). Mas, a política de juros altos fez elevar ainda mais a dívida brasileira, alcançando níveis inimagináveis.

A política educacional, ante a fase difícil da economia brasileira, viria apenas a refletir a política de austeridade econômica internacional. Em 1992, o então vice-presidente Itamar Franco assumiria a presidência após Collor deixar o governo. Em 1993, foi lançado o Plano Decenal de Educação para Todos, uma ação que tentava identificar os principais obstáculos à democratização do ensino, mas focava somente o Ensino Fundamental.

Essa sucinta revisão da história brasileira permite entrever os desdobramentos ocorridos na educação. A partir da década de 1990, o tema seria trabalhado na mídia a fim de introduzir os conceitos neoliberais⁴ no modelo de gestão educacional, já desenhados na política educacional brasileira (RICARADO FILHO, 2005). Face ao acirramento da política

³ Companhia Siderúrgica Brasileira – A siderúrgica compunha o sistema de empresas públicas brasileiras voltadas à energia e siderurgia, formado pelos grupos Petrobrás, Siderbrás, Eletrobrás e Telebrás.

⁴ Segundo Anderson (1995) o neoliberalismo surgiu com o fim da II Guerra Mundial. A política e a teoria capitalista foi utilizada para diminuir o poder e a intervenção do Estado de bem-estar. O autor menciona como obra base o livro “O caminho da Servidão” de Friedrich Hayer (1944), segundo o qual o Estado opera contra a liberdade cabendo à economia e ao mercado a autorregulação decorrente da oferta e da procura. Como foco, o neoliberalismo vinha pregar contra os princípios protecionistas veiculados pelo Partido Trabalhista Inglês, que venceria as eleições de 1945.

econômica neoliberal promovida pelo presidente Fernando Collor, e seguida pelos seus sucessores, abriu-se o espaço da educação como mercado (BRASIL, 2003).

Fernando Henrique Cardoso, dando sequência aos ajustes econômicos e financeiros, foi empossado como presidente da república em 1995. Em sua gestão, as mudanças educacionais foram profundas. Em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em substituição a sua versão de 1971 e a Lei 9.424, que criou o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e valorização do Magistério – Fundef. Contudo, a função redistributiva da união, que tem por objetivo compensar aos estados parte da arrecadação, seria feita para a educação por meio do Fundef, que limitava em seu artigo segundo, os repasses ao Ensino Fundamental, deixando as demais modalidades, como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Infantil, o Ensino Médio, o Ensino Profissionalizante, o Ensino Superior e a Educação Especial, de fora do escopo, em outras palavras, sem recursos para sua execução. Tal medida de estrangulamento da demanda viria a resultar mais tarde na oferta dessas modalidades pela iniciativa privada (PINTO, 2002).

Com base nessas duas leis – LDB e Fundef, começou a era da política de avaliação. Essa estratégia já estava amplamente divulgada e em uso no meio administrativo e corresponde à colonização dos discursos econômicos no campo educacional, trazendo suas consequências conceituais e metodológicas (DE BONAMINO, 2002). A avaliação substituiu os pesados e dispendiosos serviços de supervisão e gerenciamento e teriam o “benefício” de diagnosticar a efetividade da implantação das medidas sugeridas, tais como o cumprimento de metas de alfabetização, ao passo em que reforçavam uma ideologia de que o resultado do instrumento “avaliação nacional” seria um atestado de qualidade, o que não é consensual (BRASIL, 2003).

Com as avaliações nacionais e internacionais, os mecanismos de controle passam a ser externos – Ministério da Educação (MEC) e não mais de diretores e professores, promovendo o desempoderamento dos/as agentes educacionais, principalmente, dos/as professores/as. Um efeito imediato dessa proposta é a criação de um “ranking” educacional que funciona, entre outros, como divisor e referendo para a imposição de custos mais altos aos serviços “bem posicionados” oferecidos por escolas e universidades particulares (SEGENREICH e CASTANHEIRA, 2009).

As medidas implantadas pelo ministro da educação Paulo Renato nos anos de 1995 a 2002 incluem a adoção do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, do Exame Nacional de Cursos – ENC, conhecido como “provão”, destinado a avaliar o resultado dos alunos de graduação, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, a instituição do Programa

Curricular Nacional – PCNs, a implantação de computadores em todas as escolas, e a retomada do projeto TV escola, criado na gestão de Murilo Hingel (1992-1994) (RICARDO FILHO, 2005).

Essas mudanças foram celebradas de forma significativa pelos meios de comunicação, principalmente, os meios impressos. Os articulistas Claudio de Moura Castro, Sérgio Costa Ribeiro e João Batista Araújo e Oliveira produziram para a revista “Veja” uma série de artigos ratificando como benéficas as reformas adotadas (RICARDO FILHO, 2005). Assim, um discurso de uma boa escola foi se formando na medida em que o governo implantava medidas claramente neoliberais, no seio da educação brasileira.

Paralelamente, o programa das Nações Unidas e do FMI avançou em sua proposta de implantação de uma política inclusiva agressiva. Segundo projeções demográficas e de crescimento populacional, a população mundial está envelhecendo muito rápido. Isso significa que a baixa taxa de mortalidade associada a uma taxa de natalidade cada vez menor tem levado à diminuição da população economicamente ativa tanto na Europa como nos países em desenvolvimento⁵. Outra percepção relacionada à mudança na abordagem do IBGE tem demonstrado o aumento significativo da população deficiente, em razão de problemas de saúde relacionados à senilidade (NERI e SOARES, 2004). Assim, o impacto econômico de manter a população deficiente sob tutela do Estado tem sido um dos fatores para as políticas internacionais de inclusão (BOSCHETTI, 2003).

Em 1999, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, conhecida como Convenção da Guatemala, foi ratificada no Brasil pelo Decreto n. 3.956/01, demonstrando a ligação entre convenções e acordos internacionais e Política Nacional de Educação Inclusiva (BATISTA JR, 2008; SATO, 2008). Naquele documento, estão elencadas os principais documentos pelos quais os governos locais têm se guiado no propósito inclusivo. A primeira declaração da ONU foi a Declaração das Nações Unidas dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência, datada de 1975; seguida pelo Programa de Ação Mundial para as Pessoas Portadoras de Deficiência – ONU, de 1982, Protocolo de San Salvador – 1988; as Normas Uniformes sobre Igualdade de Oportunidades para as pessoas Portadoras de Deficiência – 1993; o Programa de Ação aprovado pela Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, das Nações Unidas (157/93); Compromisso do Panamá com as Pessoas Portadoras de Deficiência no Continente Americano (1369/96); e, por fim, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das

⁵ Conforme nota técnica do Instituto de Pesquisa em Economia Aplicada – IPEA 2012, disponível em http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/bmt51_nt02_perfildaforca.pdf

Pessoas com Deficiência, de 2006, contida na atual política de educação inclusiva brasileira (MENDES, 2006).

Sobre esse empenho internacional, temos que em 1999 foi fundado o Instituto Interamericano sobre Deficiência e Desenvolvimento Inclusivo, órgão elencado entre as instituições *Think Tanks*⁶ que tem por finalidade assessorar o processo de implantação da inclusão nos países hispânicos e de língua lusófona. Não é por acaso que tal instituto mantém em sua página na internet muitos itens relacionados à saúde e poucos voltados para a inclusão. Um tema constante é a autonomia para o trabalho em promoção à independência da pessoa deficiente, demonstrando sua vocação para a implantação de um novo mercado.

No Brasil, em 2005, inicia-se a era Lula. No mesmo ano o Banco Mundial – instituição que controla o BIRD⁷, lançou um projeto de estudo para verificação do modelo de inclusão brasileiro. O estudo desenvolvido em 2005, conhecido como projeto “Deficiência e Desenvolvimento Inclusivo no Brasil”, coordenado pelo Disability e Inclusive Development Team (DIDT) do Banco Mundial teve como objetivo firmar objetivos, parcerias e metas, bem como divulgar o modelo brasileiro de inclusão (universalização do atendimento em escolas regulares) como referência de boas práticas inclusivas, do Banco Mundial. A adoção das metas e objetivos apresentados seria um dos critérios para a concessão de empréstimos e financiamento de projetos pelo Banco Mundial (BIELER, 2005).

Diferentemente do discurso do Partido dos Trabalhadores, a política neoliberal para a educação teria continuidade na gestão Lula, com a indicação de Fernando Haddad. O Ministro da Educação ganhou importância como articulador das políticas educacionais, juntamente com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - órgão responsável pelos sistemas de avaliação: PISA⁸; Sistema Nacional de Avaliação da Educação

⁶ O termo “think tank” foi utilizado inicialmente durante a Segunda Guerra Mundial, indicando o grupo de oficiais e gestores que se reuniam para traçar estratégias militares ou para a tomada de decisões. No meio administrativo o termo ganhou novos contornos passando a designar grupos de referência, centros e instituições de pesquisa voltados para a produção e disseminação de conhecimento de áreas variadas, em que se especializavam, tais como política, educação, comércio, ciência, indústria e tecnologia, ou ainda, conhecimentos de guerra/militares. Enquadram-se nesse grupo empresas de consultoria privadas e instituições públicas nacionais e internacionais (CRUZ, 2000).

⁷ Inicialmente, havia sido criado o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, contudo, houve uma reestruturação em 1975 e hoje o Banco Mundial é composto pelo BIRD e pela Associação Internacional de Desenvolvimento/AID.

⁸ Programme for International Student Assessment (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Superior – Sinaes (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade, e a Avaliação dos Cursos de Graduação – feita *in loco* nas universidades); Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, e Sistema de Avaliação da Educação Básica (Avaliação Nacional da Educação Básica e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Prova Brasil).

Em 2006, o governo, baseado nos resultados dos sistemas de avaliação, lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para monitorar o cumprimento das metas de alfabetização e leitura, de forma que atingisse um nível educacional escalonado em conformidade com os padrões internacionais. O IDEB forneceria uma ferramenta para a equiparação ou homogeneização do ensino ministrado nos diferentes estados, diminuindo as discrepâncias de qualidade do ensino. Porém, além do sistema de avaliação instituído pelo MEC ainda observamos a coexistência de sistemas paralelos, como é o caso do “Movimento Todos pela Educação”, pessoa jurídica desde 2007, que avalia os resultados da educação com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) e das avaliações do Ministério da Educação (MEC), bem como pela Ação Educativa em parceria com a Fundação Montenegro (IBOPE), que atualiza o Índice Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF.

Índices, metas, provas, medição de resultados e padronização da educação são mecanismos de legitimação associados a uma rede que alcança o MEC, mas também a mídia e entidades externas, formando uma estrutura de manipulação ideológica em torno do produto educação, hoje ofertado pelo ensino brasileiro, em torno dos temas acesso à escola e qualidade do ensino.

Nesse afã de construir um sistema que garanta o acesso, a permanência e a efetividade da aprendizagem em níveis que possam ser equiparados aos padrões internacionais, uma rede paralela de empresas e Organizações não Governamentais (ONGs) dedicadas à formação de professores, produção de material didático, consultoria e assessoramento está ligada ao setor público, a fim de adequar os sistemas estaduais e municipais às novas concepções de educação em atendimento aos interesses de grupos específicos (POPKEWITZ, 2002). Assim, temos uma educação atravessada por políticas internacionais, com objetivos padronizados e uma rica estrutura de avaliação. Para oferecer assessorias e consultorias, tanto para escolas públicas como privadas, temos um contingente de empresas e ONGs que ganham cada vez mais espaço na educação brasileira. Nesse contexto, encontramos a questão da Educação Especial e a Educação Inclusiva como espaço de disputa e interesses.

1.2 Educação Especial e Políticas de Inclusão

Segundo Akkari (2011), no início dos anos 1970, os Estados Unidos empreenderam um estudo sobre as próprias práticas educacionais, percebendo que aquelas de maior sucesso envolviam uma noção de responsabilidade sobre o sucesso do aluno: um mínimo esforço; mínima dedicação de tempo no gerenciamento dos problemas de comportamento e certa flexibilidade e adequação entre as práticas de ensino e as habilidades dos alunos.

Os princípios da “boa educação” passaram a ser difundidos internacionalmente. Porém, tais características são fortemente alicerçadas no papel docente. Na contramão da tendência internacional de formação docente, o país tem dificuldades em consolidar a imagem da docência como profissão (AKKARI; COSTA e SOUZA e SILVA, 2008).

A precária condição de trabalho e um forte controle burocrático, além dos baixos salários, levam a população brasileira a considerar o fazer docente como subprofissão ou “desprofissionalização”, como resultante do forte apelo à privatização e descentralização (BALL e YOUDELL, 2007). Apesar do desprestígio, “fazer a inclusão” seria, no cerne de nossas práticas educacionais, um fazer docente. Como parte integrante desse processo, encontramos os professores e professoras, mesmo depois de 25 anos de Constituição Federal, ainda confusos em relação à inclusão. Acreditamos que a ausência de políticas públicas voltadas à formação docente seja uma das principais causas desse problema.

Uma política pública pode ser compreendida, segundo Haddad (1995, p. 18) como:

Uma decisão única ou um conjunto de decisões explícitas ou implícitas que podem incluir orientações para guiar as decisões futuras, projetar ou atrasar ações ou orientar a execução de decisões anteriores.

A política nacional, alicerçada no conceito de pessoa com deficiência, tem promovido uma série de ações voltadas ao benefício e atendimento dessa parcela da sociedade. No entanto, a atenção ao profissional da educação não constou das novas medidas. Nesse sentido, a ideologia da inclusão vivenciada no Brasil reflete-se na realidade do/a profissional da educação, que se vê excluído das políticas nacionais de inclusão (MARCHESI, 2004). Os professores e professoras foram silenciados, vistos, inclusive, como obstáculo à proposta inclusiva, e a preparação e a formação para o trabalho na Educação Especial ganharam pouco ou nenhum relevo no processo de inclusão da pessoa deficiente nas escolas regulares (SATO, 2008; SANT’ANA, 2005).

O governo tem centrado suas ações em promover os direitos humanos da pessoa com deficiência, em diferentes níveis administrativos. As desigualdades de oportunidades e a

discriminação contra a pessoa deficiente, sem dúvida, levam à desvantagem social dessas pessoas com impedimentos físicos ou cognitivos, em parte em razão dos discursos e práticas de valorização das pessoas sem deficiência.

Os movimentos sociais que reivindicam os direitos à igualdade de condições e oportunidades, juntamente com a divulgação de pesquisas sobre deficiência que comprovam tal situação, ensejaram um novo quadro em que se advogam o valor da diversidade humana e a necessidade de sua valorização. Contrapondo-se à visão mística sobre deficiência da Igreja Católica e à visão biomédica que entendia a deficiência como um fato indesejável, uma nova ideologia, conhecida como “modelo social da deficiência”, foi erguida na década de 1960 no campo da sociologia da saúde, pleiteando que a deficiência não se constrói por meio dos indivíduos com incapacidades (modelo individualizante), mas em razão das relações sociais que, preconceituosas e despreparadas, promovem um arranjo sociopolítico não inclusivo (DINIZ e SANTOS, 2010). Segundo os autores:

Ao ligar a deficiência a causas sociais, como violência urbana, acidentes de trabalho ou trânsito e envelhecimento populacional, além dos problemas genéticos, a deficiência deixa de ser uma tragédia pessoal para ser compreendida como uma das formas de habilitar o corpo (DINIZ e SANTOS, 2010, p. 118).

Assim, buscando aliar a questão da melhoria e universalização da educação, bem como do atendimento às pessoas com deficiências, novas políticas educacionais tentaram equacionar o discurso dominante e as práticas excludentes à visão social, adotando a união do modelo biomédico e do modelo social, numa abordagem biopsicossocial (DINIZ, 2007), com desempenho questionável, que se espalhou no contexto do território nacional mediante a força da lei (SATO, 2008, BATISTA JR, 2008).

Uma consequência adveio com a mudança do paradigma sobre deficiência. Houve um deslocamento da responsabilidade pela inclusão, dos aparelhos médicos para a estrutura social, pondo a incumbência de introduzir a pessoa deficiente na vida cotidiana como papel da escola, embora com reflexos nas políticas de assistência social e de geração de trabalho e renda.

O deslocamento da responsabilidade é uma construção recente. Iniciada na década de 1980, a política brasileira de inclusão coincide com o período da Nova República, momento em que o tema era debatido no cenário internacional. Nesse período, a ONU declarou o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, comemorado em muitos países, dentre eles o Brasil. Na Constituição de 1988, alguns direitos foram garantidos à

pessoa com deficiência, tais como educação, saúde, acessibilidade, assistência social e trabalho, o que torna nossa Carta Magna um texto avançado em relação a essa matéria⁹.

A partir de então, os temas inclusão e cidadania passaram a circular aliados à garantia dos direitos humanos. A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, de 1999, estabelece a Educação Especial como modalidade transversal, devendo estar presente em todas as demais modalidades de ensino, e em 2001 cria-se o Plano Nacional de Educação até 2010. A partir desses dois marcos, a Educação Especial é encarada como complementar ao ensino regular, desinstitucionalizando as escolas de Educação Especial, quer dizer, não as reconhecendo como unidades de escolarização, mas como formação complementar, de forma que toda a política de Educação Especial foi delineada no país, sob a denominação de “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2010).

As políticas públicas podem focar em diferentes níveis, abrangendo quatro componentes principais: i. Legislação; ii. Financiamento; iii Controle da execução; e iv Relações com a economia e a sociedade civil (articulação e coordenação). Com base nesses componentes, temos que os administradores podem focar sobre um multiprograma (visão estratégica) ou um programa e uma ação específica. As avaliações nacionais e internacionais visam verificar e garantir o conceito de rentabilidade, trazendo informações sobre a eficácia ou não dos investimentos realizados (DEMAILLY, 2001). Nesse sentido, as avaliações quando voltadas para a Educação Especial se deram de forma indireta, por meio dos índices de matrícula. A quantidade de crianças matriculadas nas escolas comuns fornece a baliza da eficiência da política inclusiva.

Como proceder, assim, à matrícula em massa da população especial nas escolas regulares? Por meio da lei e do financiamento da Educação Especial. A figura a seguir, retirada do documento “Política Nacional de Educação Especial” elaborado em 2007, mostra a evolução das matrículas de alunos e alunas com deficiência entre os anos de 1998 e 2006.

⁹ Ver seção 1.1

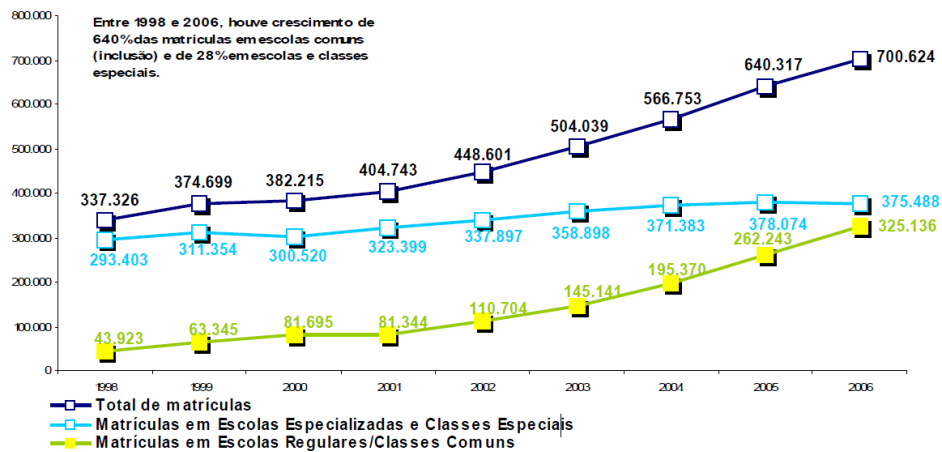


Figura 1.1: Evolução das matrículas entre os anos 1998 a 2006.

A próxima figura demonstra a distribuição dessas matrículas entre as escolas públicas e particulares:

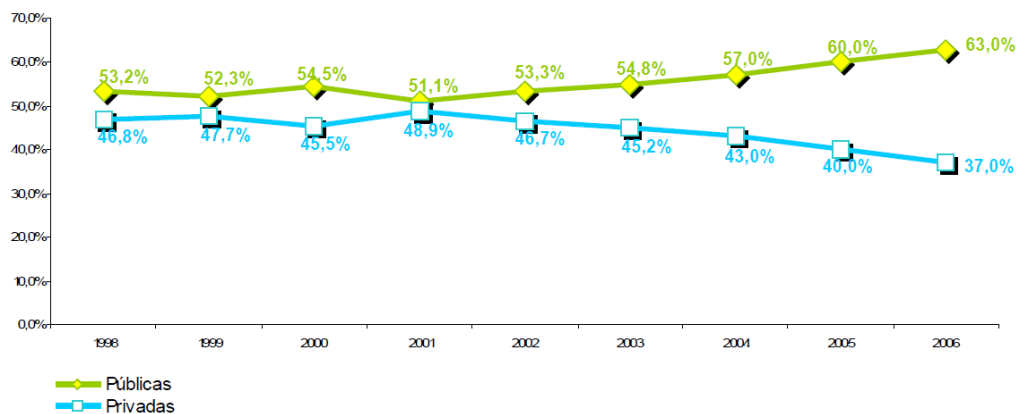


Figura 1.2: Evolução da distribuição das matrículas entre instituições públicas e privadas nos anos de 1998 a 2006.

Sem o financiamento público, as escolas conveniadas, como as APAEs, deixaram de receber apoio para oferta da escolarização, levando ao esvaziamento das salas nesse setor. Em contrapartida, os mecanismos de incentivo à matrícula em salas regulares, fomentado em parte pelas campanhas e em parte pelo poder coercitivo do Estado que impede qualquer negativa ou dificuldade nesse processo, fez aumentar, significativamente, a partir do ano de 2001, o número de alunos matriculados. Segundo Albuquerque e Machado (2011 p.59):

Há mais de dez anos a legislação brasileira vem, portanto, assegurando cada vez mais a matrícula compulsória de alunos com deficiência na rede regular de ensino.

A esse respeito, em nossa pesquisa de campo, uma professora relatou as dificuldades de uma aluna sua a quem atendia no 7º ano em uma unidade escolar do Distrito Federal. A professora menciona que a aluna frequenta as aulas sem nenhum tipo de assistência. A menina é deficiente física grave, não se senta e não conversa. Não consegue se mover. Ao chegar é deitada em um colchonete, e ali permanece, sem troca de fraldas e sem lanche até a saída. Inquirida a diretora, a professora foi cientificada de que se tratava de um desejo dos pais, o de matricular sua filha, e que tal matrícula havia sido incentivada pela Regional de Ensino e não poderia ser denegada pela escola ou denunciada pelos/as professores/as, sob risco, de responderem por preconceito.

Em Goiás, cerca de 20 alunos/as deficientes estavam matriculados/as em uma sala especial da modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, na escola regular. Alguns sofriam epilepsia e outros apresentavam dificuldades à socialização como a incontinência urinária ou baba. O grupo, segundo a professora, tinha plenas condições de permanecer na escola. Quando algum aluno entrava em convulsão, ela, que havia sido treinada, prestava os primeiros socorros, enquanto os demais alunos permaneciam sentados. Ao perceber que algum aluno urinara, os demais aguardavam que a professora retornasse do banheiro onde prestava o asseio e a assistência necessária. Contudo, ao serem designados pela subsecretaria a ocuparem uma vaga na sala inclusiva, apenas quatro alunos/as permaneceram, em razão da dificuldade de adaptação e/ou falta de atendimento adequado. A professora foi remanejada ao atendimento de apoio na sala de recursos, mas desistiu por não acreditar na nova proposta.

Ao diminuir ou extinguir os serviços educacionais das escolas especiais, o modelo de atendimento inclusivo desconsidera toda e qualquer singularidade por parte do educando. A escola comum fica, então, a partir da lei, “capacitada” via decreto, para o atendimento às mais variadas necessidades. Síndromes, limitações físicas severas, transtornos mentais e todo o tipo de impedimento teria na escola comum e na figura do/a professor/a a extinção da deficiência, entendida como resultado das barreiras sociais. Fácil seria prever os resultados em termos de efetividade.

Professores e professoras não observaram nenhum tipo de alteração na configuração de suas salas de aula. Eles/as continuam contando com quadro/giz, livro didático e a sua própria figura. Objetivamente, a inclusão tem sido a alocação de alunos e alunas especiais em salas comuns, conforme asseveram Alves e Naujorks (2013): “A simples inserção do aluno na escola regular é o que está objetivado como inclusão”.

Concordamos com Magalhães (2011, p.26) quando afirma:

A inclusão é um imperativo ético, mas não pode justificar o fechamento das alternativas de atendimento existentes no Brasil, o que implicaria a diminuição de espaços para a educação das pessoas com necessidades educacionais. Estas são conquistas implementadas e, por isso, significam possibilidades, dentre outras, de serviço educacional como direito social destinado a este grupo específico.

As políticas educacionais voltadas para a Educação Especial se centraram na criação de cursos de Licenciatura em Libras, planos de assistência e inclusão social por meio dos Benefícios de Prestação Continuada – BPC, para garantia da permanência na escola, distribuição de livros, formulação de diretrizes e leis de acessibilidade. Com relação à formação docente, a política percebia a modalidade Educação Especial como transversal, de forma que todos/as os/as professores/as deveriam buscar a complementação de seus conhecimentos, por meio da formação continuada, sem que houvesse um programa específico para essa formação. E, quanto ao atendimento especializado, as salas multifuncionais e de recursos foram a alternativa elegida, para complementação à escolarização regular.

Em 2003 foi implantado o programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” que atuou na criação de municípios polos que funcionam como multiplicadores dentro da proposta da Secretaria de Educação Especial - SEESP/MEC, para formação de professores para a Educação Especial.

Em 2007, foi aprovada pela ONU a Convenção Internacional do Novo Milênio, destinada aos direitos das pessoas com deficiência. Segundo a convenção:

(...) pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas (BRASIL, 2007).

Esse conceito de deficiência orientaria as novas políticas em Educação Inclusiva. O Estado entenderia as limitações físicas como de caráter transitório, visto que os corpos com limitações seriam a expressão da diversidade humana, enquanto que a deficiência seria a agressão ou supressão dos direitos dessas pessoas face às dificuldades arquitetônicas, sociais ou biopsicossociais, que limitariam sua atuação plena.

Deficiência, assim, não seria mais uma característica, mas uma situação. Uma mudança aparentemente trivial está no Artigo 10 da convenção, que afirma que a pessoa com deficiência tem direito à vida em igual consideração com os outros seres humanos. Garantir o direito à vida, inicialmente seria algo simples, mas para os deficientes é uma afirmação de que os impedimentos físicos não são motivos para que suas vidas não sejam tão importantes

quanto a vida de qualquer outro ser humano. Em outras palavras, a deficiência não lhes tira a humanidade.

Com a ratificação da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo em 2007, deu-se um novo impulso nas políticas públicas voltadas para a inclusão, porque a partir desse ato todas as políticas públicas do país, bem como todas as legislações, deveriam estar pautadas para o cumprimento da perspectiva inclusiva, tendo a convenção como suporte normativo constitucional, ou seja, enxergando a deficiência como:

(...) um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (BRASIL, 2007, p.14).

A observância da Convenção seria de uso imperativo no direito interno brasileiro. Assim, configuram-se a política educacional como sendo uma política internacional, que surge do global para o local e que se perpetua, quer por meio das avaliações internacionais do tipo Pisa, quer por meio de convenções e acordos mundiais.

De 2004 a 2011, duas secretarias foram montadas no Ministério da Educação para levar a termo a inclusão. A primeira foi a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, ficando responsável pela educação no campo, educação de jovens e adultos, educação indígena e diversidade étnico-racial, e quilombolas. Concomitantemente, a Unesco indicava, desde meados da década de 1990, a necessidade de se atender ao critério da aprendizagem, implicando sua individualização, sob o slogan “Inclusão educacional”.

É preciso esclarecer que o conceito de diversidade está nas mãos dos grupos hegemônicos que, com base na etnia, classe social e gênero, decidem quem faz parte do *nós* e quem são *eles*. Divulgando uma concepção liberal, as políticas voltadas à diversidade camuflam a sensação de desconforto, por meio do discurso da igualdade, diminuindo a crítica e permitindo que os grupos em desvantagem consigam transitar por outros grupos sociais (GARCIA, 2010).

A política cultural atua nos processos de integração, diferenciação e gestão, respectivamente, numa estratégia em que os afrodescendentes, indígenas, pessoas do campo, entre outros, são reconhecidos como diversidade humana. No entanto, o culto às diferenças produz um discurso que se sobrepõe às questões estruturais, não deixando vir à tona os questionamentos sobre as relações políticas e econômicas. A ideologia da diversidade permite aos gestores a não promoção de debates acerca das causas dos estigmas, das reais diferenças e

desvantagens que separam esses grupos, das consequências da privação de direitos como a perpetuação da pobreza. Ao criar mecanismos ideológicos que enaltecem a diferenciação, parte das representações desses grupos é incorporada e difundida como constituinte de suas identidades, com a finalidade de permitir a “convivência” e aceitação do “outro” em suas “características” (CIAVATTA e FRIGOTTO, 2003).

Paralelamente à SECAD, a segunda secretaria foi a Secretaria de Educação Especial - SEESP. Aqui o conceito de Educação Especial se alicerça nos serviços especializados. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), os serviços especializados são complementares, suplementares ou ainda substitutivos dos serviços educacionais comuns. O serviço especializado é a sala de recursos multifuncionais, frequentada por alunos matriculados na sala regular e que necessitem de apoio no contraturno. Algumas ressalvas cabem aqui a esse serviço:

- a. Em 2010, depois de 10 anos de inclusão, apenas 42% das escolas com alunos especiais matriculados possuem salas de recursos em funcionamento, bem como apenas 28% das escolas foram reformadas para assegurar a acessibilidade, segundo a nota técnica do Ministério da Educação¹⁰;
- b. A especialização em Educação Especial somente é exigida/esperada dos professores das salas de recursos e somente estes são contabilizados para fins de aferição da política de inclusão. Porém, ainda estes denominados professores especializados, não obedeceram a um critério de formação mínima¹¹. Não raro, a formação envolve conhecimentos básicos sobre inclusão, que não permite um atendimento de qualidade;
- c. Os trabalhos das salas de recursos não são integrados com a sala regular. Não viam o acompanhamento ou reforço escolar, mas sim, trabalhar habilidades que facilitam a permanência em sala de aula. São, assim, dois serviços – a Educação Especial na (inserida) educação básica, independentes; em outras palavras, a sala de recursos não ensina conteúdos ou matérias, porque isso é função da sala regular. Cabe, dessa forma, aos pais buscar recursos de natureza pedagógica para o acompanhamento e reforço escolar de seus filhos;

¹⁰ A nota técnica foi um documento elaborado para alicerçar a proposta do novo PNE 2011-2020, com uma análise dos avanços atuais e projeções para as metas traçadas. O documento está disponível no endereço <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>, acesso em 22 de maio de 2013.

¹¹ Em nossa pesquisa de campo conversamos com uma professora formadora do Ministério da Educação. Ela relatou que fora convidada algumas vezes para ministrar cursos de formação continuada sobre inclusão e acessibilidade para professores. O curso visava oferecer a formação inicial no tema para que os docentes pudessem trabalhar nas salas de recursos. Ocorre que a formação de 32 horas não permitia auferir os conhecimentos mínimos, restringindo-se a questões legais, burocráticas e ideológicas.

- d. O apoio de equipes multiprofissionais – assistente social, psicólogo e fonoaudiólogo, que visitam a escola periodicamente, não atende às demandas dos alunos ou da escola, mas da inclusão. Os/as profissionais pertencem ao quadro das secretarias de educação e trabalham de forma independente, quase administrativa, garantindo que barreiras sejam removidas para a permanência do/a aluno/a especial nas salas comuns.
- e. Os/as profissionais das salas de recursos somente atendem alunos com deficiência que estiverem matriculados em salas comuns (educação inclusiva). Caso haja alguém de sala especial ou caso seu/sua professor/a tenha alguma formação na área, o/a discente não terá atendimento. Os recursos visam somente suprir o complemento dentro da política traçada¹².

Uma criança deficiente com disfunção na fala, que não aprende a ler e escrever por esse motivo, poderá receber um encaminhamento da equipe multiprofissional para buscar no sistema de saúde o atendimento necessário. Ou, ainda, poderá receber do/a fonoaudiólogo/a da equipe um atendimento preliminar. Mas um aluno com disfemia, conhecida como gagueira, que estiver sofrendo *bullying*¹³, ainda que tenha deficiência, não será atendido/a, porque a disfemia não altera sua capacidade física ou cognitiva. Em outras palavras, ele não necessita de tratamento para estar na escola, porque seu problema não é de aprendizagem por incapacidade, mas social. Assim, foge do escopo da equipe. A presença da equipe visa não o atendimento aos alunos, mas à inclusão.

A estratégia adotada para a proposta de inclusão vincula o conceito de escolarização ao de acessibilidade. A visão de inclusão como eliminação de barreiras físicas e atitudinais deriva da Convenção Interamericana para eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, conhecida como Convenção da Guatemala, realizada em 1999, quando foi iniciado o processo de difusão da ideologia sobre eliminação de barreiras. Nesse sentido, incluir crianças com limitações nas escolas tem sido sinônimo de

¹² Presenciamos uma escola no DF que possuía duas salas especiais para alunos/as com Síndrome de Down e/ou deficiência cognitiva. As professoras relataram que seus/suas alunos/as não poderiam frequentar a sala de recursos porque ambas possuíam formação em Educação Especial, bem como pelo fato de serem alunos/as de salas especiais. Fomos, então, inquirir a responsável pela sala de recursos, que me informou que as turmas em tela deveriam “render” porque possuíam professores qualificados e quantitativos reduzidos. Ficamos, de certa forma, indignadas porque imaginávamos que sendo o aluno especial, o atendimento na Educação Especial deveria ser-lhes um direito, mas o “direito” estava circunscrito às pessoas da inclusão e não da Educação Especial como um todo.

garantia de matrícula. Em outras palavras, eliminou-se a barreira burocrática e a barreira técnica – porque não foram exigidas adaptações nas construções nem equipe formada para o atendimento. Sem as barreiras mencionadas, a inclusão, sob essa perspectiva, tem prosperado.

Em 2011, uma mudança ocorreu nas políticas públicas. A SECAD e a SEESP foram fundidas na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. A Educação Especial que antes contava com uma estrutura autônoma, uma secretaria, perdeu *status*, passando a ser a Diretoria de Políticas de Educação Especial - DPPE, que coordena três políticas: a. Política Pedagógica da Educação Especial; b. Política de Acessibilidade na Escola; c. Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino, distorcendo seu foco da Educação Especial para a educação inclusiva. Nessa nova estrutura, compete à Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania, e não à Diretoria de Educação Especial a coordenação geral de Acompanhamento da Inclusão Escolar, programa que tem por objetivo acompanhar a frequência e os registros de presença de pessoas assistidas pelo programa Bolsa Família. Nesse sentido, percebemos que, nas políticas públicas, o termo inclusão é, não raras vezes, ambíguo, podendo ser utilizado de forma mais ampla, significando inclusão social e em alguns casos, como inclusão da pessoa com deficiência no contexto da escola regular.

Por fim, em 2011 uma decisão foi revista, em razão da pressão social em relação às Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAEs, e demais escolas especiais. Por meio do Decreto n. 7.611/2011, a presidenta Dilma Roussef propõe novas regras, sendo que dentre elas, a devolução da competência e do financiamento às escolas especiais para oferecer a escolarização – para os casos em que a inclusão não seja possível, ou a permanência dos/as alunos/as com deficiência em classes especiais dentro das escolas regulares. Igualmente, ainda em votação, o novo PDE – 2011 a 2020, também traz a possibilidade de oferta e financiamento da Educação Especial e não somente da educação inclusiva.

Podemos sintetizar que atualmente a política educacional tem focado cinco eixos: gestão, financiamento, avaliação, formação de professores e currículo. Em relação à política em Educação Especial temos que ela foi e continua centrada na inclusão em classes comuns, atrelada aos eixos de gestão e formação docente (MICHELS, 2006).

O novo Plano Nacional de Educação 2011-2020, ainda em tramitação no senado, traz 20 metas, sendo a meta 4 destinada à Educação Especial: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino. As estratégias para alcançar essa meta estão distribuídas, conforme gráfico:

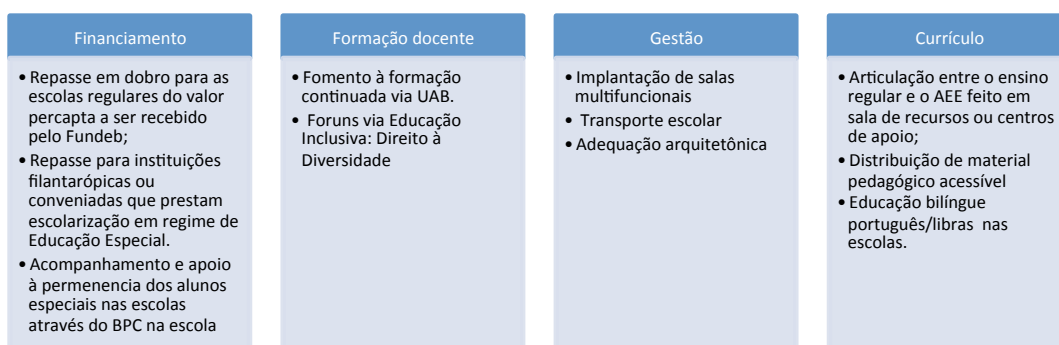


Gráfico 1.1: Estratégias para a meta 4 do PNE – Universalização da Educação Especial inclusiva nas escolas regulares.

Segundo Gramsci (1989) as políticas fazem parte de práticas sociais concretas, no bojo das quais pessoas interagem e constroem suas próprias ações. Grupos com diferentes interesses atuam como forças em luta constante por espaço e poder. Nesse sentido, uma hegemonia discursiva, representada por uma “agenda globalmente estruturada para a educação” tem se constituído como força motriz dessas transformações (DALE, 2001). Segundo Garcia (2010, p.12):

(...) um projeto educacional comum apoiado em um discurso uniforme, para ser implementado em diferentes regiões do mundo, o qual produz resultados diferentes em países distintos, mediados pela divisão internacional do trabalho.

Ainda segundo Garcia (2010), esses discursos hegemônicos chegam ao Brasil por meio dos acordos internacionais fomentados pelas agências multilaterais¹⁴. Absorvidos em forma de leis e orientações, são difundidos pelo Ministério da Educação – MEC, Conselho Nacional de Educação – CNE; Conselhos Estaduais de Educação – CEEs, secretarias estaduais e municipais de educação, chegando filtrados e desconexos nas escolas, que são as receptoras finais e executoras da política internacional.

Embutidos nos discursos de direitos humanos e acessibilidade estão as estatísticas e previsões para o aumento da capacidade consumidora dos países emergentes. Segundo Wajnman e Machado (2008), o aumento da escolarização nas camadas mais jovens tem

¹⁴ Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtiem, Tailândia, 1990); Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (Salamanca, 1994); Convenção Interamericana para Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala, 1999); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU (Nova York, 2006), disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_contentview=articleid=16761&Itemid=1123>, acesso em: 18 de novembro de 2013.

impactado na redução da pobreza e redução da fecundidade, resultando na maior capacidade consumidora e na melhoria dos índices relacionados à saúde – o conhecido “bônus populacional¹⁵”. A universalização como política de educação básica passou a ser a nova bandeira para a inclusão social e a educação de pessoas com limitações físicas está no bojo dessa proposta.

Para Garcia (2010), há que se ampliar o debate para verificação dos benefícios de uma orientação internacional que é aplicada a diferentes realidades e que produz localmente resultados diferentes. Nesse sentido, os alegados direitos humanos tem sido destacados em detrimento de discursos pedagógicos, numa clara demonstração de forças e decisões centralizadas que resultam na diminuição da autonomia de professores e professoras, num processo conhecido como “proletarização da docência” resultando no também enfraquecimento dos projetos político-pedagógicos da escola. Por fim, ressalta a autora que os serviços especializados significam um ganho dentro da esfera educacional pública, mas há que se propor que tais serviços sejam desenvolvidos em consonância com um trabalho pedagógico consciente, eficaz, e produtivo no sentido de promoção real do aprendizado.

1.3 Gênero e Educação

A educação tem sido tomada no cenário internacional como a principal estratégia para diminuição das desigualdades econômicas, sociais, nacionais e internacionais (LAUGLO, 1994). Uma pequena análise sobre as políticas educacionais na perspectiva do gênero pode nos trazer luz para melhor compreendermos o tema.

Segundo Guimarães (2010), as mudanças ocorridas no início do século XX resultaram na construção de barreiras entre o trabalho masculino e o feminino. A divisão social do trabalho, não se daria somente entre ricos e pobres, mas também entre os gêneros sociais, envolvendo as tarefas domésticas e suas correlatas e as tarefas públicas (IPEA, 2004). Ante essa divisão, teríamos uma valorização resultante do poder atribuída à esfera pública – espaço masculino, enquanto que o cuidar dos filhos e o trabalho doméstico foram desvalorizados – espaço feminino (MALUF e MOTT, 1998).

¹⁵ O bônus populacional se refere a um conceito desenvolvido por Robert Solow e aplica-se a uma situação na qual a população de 0 a 14 anos é inferior a 30% e a população com mais de 65 anos não ultrapassa 15%. Essa situação é vivida por países que tiveram diminuição da taxa de natalidade, permitindo uma diluição da pressão por novas escolas e políticas de assistência à infância, sem comprometer a estrutura de atenção à saúde pelo excesso de pessoas idosas.

O zelo com a família, a atenção, o devotamento, o compromisso e a responsabilidade podem ser considerados como uma questão de justiça. Do ponto de vista da garantia dos direitos humanos quando aplicados aos filhos menores, o cuidar relaciona-se à proteção e à preservação, sendo que ambos dependem da atuação dos pais e/ou responsáveis, sendo atribuições de primeira ordem, sem as quais o ser humano fenece. A vitalização do valor do cuidar e, conseqüentemente, das profissões e dos trabalhos correlatos, garante uma sociedade sadia e fraterna (NUSSBAUM, 2006).

A despeito do reconhecimento da importância do cuidar e das funções/profissões relacionadas a esse trabalho, ainda persiste o preconceito em relação ao homem/mulher que se dedica apenas aos cuidados da família. Discursos hegemônicos influenciam a sociedade criando uma atmosfera em que essa atividade tem sido considerada uma função feminina. O lugar do feminino, apesar do movimento feminista, ainda é marcado pelo preconceito e pela violência desde o parto. Abusos oriundos de diferentes instâncias (institucional, médica, administrativa) contra as mulheres em relação à gestação, ao parto e puerpério são relatados, não raro resultando em perdas de funções fisiológicas e mesmo morte, principalmente se forem pobres e negras (DIAS, 2007; HOTIMSKY, 2009).

Segundo Diniz (2010), a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada no Brasil em 2007, prevê a elaboração dos países signatários de políticas eficientes na proteção às mulheres portadoras de deficiência, por meio de ações que coíbam a discriminação. Mas, a Convenção não menciona a necessidade de que políticas semelhantes sejam adotadas em relação às mulheres cuidadoras de pessoas com deficiência, quer cuidadoras no ambiente doméstico (mães, avós, babás, enfermeiras) quer no ambiente público como professoras de apoio e de salas de recurso¹⁶.

Segundo Diniz (2007), o modelo social da deficiência, que compreende a distinção entre corpos com limitação e barreiras sociais, ganhou em sua segunda versão o enfoque dado pelos estudos feministas. Guimarães (2010) relata que “foram as feministas que teorizaram sobre o cuidado, a dor, os impedimentos, a experiência das cuidadoras”, ampliando o entendimento de que há barreiras sociais. A autora, comentando Diniz (2007), sugere que os estudos feministas lançaram luz ao tema ao criticarem o princípio da independência, defendendo a emergência do corpo com impedimentos e elaborando a teorização sobre o cuidado.

¹⁶ Ainda que haja alguns homens imbuídos do trabalho nas salas de recursos no DF, isso se deu a partir de uma política da Fundação Educacional que recomendou que professores/as de Ciências Humanas e Ciências Exatas compartilhassem o espaço da sala de recursos. Essa medida aumentou o número de homens na Educação Especial. Em Goiás não verificamos nenhum homem nessa função.

Ao criar uma perspectiva de que a dependência se anula por meio de mecanismos externos de socialização, o discurso legitima o poder e a visão hegemônica com valorização do não dependente, do ser sem limitações. A fragilidade se expressa em contextos muito variados, em razão da idade, da saúde ou de fenômenos como o parto. Essa fragilidade é própria do ser humano e o cuidado que esse ser humano demanda não é e nem pode ser visto como uma condição negativa ou de enfraquecimento, mas própria da humanidade e da sua condição de vida em sociedade, respaldado por princípios éticos inalienáveis (GUIMARÃES, 2010).

A dimensão do cuidado ganha contornos políticos. A atual política e os grupos que defendem a visão social pretendem diminuir barreiras para pessoas com deficiência, criando o ambiente propício à independência e à inserção desse grupo no mercado de trabalho. No entanto, tal solução mostra-se viável àqueles cujas limitações e impedimentos físicos não sejam graves. Aos que possuem um comprometimento físico ou cognitivo severo, a visão social mostra-se inapta. Porém, essa divulgação maciça e verticalizada em políticas públicas tem promovido a exclusão pela falta de serviços públicos e de políticas adequadas e o silenciamento, mascarado pela aura de deficiência como barreira, prejudicando os deficientes que dependem de cuidados contínuos.

Como a divisão do trabalho em relação ao cuidado possui uma base de gênero, a política tanto deve abranger as demandas de cuidadoras, e nós incluímos aí os/as professores/as e demais profissionais que atendem pessoas com deficiência, de forma a garantir efetividade e proteção, avanço científico e verdadeira inclusão social, não permitindo que as demandas do grupo de pessoas com deficiência sejam tratadas como um emaranhado ideológico manipulado por grupos hegemônicos.

Dessa forma, os modelos teóricos da deficiência (biomédico e social) não conseguem alcançar a diversidade, tanto física como social e histórica das pessoas com deficiência. São ambos totalitários, ora apregoando a incapacidade, ora a autossuficiência. Apesar de as políticas de educação mencionarem uma visão biopsicossocial, o modelo social tem prevalecido.

Na raiz das articulações sociais que promovem a cultura da beleza e do sucesso, está a opressão pelo corpo. O corpo disciplinado, o corpo como produto e a constituição de modelos que servem de padrões irradiam seus efeitos por toda a sociedade (FOUCAULT, 1996). Essa opressão se torna, assim, uma questão muito maior, que extrapola os direitos requeridos por aqueles que apresentam algum tipo de deficiência, porque essa base construtora de estigmas envolve valores e representações que coisificam o ser humano, estabelecendo quem faz parte

do “nós” e quem são os “outros”, criando barreiras baseadas no corpo como obesidade, cor/raça, gênero, deficiência e idade (DINIZ, 2007). Quando cruzamos esses fatores com variantes como constituição familiar e situação econômica, percebemos que eles se inter-relacionam no dia-a-dia, provocando diferentes resultados sociais, que as políticas atuais de promoção da diversidade não conseguem alcançar.

Segundo Val Plumwood (1993), o cuidado foi tratado em termos de dualidade, situação que envolve aquele/a que concede e aquele/a que recebe. A dualidade além de problemática pode ser considerada equivocada. Não há nas relações de cuidado mãe e filho/filha, médico/a e paciente, professor/a e aluno/a uma atividade simples. Ao contrário, há nessas relações de cuidado uma estrutura e um arranjo social que extrapolam o cuidar. Para a autora, ao tentar utilizar a visão dualista do cuidar a tendência é moldar, isolar a parte dominante em relação à dominada. Atribui-se poder ao papel dominante ou fornecedor, desempoderando o dominado ou recebedor. Ambas as posições, no entanto, demonstram fragilidade. A dualidade promove o que a autora denomina de *backgrounding*, uma ferramenta ideológica, por meio da qual se evita o olhar mais acurado para a vulnerabilidade e fragilidade também de quem cuida.

Esse poder assimétrico deve ser melhor compreendido. Conforme Tronto (2007, p.292-293):

Essa distinção (entre cuidador/cuidado) é importante porque possui várias implicações políticas. Primeiro, o limite entre o cuidado necessário e o serviço pessoal será frequentemente um limite político. Considere o caso de se tomar conta de alguém. Se pensarmos na babá como a fornecedora de um serviço à mãe, então este é um serviço a ser fornecido, e apesar da necessidade, a babá não é bem remunerada. Por outro lado, se decidirmos que cuidar de crianças é algo essencial para fomentar os valores democráticos, então, talvez, pagaríamos aos professores do jardim de infância mais do que o fazemos atualmente. Segundo, o fenômeno da “irresponsabilidade privilegiada”, ao permitir que algumas pessoas possam dispensar a si mesmas do trabalho de cuidar porque outras pessoas o farão por elas, encaixa-se perfeitamente na lógica de serviço. Terceiro, se confundirmos cuidado e serviço, acabaremos por separar os cidadãos democráticos dos “necessitados”. Enquanto todos os seres humanos necessitam de cuidado, se pensarmos em cuidado como serviço, então teremos uma forma de negar a centralidade do cuidado como parte de nossa experiência humana. Poderemos, assim, cogitar a fantasia de que não cuidamos apenas porque há coisas mais importantes para “nós” fazermos. Podemos cogitar a fantasia, como cidadãos capazes, racionais e democráticos, de que não recebemos cuidados (mesmo de nós mesmos). Se pensarmos no cuidado como simplesmente uma conveniência para os outros como é para nós, então, aqueles que realmente precisam de cuidados, por esta necessidade, se desqualificam da cidadania e da participação total na sociedade. Sendo assim, alguns pensadores democráticos discutiram que as sociedades assistenciais devem apenas se certificar de “proteger os vulneráveis” (Gooding 1985). Mas esse processo estabelece o “vulnerável” como diferente e incapaz de exercer a cidadania. E ainda permite que a

sociedade trate os profissionais que cuidam de outras pessoas como dispensáveis ou sem qualificação. Assim, o cuidado, embora vital, torna-se desvalorizado na economia e na política.

Tomar, segundo o autor, o cuidado como serviço privilegia grupos economicamente dominantes e desqualifica tanto cuidadores como pessoas que dependem do cuidado, em diferentes níveis. A “desqualificação” do cuidador se irradia do doméstico para o público, da família para a sociedade e chega às escolas transformando professoras e professores em prestadores de serviço – cuidadores. Nesse sentido, a implantação da escola de tempo integral, sem atividades pedagógicas, culturais, esportivas ou profissionalizantes que justifiquem a permanência de crianças e jovens no ambiente escolar, tem sido um dos reflexos dessa nova forma de cuidado. Temos, assim, o desejo por parte das famílias de que seus filhos e filhas sejam cuidados. Por outro lado, encontramos um desejo político de transformação da escola em ambiente propício ao cuidado. O cuidar e o educar são atividades relacionadas, principalmente em relação às pessoas muito jovens (crianças) e pessoas com deficiência. Unindo o desejo provocado pela necessidade de os pais e mães se ausentarem do lar, ao desejo político, encontramos o cuidar transformado ideologicamente, estendendo aos/as professores sem qualificação para a Educação Especial a função de cuidadores/as, no sentido de que não sendo aptos/as ao ensino, dedicam-se às tentativas, próximas do cuidado. Os cuidadores são, em grande parte, pessoas sem qualificação. A falta de qualificação observada nos professores e professoras para o trabalho da Educação Especial nos dá indícios dessa transposição ideológica, que os/as desempodera, e inclusive, os/as torna alvo de represálias caso não ofereçam o “serviço” de forma convencional, sendo-lhes vedada a queixa ou o questionamento, podendo, ser presos/as, caso aleguem falta de habilidade e de condições de trabalho. De mesmo modo, também encontramos pais/mães que podem, também, serem incriminados caso deixem de matricular seus filhos e filhas na escola inclusiva. Sem a possibilidade de escolarização gratuita nas escolas especiais, muitos alunos/as e familiares têm encontrado dificuldades em garantir o respeito aos seus direitos e proteção à sua integridade.

A questão de professores e professoras é um tanto singular no país. A procura por atividades ligadas à docência tem caído a cada ano entre os/as jovens de classes favorecidas. Em resposta às políticas e campanhas na TV sobre a importância da categoria, os jovens das classes menos favorecidas estão optando por cursos de licenciatura, em razão da menor concorrência, da facilidade de acesso a bolsas e financiamentos públicos e institucionais e, principalmente, pela empregabilidade depois de concluído o curso. Um dos fatores ligados a

esse desinteresse tem sido a violência na sala de aula, os baixos salários em relação aos profissionais com mesma formação, falta de prestígio da atividade e a falta de perspectiva de crescimento na carreira.

Inicialmente ligada à função masculina, a docência abriu suas portas para as mulheres, na mesma época em que se promoveu a democratização do ensino no país. Para atender as camadas mais pobres, e, entre os grupos originalmente excluídos, as meninas, não havia professores do sexo masculino disponíveis (LOURO, 2000). A entrada das mulheres no magistério foi contestada e muitos discursos foram utilizados. Dentre eles, o científico, com a alegação de que seria temerário entregar o magistério às mulheres, uma vez que seus cérebros eram menores, em razão do seu desuso. Para naturalizar a nova prática, emergiu o discurso da vocação natural, ancorado na maternidade, aliado aos papéis de cuidadora e mãe. O magistério infantil deveria ser, assim, um espaço feminino, um sacerdócio, exercido por amor, dedicação e renúncia. Nesse sentido, as mulheres professoras passaram a ser controladas, uma vez que se assemelhando às mulheres mães, deveriam demonstrar virtude e/ou castidade (SAFIOTI, 1979).

Destaca-se hoje a situação dos grupos mais pobres que agora adentram à docência. No vestibular de 2009 no Rio de Janeiro, os alunos do curso de pedagogia foram os que apresentaram menor renda. Dos 300 alunos aprovados em Pedagogia na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, em 2009, 107 têm renda mensal familiar de até R\$ 1.200. A PUC – Rio, mantém um programa de concessão de bolsas para jovens da periferia que não conseguiram aprovação em outros cursos, mas que possuem notas suficientes para os cursos de pedagogia e/ou licenciaturas. Essa medida, contudo, não é por acaso. O programa tem a finalidade de garantir alunos e alunas para esses cursos, que, sem as bolsas, seriam fechados. Assim, a carreira do magistério, como foi para as mulheres, tem funcionado como “trampolim” social para grupos excluídos, sendo um território marcado por disputas por independência financeira, poder e prestígio (RABELO e MARTINS, 2006).

A justificativa para a desvalorização do magistério foi um fato político. No final do século XIX, as cidades começaram a crescer, aumentando a demanda por educação. Sem interesse público em investir em educação de qualidade, mas oferecer instrução básica à população pobre, investiu-se na formação de professores/as para esse tipo de instrução. Como os salários eram pequenos, a mão de obra masculina não se interessaria por ocupar a função. Assim, foram criados critérios de conhecimento, com a inclusão de disciplinas consideradas avançadas como a Geometria, para classificação salarial. O curso de formação conhecido como Normal não oferecia para as mulheres instrução aprofundada, de forma que as

habilidades “menores” eram apropriadas se aliadas ao discurso da maternidade e da vocação natural para que as mulheres fossem recrutadas, a um custo bem menor, conforme elucida Cattani (1997, p. 28-29):

Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem, que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia — procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres.

Desde a implantação, portanto, da escolarização básica, compreendida como serviço público, o magistério encontra-se em luta por reconhecimento e valorização ante as políticas educacionais. De um lado a instrução, locus do conhecimento, hoje assemelhada ao ensino médio e superior, onde homens e mulheres estão em igualdade quantitativa. Do outro, as séries iniciais e a Educação Especial que ainda permanecem marcadas pela visão do cuidado, atraindo apenas mulheres em sua maioria. A dicotomia entre instrução e cuidado no ensino especial é ainda mais marcante.

Aos alunos e alunas da Educação Especial na perspectiva inclusiva não lhes é oferecida a instrução, salvo os casos de comprometimento cognitivo leve, mas uma proposta de cuidado, independentemente da base conceitual de deficiência. Cabe às mulheres oferecer esse cuidado, inicialmente nas Apaes como regentes, e em sequência como educadoras itinerantes¹⁷ ou professoras de apoio.

Quanto aos professores e professoras regentes da educação inclusiva, uma situação esdrúxula se faz em sala de aula: paralelamente ao papel de professor/a da educação regular, eles/as acumulam a função de professores/as do ensino especial inclusivo. Isso significa que eles/as devam proceder a uma adaptação de conteúdo e avaliação diferenciada, para aplica-los em sala, sem mudar o foco das aulas para os demais alunos.

Imaginamos uma metáfora: uma turma de violino clássico, preparando-se para uma apresentação. Todos sabem ler as partituras e executar as notas. Estão treinando e ensaiando o arranjo dado pelo/a professor/a ou maestro/a. Esse regente encontra no meio desses/as

¹⁷ Professoras itinerantes eram profissionais de larga experiência, normalmente, oriundas das Apaes, que percorriam as unidades escolares, acompanhando a entrada das crianças especiais em salas comuns. Visitavam a secretaria, sensibilizavam professores/as regentes, auxiliavam na propagação de textos e materiais e fiscalizavam a inclusão. Com a mudança na estratégia de inclusão, as itinerantes foram convidadas a assumir as salas de recursos.

alunos/as um/a único/a estudante que possui um conteúdo adaptado. Digamos que o/a aprendiz não saiba ainda ler a pauta, mas é dado a ele/ela o título de participante. Sua função/atuação numa aula de leitura e treinamento de violino para o concerto fica prejudicada. Durante os ensaios, para que não fique apenas a observar, é dado a ele/ela um texto sobre violino para ler ou artigos sobre a peça estudada, ou ainda, uma versão impressa da peça para que ele/ela passe a fazer cópias manuais da pauta que ainda não sabe ler. Irá apresentar junto com os/as outros/as? Sim, como figurante e não como concertista. Mas quando os/as demais apresentarem, ele/ela receberá um certificado, dizendo que estudou, que concluiu o curso de violino clássico e que foi aprovado/a¹⁸ com êxito em sua tarefa.

Entendemos essa atividade adaptada como uma atividade paliativa, como forma de “ocupar o tempo” das crianças especiais, enquanto se ensina o currículo ao público sem impedimentos. Sem o foco na aprendizagem na Educação Especial, a atuação docente em relação a esse público passa a ser nula. Não queremos considerar, contudo, que os professores e professoras regentes não queiram ensinar, mas não lhes foram dadas, assim como às mulheres do Século XIX (SANT’ANA, 2005), formação e ferramentas para atuar na Educação Especial (BATISTA JR, 2008; MAGALHÃES, 2011; SATO, 2008); sequer compreendem o seu papel. Não lhes foi permitida a oferta de instrução, mas a de cuidado.

1.4 Inclusão e exclusão: reflexões necessárias

O pertencimento ou não à sociedade é uma construção social e, principalmente, política. Estatísticas governamentais controlam a sociedade, desenhando perfis e estabelecendo a inclusão e a exclusão. Normalmente, baseadas em critérios que atendem às demandas públicas de planejamento e ordenamento, essas estatísticas produzem dados acerca de populações e justificam, ideologicamente, o conjunto de ações públicas de serviços e contingenciamentos. Foi assim que vimos uma estatística populacional transformar o perfil da parcela de nossa população considerada deficiente. Em 1991, o censo IBGE identificou que 1,41% da população possuía alguma deficiência. Em 2000, o censo registrou um aumento significativo:

¹⁸ Terminalidade. Segundo a Resolução 02/01 do CNE - Conselho Nacional de Educação, que instituiu as DNEE - Diretrizes Nacionais para Educação Especial: “É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma lei, terminalidade específica do Ensino Fundamental, por meio de certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando bem como o encaminhamento devido para a Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Profissional”.

14,5% da população foi considerada deficiente e em 2010 expressivos 24% da população apresentava algum tipo de deficiência.

A partir do censo de 2000, as perguntas sobre deficiência sofreram alterações, além das informações sobre pessoas que apresentavam cegueira, surdez, surdo-mudez, deficiência mental, falta de membro ou parte dele, tetraplegia, paraplegia e hemiplegia¹⁹, foram incorporados os grupos que apresentavam alguma dificuldade em enxergar, e caminhar, ou grande dificuldade em enxergar, ouvir e caminhar, ou incapacidade de enxergar, ouvir e caminhar. Esse grande grupo formou a categoria das pessoas portadoras de deficiência (PPDs) considerados em 2010 como sendo 24% da população.

A curva desse aumento teve um motivo e um método: com a adoção da Classificação Internacional de Funcionalidade – CIF, em 2000, as limitações e as restrições na participação das pessoas em sociedade foram consideradas deficiências. Segundo a CIF e a Organização Mundial da Saúde/OMS, todo/a aquele/a que apresentasse grande ou alguma dificuldade permanente em ver, ouvir e caminhar seriam incluídos em escolas regulares para fins de políticas públicas de saúde, previdência e educação. O espectro ficou amplo. Com isso, problemas causados por violência urbana, senectude, acidentes de trânsito e de trabalho passaram a encorpar a estatística da deficiência no país, anteriormente definida por critérios físicos ou corporais. Tal mudança fez com que a deficiência fosse percebida como ameaça, visto ter surgido em tão pouco tempo um segmento em 2010 de 45 milhões e 600 mil deficientes – cerca de 10% da população mundial com deficiência, a serem conduzidos pelas próximas políticas públicas de educação, saúde, previdência e trabalho.

Contudo, o Brasil está mais preocupado com a expectativa, segundo Neri e Soares (2004), de que em 2025 o país apresente um envelhecimento populacional de 14%, nível semelhante ao dos países desenvolvidos. Quando cruzamos os dados de deficiência e idade, temos que 49,64% das pessoas com 60 anos ou mais apresentam algum tipo de deficiência. Somadas as expectativas de idade e saúde temos o quadro que tem sido divulgado na mídia para alicerçar as políticas que resultam em perda de direitos e/ou benefícios previdenciários, vivenciadas não só no Brasil como em todo o mundo.

Observemos que quando os dados do IBGE informam sobre PPDs (Pessoas Portadoras de Deficiência) os números são realmente altos, mas quando há o recorte de PPIs (Pessoas

¹⁹ Tetraplegia – paralisia das quatro extremidades do corpo; Hemiplegia – paralisia de um dos lados (direito ou esquerdo) e Paraplegia – paralisia dos membros inferiores por lesão na coluna.

com Percepção de Incapacidade²⁰) excluem-se aqueles com alguma e/ou grande dificuldade, ficando somente as pessoas que por sua intuição se sentem incapazes. As PPIs somam 2,5%, uma taxa próxima daquela de 1991. O que importa, então, termos um número de deficientes de 25% e outro de 2,5%? A resposta chama-se seguridade.

A política de seguridade social, principalmente aquela voltada à população idosa é ditada pelo Banco Mundial e demais agências que conclamam os Estados a “conter a pobreza dos velhos”, conforme o documento "Envelhecer sem crise" (DIEESE, 2001). No Brasil, a previdência é financiada por governo, patrões e empregados, mas até 1991 o Estado não tinha realizado nenhuma contribuição. O pagamento, desde então, vem sendo feito por meio da redução pela defasagem das aposentadorias, diminuição dos benefícios e aumento da carga tributária. Mesmo com os benefícios do BPC – Benefício de Prestação Continuada, que ampara idosos sem recursos e deficientes é unânime, entre os estudiosos do tema, a opinião de que não há nenhum problema com o financiamento da previdência no país. Pelo contrário, há um superávit fácil de ser comprovado (MARQUES, BATICH e MENDES, 2003).

Entre os deficientes (PPDs) verificou-se um aumento daqueles que são chefes de família – de 30% em 1981 para 47,7% em 2000 (Chagas, 1998). Quando focamos os PPIs, 42,5% não têm nenhum nível de instrução. Os PPIs ocupam, em sua maioria, a condição de filhos (37,8%), enquanto que 47,7% dos PPDs eram chefes de família, o que leva a considerar que ser PPDs mantém relação com maior número de anos vividos. De acordo com Neri e Soares (2004, p. 318):

Características como solteiro(a), não remunerado, sem carteira de trabalho, mais jovens (0 a 4 anos, 10 a 14 anos, 15 a 19 anos, 20 a 24 anos, 25 a 29 anos, 30 a 34 anos), nunca teve vida conjugal, ser filho, neto e 8 a 11 anos de estudo são atributos mais associados aos não-deficientes. Nesse caso, o resultado tende a corroborar a hipótese de que ser PPD está ligado fortemente com o fato de acumular anos de vida, uma vez que atributos associados a indivíduos mais velhos, como idosos, casados, pai, mãe, sogro(a), chefes de família, inativos, são perfis das deficiências em geral, ao passo que características como ser filho, neto e nunca ter tido vida conjugal, relacionadas mais fortemente com os jovens, tendem a se associar com as deficiências que geram incapacidade.

Note-se que os PPIs são jovens, ocupar a condição de filho/a ou de neto/a, não ter tido vida conjugal são características dos PPIs. Essas pessoas possuem capacidade de enfrentamento e socialização menor que os PPDs, justificando os índices de falta de trabalho, instrução e renda entre os primeiros. Logo, a política de inclusão escolar está abrangendo de

²⁰ *Incapacidade* ou “disability” - é o termo genérico para deficiências, limitações de atividade e restrições na participação. Corresponde aos aspectos negativos da interação entre um indivíduo (com uma condição de saúde) e seus fatores contextuais (ambientais e pessoais) (FARIA e BUCHALLA, 2005).

forma mais incisiva os PPDs, que além de serem em maior número, apresentam claras condições de inserção no mercado de trabalho e de atuarem como chefes de família, inclusive.

As pessoas PPIs estão à margem da educação. Segundo Neri e Soares (2004), o censo do IBGE de 2000 registrou que o percentual de indivíduos PPIs sem nenhuma instrução foi de 42%, contra 27,6% entre os PPDs e 24,5% entre os não-deficientes. Entre as pessoas com menos de um ano de instrução completo, a percentagem de PPIs é maior – 4,27%. Contudo, ao contrário dos autores que chegaram à conclusão de que à medida que a população se torna mais escolarizada, diminui-se a percentagem de PPDs e PPIs, acreditamos que o fator de *poder* frequentar a escola seja o diferencial para se alcançar a saúde ou reabilitação, como alguns apontam. As pessoas com limitações não acessam as políticas educacionais, contribuindo para a composição da percentagem que relaciona anos de estudo à não deficiência. Em outras palavras, não é a escolarização que diminui a prevalência de PPIs ou PPDs, mas sim que a educação no modo como está sendo oferecida não é atingida por essas camadas da população, deixando-a às margens dos serviços de escolarização, e por consequência, do trabalho e da renda.

Embora algumas agências internacionais se preocupem com a exclusão nos países em desenvolvimento, o fato é que o crescente avanço científico e tecnológico tem contribuído no mundo todo para o aumento do desemprego, principal causador da exclusão, motivado pelo sistema de acúmulo de capitais que movimenta o capitalismo moderno. Podemos dizer, do ponto de vista econômico, que excluídos são aqueles que se encontram na pobreza em meio a uma crescente abundância. Segundo Oliveira (1997, p.2):

De modo geral, os excluídos eram vistos como resíduos que o desenvolvimento dos ‘trinta anos gloriosos’ do pós-guerra parecia esquecer. Desde então, o que parecia residual e conjuntural passou a ser visto, a partir dos anos 80, sobretudo, como algo bem mais estrutural, na medida em que o fenômeno do desemprego, o principal gerador de exclusão, se revelou em grande parte um subproduto do próprio desenvolvimento científico-tecnológico, por sua capacidade de liberar mão-de-obra e, no caso dos que conseguem emprego, de precarizar a relação empregatícia na sua forma clássica, que era a do contrato de trabalho por tempo indeterminado.

A relação entre exploradores e explorados, que produz a exclusão econômica, também mantém nos centros urbanos outra dicotomia, que caracteriza e separa os incluídos e excluídos sociais. A exclusão social é um conceito difuso. Entendemos como excluídos sociais aqueles que pertencendo a um grupo marcado por algum tipo de estigma, sofre desvantagens também em decorrência de impedimentos econômicos.

Nesse sentido, a política de atenção à pessoa deficiente tem contribuído para a defasagem e não garantia de direitos básicos. A educação oferecida permanece com um déficit muito grande quando pensada para as pessoas com incapacidades (PPIs). Normalmente, essas pessoas recebem apoio e cuidados de sua família, principalmente as mulheres cuidadoras. O BPC é concedido aos deficientes mediante critérios de grande incapacidade – modelo biomédico e baixa renda familiar. O salário das mulheres numa família considerada de baixa renda é semelhante ou igual ao BPC que é de um salário mínimo. O BPC passa de um direito individual à pessoa deficiente para uma política de proteção à família pobre. Sem as escolas organizadas e com profissionais capacitados, sem políticas de transporte associadas a uma política de educação confiável, as mães/irmãs/avós passam a dedicar-se exclusivamente ao parente deficiente (DINIZ, SQUINCA e MEDEIROS, 2007).

Tanto a mulher cuidadora como a pessoa deficiente vão usufruir do mesmo benefício - um salário mínimo para a sua sobrevivência, ficando ambos sem perspectiva de acesso ao trabalho e perspectivas de ascensão econômica. O BPC pode ser visto como única fonte de recursos regulares da pessoa deficiente em toda sua vida. Troca-se a moeda da atenção ao deficiente por apoio familiar, ficando o governo desobrigado de oferecer educação escolarizada a tais públicos e de garantir o acesso à previdência social às mulheres cuidadoras – que é um efeito de médio e longo prazo. Essa realidade confirma os quase 50% de PPIs que não possuem nenhuma instrução.

A escola fragilizada, a família empobrecida e um contingente de mulheres que atendem nas escolas os programas de inclusão e outras que trabalham silenciosamente em seus próprios domicílios ao cuidarem de seus familiares deficientes, todas essas pessoas ficam à espera de mudanças significativas na forma como se pode promover o acesso à programas de atendimento especializado que de fato produzam mudanças sociais mais dignas de se divulgarem como resultados de políticas públicas de inclusão.

Algumas considerações

A deficiência deve ser vista como manifestação da diversidade humana. Em todos os momentos da vida, os seres humanos apresentam ou podem apresentar fatores incapacitantes decorrentes da situação biológica e/ou social. Ironicamente, estatísticas que são representações de extratos sociais, produzem um retrato no qual se desenham as prioridades a

serem trabalhadas pelas políticas públicas. Mais do que isso, as estatísticas servem para simplificar os fenômenos sociais, dar um ar de neutralidade às decisões e promover o conforto porque se atribui impessoalidade às regras propostas, como sendo a melhor opção para o alcance da justiça e da equidade (POPKEWITZ, e LINDBLAD, 2001).

Ao desenhar a deficiência como algo imenso, perdeu-se parte do foco que era o atendimento ao grupo excluído de deficientes, que se convencionou chamar de PPIs e seus familiares. O que se denominou como deficiência, incluindo as pessoas que apresentavam alguma dificuldade, grande dificuldade e impossibilidade, levou a representações sobre a deficiência como resultado da interação do corpo com o ambiente, numa decisão política sobre o tratamento dado a essas pessoas. Segundo os autores:

Contudo, quando lidos de mais perto, esses relatórios de estatísticas nacionais e internacionais vinculam discursivamente educação e bem-estar econômico, justiça social, democracia e bem-estar individual. As estatísticas formam uma lógica prática de causação, por meio da qual as características salientes do desenvolvimento e da natureza progressiva dos sistemas educacionais são constituídas. Ao mesmo tempo, as categorias e ordens de grandeza não são *meros* números que relatam a condição particular de uma nação. Os números contêm o acaso por meio das tecnologias das estatísticas. Isto é, fenômenos disparatos são ordenados e tornados comensurados para a administração social. Descortina-se uma uniformidade a respeito dos objetos que são contados e ordenados. A magnitude dos números estabelece uma relação entre categorias de política – entre matrículas em diferentes níveis, os que abandonaram a escola (*dropouts*) e a participação de grupos socioeconômicos em diferentes níveis de êxito escolar. (POPKEWITZ, e LINDBLAD, 2001:120)

Vincular bem-estar econômico, justiça social e democracia à educação não é prática isolada. Desde a Segunda Guerra Mundial, mecanismos de aferição do sistema de ensino, combinados com estatísticas governamentais têm movimentado as políticas educacionais, conduzindo prioridades. Contudo, ao se estabelecer uma única medida como o modelo de Educação Especial inclusiva para atendimento de um público tão amplo e específico como o atendimento às pessoas com deficiência é demasiado precária a solução. Uma medida universal retira da pauta da discussão as possibilidades existentes de atendimento, silencia um público que são os PPIs, desmonta um sistema de atendimento que era realizado pelas Apaes e outras instituições e, principalmente, desconsidera a importância do cuidado nessas relações.

O cuidado, assim, torna-se um conceito central para as relações sociais das pessoas com deficiência e traz implicações de inclusão e atenção que se irradiam no médio e longo prazo. Trazer uma representação positiva e promover o cuidado promovem mudanças de auto-

percepção e percepção social em relação às pessoas com deficiência. Algumas barreiras que dificultam a plena atuação de pessoas com deficiência na sociedade podem ser superadas mediante a mudança atitudinal e a previsão de serviços que garantam a deficientes o exercício de seus direitos. Porém, há a necessidade de se reconhecer que algumas barreiras não são removíveis, porque elas existem em decorrência da ausência de funcionalidades físicas. Para essas ocorrências, políticas específicas devem ser postas em ação para minimizar seus efeitos e impactos por meio do cuidado e do amparo às pessoas com deficiência e seus/suas cuidadores/as ou instituições que exerçam esse papel.

Os direitos pessoais e a justiça social estarão em equilíbrio quando seus mecanismos e pressupostos forem os mesmos na orientação das políticas e prestação de serviços públicos. Atualmente, adota-se o modelo biopsicossocial para garantir a entrada de pessoas com deficiência em meios escolares, nem sempre organizados e/ou dotados de equipes treinadas, na tentativa de burlar o dever à equidade, à aprendizagem e à dignidade da pessoa deficiente. Na outra ponta, os programas sociais como Benefício de Prestação Continuada (BPC) adota como critério o modelo biomédico combinado com a pobreza, não levando em consideração as desvantagens e peculiaridades das pessoas com deficiência e seus familiares.

Nesse sentido, considerando a escolarização como pré-requisito em muitas profissões e tomando a escola como instituição que prepara o indivíduo para sua atuação em sociedade, a sua organização assume um ponto central, principalmente em relação à preparação de seus/suas profissionais. Em atenção à intencionalidade de se promover a pessoa deficiente, de conduzi-la à vida independente e/ou assisti-la em suas necessidades, a escola precisa de amparo, reformulações e de investimentos em estrutura, equipamentos, formação docente e, principalmente, de equipes que assistam, de fato, às pessoas com deficiência.

Escolas exclusivamente especiais, com perspectivas e abordagens integradas (educação, transporte, saúde, assistência social, preparação para o trabalho e acompanhamento familiar), devem coexistir com as escolas inclusivas, garantindo aos PPIs maiores condições de acesso e permanência, evitando o estigma e o sofrimento. O respeito e a garantia de direitos inalienáveis como bem estar, dignidade, saúde e educação, oferecido a todos os públicos, ricos e pobres, em situações adequadas que minimizem as barreiras e dificuldades, devem ser prioridades quando se fala em políticas de inclusão. A toda sociedade o dever de se respeitar mutuamente, ao governo a incumbência de organizar essa sociedade, em termos legais e políticos, econômicos e culturais, e à escola, a tarefa de conduzir as mudanças educacionais.

CAPÍTULO II – LINGUAGEM E GÊNERO

Neste capítulo, pretendemos apresentar o debate em que se situa esta pesquisa – Estudos de Linguagem e Gênero. O gênero social se liga às posições de poder por permitir que papéis se estabeleçam com base nas diferenciações entre masculino e feminino. Para produzir essas diferenças em níveis de valorização assimétricos, as representações de gênero têm sido utilizadas como ferramentas de dominação ideológica em grande parte promovida pela linguagem. A linguagem falada ou escrita constitui um dos veículos pelos quais o poder se estabelece. Para tanto, as práticas sociais vinculam o feminino e o masculino às identidades em processos de construção de formas de pensamento, dentro dos sistemas de crenças e valores, contribuindo para a construção hegemônica. Assim, nas próximas seções tentaremos aproximar a linguagem e o gênero social, situando-os no contexto das práticas sociais.

2.1 Sociedade, discurso e gênero

O capitalismo, em seus moldes atuais, fez emergir novos processos sociais que resultaram em transformações culturais e econômicas (HARVEY, 2000). As relações sociais e econômicas alicerçadas em mecanismos de desencaixe do tempo e espaço marcaram o período contemporâneo, conhecido como modernidade tardia (GIDDENS, 1991). Norman Fairclough, um dos teóricos da Análise de Discurso Crítica – ADC, tem investigado as formas pelas quais o poder e a transformação social podem parcialmente ser construídos pelo discurso, visto que o discurso constitui e é constituído pelas práticas, atravessando o sistema de crenças.

A crítica, na perspectiva da ADC posiciona-se em favor de grupos que estão em desvantagem social. Segundo o autor, a crítica social difere das outras formas de ciência social uma vez que propõe mais do que descrever a realidade em seus sistemas, mas avaliar essa sociedade com o fim de promover o bem estar de seus membros (FAIRCLOUGH, 2003). Quando áreas ou aspectos particulares da vida social são focados, abre-se espaço tanto para a crítica como para a reflexividade²¹.

Para que a compreensão dos fenômenos sociais produza efeitos de bem estar e igualdade, a investigação que se busca por meio da crítica social deve incluir os modos pelos quais as práticas constroem uma ordem social e de que maneira pode-se chegar a uma

²¹ Reflexividade é uma elevada capacidade de usar o conhecimento sobre a vida social, para transformá-la (BECK *et al* 1994).

mudança. A crítica normativa, na perspectiva da ADC, avalia o padrão de valores de uma sociedade, identificando em que medida tal ocorrência é benéfica ou não para grupos específicos. Além disso, a crítica deve objetivar a identificação dos mecanismos ou forças que dificultam uma nova reorganização (SAYER, 2011). Nesse sentido, a crítica explanatória visa entender porque uma situação ou realidade existe da maneira como a presenciamos, quais mecanismos sustenta essa realidade ou de que modo ela pode ser modificada (FAIRCLOUGH, 2012).

Levando em consideração que a realidade social é conceitualmente mediada pelos eventos, comportamentos e práticas, que envolvem por sua vez, ideias, conceitos e representações manifestados em formas particulares de discursos, compreender como os discursos agem no interior das práticas corresponde ao esforço de desvelamento de parte do funcionamento dessa sociedade.

Essa capacidade de os textos permearem as práticas, construindo-as e sendo por elas construídos é conhecida como propriedade dialética do discurso (FAIRCLOUGH, 2001). Nesse sentido, as diferentes práticas de um mesmo domínio ou de domínios que se relacionam, se cruzam por meio dos textos num processo de interdiscursividade, mesclando formas, significados, sentidos e construindo representações e juízos de valor sobre sujeitos e práticas. A totalidade dos discursos contidos nas práticas de uma instituição, domínio ou localidade pode ser chamada de Ordem do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001; MAGALHÃES, 2000).

Nas últimas décadas, principalmente no pós-guerra, a educação e, principalmente, a Educação Especial vêm mudando. A ordem do discurso da educação mudou, com reflexos nas práticas educativas de todo o mundo. Concepções sobre funcionalidade da leitura e da escrita, bem como da formação de pessoas com vistas à adaptabilidade a novos contextos correspondem às necessidades de atualização tecnológica promovida pela globalização.

A prática discursiva da educação inclusiva foi rearticulada na ordem do discurso da educação em todo o mundo. A educação comum, antes focada na erudição, foi ganhando contornos tecnicistas e atualmente assume a estratégia da inclusão e promoção das “diferenças” raciais e sexuais. Do ponto de vista da educação inclusiva, as mudanças foram fortemente fomentadas por organismos internacionais, sendo possíveis no Brasil em parte pelo desejo de mães e pais de promoverem a adaptação de seus/suas filhos/as à sociedade produtiva, bem como pela imposição da tarefa da Educação Especial às professoras e professores leigos (professores/as de salas comuns), em escolas comuns, sob a alegação de que a escola sendo espaço democrático não pode privar nenhum membro dela participar.

Novos papéis foram surgindo nesse contexto, reposicionando as pessoas, modificando a dinâmica das práticas e produzindo novas identidades, objeto de nosso estudo. O conhecimento sobre si mesmo/a e a representação da prática na qual está envolvido/a é uma construção social (reflexividade). Esse conhecimento resulta do olhar a partir de determinadas posições, funcionando como recursos para a participação na luta. A luta, assim, envolve um aspecto discursivo de construção de papéis, de conhecimentos e de veiculação de saberes, alocando recursos e estabelecendo, estrategicamente, as articulações hegemônicas (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999).

As articulações são móveis e a sociedade não é estável. Tampouco a educação ou o campo educacional são desprovidos de conotação política. Construir identidades também é uma atividade política, porque molda a capacidade de agência dos/as participantes, sendo que a educação configura como importante ferramenta no processo de repasse de informações, construção identitária e, conseqüentemente, agência²².

As identidades são formadas na prática, como elementos subjetivos destas. As posições ou papéis assumidos nessa prática denotam antagonismos, como no caso de professores/as e alunos/as que ocupam duas posições; a primeira derivada da relação de ensino, e a segunda, decorrente da posição de consumidores/as de conhecimento (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999). Essas posições divergentes no interior da prática compõem a heterogeneidade das identidades. Essas identidades são parcialmente formadas pelas contingências dos papéis desempenhados, pelas representações sobre esse fazer e sobre si mesmo. Essa composição entre saberes, papéis e agência implicará na atuação dessa pessoa no interior da prática.

Os papéis são construídos de forma externa ao indivíduo, como resultado da organização da prática. Ao estabelecer um papel, a prática permite uma troca de conhecimentos e representações, que passam a compor as identidades de seus/suas participantes. Essa troca de conhecimentos e a construção de papéis fazem com que as identidades possam ser compreendidas como construções políticas (JENKINS, 1996; CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999).

Não menos política é a construção das identidades de gênero. A identidade possui um aspecto individual e outro coletivo. O individual diz respeito à essência de um indivíduo,

²² Agência para as Ciências Sociais, corresponde à capacidade humana de realizar escolhas e agir no mundo. O agente é uma pessoa engajada socialmente, que assume uma atitude ante a estrutura social, por meio de sua habilidade e conhecimento. Essa escolha depende do grau de reflexividade que o indivíduo pode assumir no embate existente entre a habilidade pessoal e a estrutura social (HEWSON, 2010).

enquanto que o coletivo são os aspectos que o ligam a grupos em razão de suas características individuais. Raça, língua, nacionalidade, gênero, idade, profissões são aspectos coletivos que constituem parte da identidade de um indivíduo.

Wodak (1997), baseada em Giddens (1991) esclarece o conceito de sexo e gênero, justificando que sexo é a divisão binária da anatomia humana, enquanto gênero poderia ser visto como as diferenças psicológicas, sociais e culturais entre homens e mulheres, como elementos sociais, externos ao indivíduo, mas que são incorporados por meio das práticas. Contudo, as diferenças biológicas não são tão definidas, bem como as diferenças externas não são naturais, mas construções sociais motivadas por grupos específicos. Wodak (1997) explana que em verdade há um contínuo de características atribuídas como sendo de masculinidade ou feminilidade, sendo que esta última recebe uma carga significativa de conceitos familiares sobre adequação e ideologia sexual que serve, entre outros, para produzir a reificação da diferença entre homens e mulheres.

Fazendo um comparativo sobre o feminismo, a autora ainda traz uma perspectiva contraposta à biológica, segundo a qual todos nós teríamos alguns aspectos masculinos e femininos em nossa constituição. Segundo a concepção não unitária de gênero, masculinidade e feminilidade não são elementos polares, mas dimensões da personalidade, formas de conviver em nossas relações (Connell, 1993).

Gênero, assim, seria o resultado de um processo social, por meio do qual se constrói parte da identidade. As marcas de feminilidade ou masculinidade dependeriam dos conceitos, das distinções atribuídas socialmente. Em um primeiro estágio, os sinais biológicos seriam um sinal para a distinção, e mais tarde a causa para a definição dos papéis. O impacto das normas sociais, agindo em razão do poder das avaliações e das estruturas, constroem as diferenças que acabam por desaguar na divisão social do trabalho.

No Brasil, a feminização do trabalho docente ocorre desde a década de 1920. Inicialmente, a ocupação feminina se deu nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). Paulatinamente foi ganhando as séries finais, o Ensino Médio e hoje ocupam as áreas especializadas, inclusive de direção, coordenação e supervisão escolar, juntamente com o Ensino Superior. Reis (1991) ressalta que na década de 1990 as professoras correspondiam a 70% da força de trabalho na educação. Segundo diferentes autores, a constatação da maioria feminina no magistério comprovava que a educação tinha se transformado numa espécie de gueto feminino (BRUSCHINI, 1984, 1985; BRUSCHINI e AMADO, 1988; CARVALHO, 1996), sendo que em 1988 de cada cem mulheres trabalhadoras, 12 estavam na educação (BRUSCHINI e LOMBARDI, 2011). Em 2010 o MEC divulgou que 8 em cada 10

profissionais da educação básica são mulheres, que corresponde a 81,5% do total de educadores/as²³. Para esses/as autores a feminização do trabalho docente teria como razão o fato de a educação pública ser um grande empregador, a incapacidade do mercado de absorver as mulheres e a divisão sexual do trabalho. Contudo, estudos sobre letramento demonstram que a capacidade de o indivíduo se envolver com atividades letradas depende da imersão nas práticas sociais. Defendemos, assim, que além da divisão do trabalho doméstico – como os cuidados com os/as filhos/as e a limpeza pesaram na escolha das mulheres, mas também que as mulheres encontraram na escola um local para socialização e uma prática exterior à familiar, que poderia proporcionar engajamento. As boas notas e a perspectiva de alcançar um trabalho remunerado a partir da prática letrada dominante, que não ocupasse todo o tempo, fizeram com que as mulheres fossem facilmente absorvidas pelo trabalho docente.

Os letramentos pertencem às esferas de prática. Um indivíduo que participa de diferentes práticas faz com que seus letramentos de uma área mesquem-se às outras, participando na composição das habilidades. Nesses termos, encontramos no magistério uma forte relação de improvisação, aliada à prática de execução de tarefas simultâneas, e funções que são permutadas entre os/as profissionais, em uma caracterização que lembra o ambiente doméstico (CARVALHO, 2005).

A escola vem sendo construída sobre os alicerces ideológicos da “maternagem” em que o trabalho docente se assemelha à servidão, no sentido de que suas atribuições vão muito além do ensino de suas disciplinas, mas passam pela guarda, pelo cuidado, pela formação moral, pela construção cidadã, e entre essas atribuições que são precipuamente familiares, há uma contravenção que mescla o público e o privado. Segundo Apple (1995), o trabalho docente tem no imaginário social uma representação de um trabalho fácil, portanto, um valor menor que o trabalho masculino, respondendo aos resquícios das hierarquias patriarcais – menor prestígio e menor poder.

No centro atual do debate sobre feminização do trabalho ou divisão do trabalho baseada em gênero, encontramos as novas propostas de trabalho no mundo globalizado, abrangendo toda a comunidade capitalista, que envolvem a precarização das relações de emprego associada ao conceito de flexibilidade (FAIRCLOUGH, 2006). A flexibilidade é um dos termos utilizados pelo projeto neoliberal para os mercados globalizados que resulta na aceitação por parte dos/as trabalhadores/as em executar atividades multifocadas, com

²³ Sinopse do Professor da Educação Básica 2009, disponível no link <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>

diferentes escopos e/ou natureza, normalmente, autorreguladas (baseadas em metas) que exigem maior capacidade do/a profissional em articular diferentes saberes (NEVES, 2012).

Segundo Martin (1997) o trabalho flexibilizado diverge do trabalho tradicional em quatro aspectos: conteúdo ou natureza do trabalho, relação de emprego, horas ou jornada, e, principalmente, remuneração. No discurso globalizado, a flexibilidade se alia a ideias de modernidade, adaptabilidade e, contraditoriamente, a liberdade (MEULDERS, 2003).

Segundo Neves (2012) a organização do trabalho traz um novo elemento – a individuação do trabalhador. As exigências no processo de individuação vão da responsabilidade à responsividade²⁴, passando pela capacidade de iniciativa ou de dar respostas rápidas ante os fatos não planejados (LINHART, 2000).

As mulheres estão sofrendo os processos de individuação, mas isso não significa autonomia na tomada de decisões. Responsabilidade e responsividade estão associadas a um aumento da expectativa dos/as empregadores/as em relação ao cumprimento de tarefas, atribuições e autogerenciamento, não passa, portanto, pela decisão do modo ou processo, sendo que em relação ao gênero, a tomada de decisões ainda é uma questão problemática pela falta de autonomia das mulheres, mesmo em cargos gerenciais.

A individuação no processo de escolarização no modelo inclusivo é um dos pilares da inclusão, por ser uma proposta alicerçada no fazer docente. São os/as professores/as comuns que devem promover a inclusão, mediante a adesão à proposta inclusiva, sob pena de sofrerem coerções legais caso não a façam. Nesse processo, os/as professores/as comuns são reposicionados/as em suas práticas. Embora sejam reconhecidamente não especialistas são considerados/as perante a política inclusiva como aptos/as a gerirem o processo de escolarização de pessoas com deficiência.

Para que não ocorresse a massificação da Educação Especial por meio da inclusão em escolas comuns, todas as escolas deveriam ser especiais, no sentido de dispor de professores/as engajados/as, formalmente especializados/as, cuja estrutura não deixasse de contemplar os recursos mais vantajosos para a educação e a escolarização, e que nessas escolas especiais alunos/as comuns pudessem também estudar. Esse ambiente seria solidário, acolhedor, eficaz e justo. A educação como está aproxima-se de um mecanismo de tortura, visto que a muitas crianças permanecem expostas, alheias em seu mundo enquanto o/a

²⁴ O conceito de responsividade veio da administração e foi incorporado às Ciências Políticas. Diz respeito à capacidade de resposta de profissionais ou organismos frente às demandas e expectativas da população ou de seu público alvo.

professor/a trabalha os pontos contemplados em uma aula não pensada originalmente para essa criança.

A inclusão penaliza, tanto alunos/as como professores/as, porque exige que os/as professores/as mantenham atenção e cuidado, sugerem que eles/elas devam elaborar duas estratégias diferenciadas para a mesma aula e que produzam a escolarização do público com deficiência, independentemente dos processos de escolarização utilizados para os/as alunos/as do regular. São estratégias, conteúdos e objetivos diferentes, em um mesmo espaço, produzidos por um/a mesmo/a profissional, mediante o pagamento de um único salário.

Ora, a precarização das relações de trabalho, a natureza do atendimento, o aumento da jornada de serviço (para preparar as estratégias) e a alta capacidade de responder a fenômenos não previstos com interesse na satisfação das expectativas de pais/mães e alunos/as correspondem ao projeto globalizado de flexibilização e precariedade das relações de emprego. E, por ser um trabalho eminentemente feminino, a inclusão é a flexibilização do trabalho da mulher.

A proposta que visa à acomodação de alunos/as que requerem atendimento especializado para receber escolarização no modelo da escola tradicional foi uma mudança que, segundo Sato (2008) se mostrou em Brasília como um projeto planejado no qual a retirada de serviços e direitos foi sendo feita, paulatinamente.

Neves (2012) esclarece sobre os problemas da individuação do trabalho, e comentando Linhart (2000), faz o seguinte esclarecimento:

De nada serve transformar o funcionamento da empresa e a organização do trabalho se os trabalhadores não estão prontos a participar do jogo, se eles não estão aptos a se envolver, a mobilizar seus saberes, suas técnicas, suas competências, suas capacidades e iniciativa e adaptação nas condições necessárias ao sucesso de suas atividades e, portanto, da empresa (LINHART, 2000, p.27).

A flexibilização não é uma escolha dos/as trabalhadores/as, configurando, antes, em uma instituição baseada no poder. Empresas e órgãos públicos utilizam de ações normativas, regras e medidas que coíbem qualquer resistência. Na educação inclusiva não raramente o discurso legal é utilizado como forma de “garantir” que as práticas sejam adotadas. Em alguns trabalhos (VIEIRA, 2010; ALCOBA, 2008, BONFIM, 2009; BREYER, 2011), encontramos o discurso legal sobre inclusão tomado como suficiente em si mesmo para validar a inclusão, considerando esta como algo correto, desejável, legítimo, cuja natureza ética se materializa como matéria jurídica e como lei justifica sua razão de existir. Em comum, os trabalhos

consideram a lei como a materialização do direito, portanto levam em conta que o poder legislativo como local por excelência da interpretação do direito, tem a ciência sobre a justiça e a legalidade.

A argumentação da ética e do discurso legal ou jurídico também se insere no quadro social e econômico da inclusão. Como resultado de acordos internacionais, tais discursos entram no país validados pelo poder jurídico que resulta da aceitação governamental dos preceitos internacionais. Essa forma de enxergar o trabalho docente fazendo com que se modifiquem suas bases a partir de textos legais reforçam a fragilidade da profissão, bem como a colonização dos discursos jurídicos e administrativos relacionados à flexibilização do trabalho no meio educacional.

Um dos problemas gerados pela proposta inclusiva que não corresponde somente à participação da pessoa com deficiência na escola comum, mas, e, principalmente, de crianças consideradas vulneráveis – que estão em estado de rua, crianças e jovens em processos de reeducação e tutela do estado por estarem em conflito com a lei e mesmo aquelas que apresentam vulnerabilidade econômica e social como as crianças vítimas de violência e/ou abuso sexual ou ainda dependentes químicas, está no critério de aprovação²⁵.

A escola é um local eminentemente meritocrático. Professores e professoras buscam justiça e mérito no processo avaliativo, não concordando com a falta de critérios na aprovação de alunos/as cujas faltas e/ou baixo aproveitamento sejam incompatíveis com os níveis projetados para aquela idade/série. Na política educacional, a escola deve viabilizar meios e métodos para que o público vulnerável não só frequente as aulas quando possível, como faça provas adaptadas ao seu nível de compreensão, aprovando praticamente sem critérios formais. No entanto, há métodos eficazes e justos que garantem a escolarização e a aprendizagem de pessoas com dificuldades de acompanhamento e/ou frequência escolar que não impliquem na perda da aprendizagem²⁶.

²⁵ A partir do Decreto n. 7.037/2009 que aprova o Plano Nacional de Direitos Humanos é garantido à criança e/ou adolescente o direito à escolarização.

²⁶ Veloso (2012) apresenta um estudo de caso em que as aulas para alunos/as surdos/as são feitas por módulos. Não há obrigatoriedade de frequência, e são os/as alunos/as quem agendam os horários de atendimento com as professoras regentes sobre as matérias em estudo. Todas são proficientes em libras e não necessitam de intérpretes. As provas são feitas por módulos, sendo que cada módulo corresponde a uma disciplina. Os módulos não precisam ser concluídos no mesmo ano letivo e os estudos interrompidos podem ser retomados a qualquer momento. O material dos módulos abrange todo o currículo do Ensino Fundamental e foi elaborado pelas próprias professoras. O atendimento agendado é individual. A escola é uma unidade estadual e, desde a implantação do programa de atendimento especializado, o número de alunos/as matriculados subiu extraordinariamente, atraindo, inclusive, o público da zona rural. Tal projeto poderia, entre outros, ser estendido a todos/as os/as alunos/as vulneráveis porque o ritmo é determinado pelo/a aluno. O atendimento individual garante a aprendizagem e não constrange o/a educando/a fora da faixa idade/série. Nesse processo, não há reprovação. O/a aluno/a pode refazer as provas até obter a pontuação exigida.

Sem priorizar a aprendizagem, de igual forma para todos/as, a escola perde sua função social. O que verificamos é uma tentativa de garantia de inclusão social por meio da permanência na escola, principalmente, para as crianças e jovens cujas famílias não dispõem de recursos para sua guarda no período em que estão no trabalho. Dessa forma, a escola passa a ser o local de permanência, e seus profissionais, tornam-se cuidadores/as e não professores/as. A função docente passa da escolarização ao cuidado, sem que a primeira função seja preservada pelas políticas públicas, em razão de motivos econômicos e, talvez, eleitoreiros. São muitas, portanto, as mudanças às quais os/as professores/as devem se adaptar, que levam, nos casos mais críticos, à violência em sala de aula²⁷, à precarização da qualidade de vida no trabalho e, por consequência, ao abandono da atividade docente.

2.2 Discurso, poder e hegemonia nas representações de gênero

As ordens de discurso contêm a somatória dos discursos de uma atividade, instituição ou espaço. Dentro da prática discursiva, as posições de sujeitos definem, em parte, o nível de acesso que as pessoas terão ao discurso de prestígio. Ao manipular textos, produzindo-os ou assimilando-os, os sujeitos da prática negociam suas identidades. Identidades, assim, passam a ser reflexo e instrumento de poder (FAIRCLOUGH, 1997). O poder globalizado controla a composição das ordens de discurso globais, que interferem nas políticas dos estados-nação e repercutem na vida das pessoas comuns. Práticas discursivas internacionais regidas por interesses específicos são assimiladas e recontextualizadas em atividades locais. O global e o local misturam-se, transformando a economia, a cultura, o trabalho, a sociedade e, principalmente, os sujeitos.

Os sujeitos são uma dimensão da prática social. Não estão circunscritos aos discursos, mas se formam nele, assim como nas práticas sociais, ao passo em que também interferem na sociedade. A atuação dos sujeitos nas práticas reflete o resultado dos caminhos por eles percorridos em suas vidas, das crenças/valores/desejos, das habilidades, das emoções e de

²⁷ Em nossa pesquisa de campo em Goiânia participamos de uma reunião com a diretora, duas policiais militares do Batalhão Escolar e dois professores. As policiais explicavam que um colega, não identificado, havia feito uma denúncia diretamente ao 190 – telefone de emergência da PM, segundo a qual um aluno estaria vendendo drogas na escola, sendo que naquele dia trazia a droga sob o boné. As policiais foram até a escola e explicaram que não poderiam convidá-lo para sair de sala, nem levar o adolescente a uma delegacia para a revista, nem tampouco poderiam causar quaisquer constrangimentos ao aluno estando ele na escola. A denúncia deveria ser feita formalmente junto ao conselho tutelar para que, depois de investigada, possa ser levada ao Ministério Público que poderia ou não apresentar a queixa para o Juiz da Infância que expediria o mandado de busca na casa do menor ou onde a investigação indicasse como sendo o local da venda. Caso fosse na escola, dificilmente conseguiriam do Juiz a autorização para a abordagem.

seus papéis no interior da prática. Os processos ideológicos que atravessam as práticas também influenciam a constituição desses sujeitos, correspondendo em parte às referências e significados atribuídos às atividades e às próprias pessoas, no valor que atribuem a si e ao outro. Nesse aspecto, a diferença molda também os indivíduos, fomentando as contradições e as negociações que as pessoas encontram no confronto de si mesmas com os outros (WOODWARD, 1997).

A identidade em um mundo globalizado pressupõe um sujeito reflexivo (GIDDENS, 1991). O mundo globalizado permitiu a fragmentação no processo de construção identitária, resultado da mudança de paradigmas produtivos e do acesso das pessoas à comunicação de massa, e em especial, a internet. Discursos, antes dominantes, passaram a coexistir com novas ordens de discursos, que reposicionam sujeitos e os aliciam para novas práticas e novos discursos (como o discurso feminista e dos direitos humanos, por exemplo). O acesso às informações e a capacidade de agência desse ser fragmentado faz com que as construções identitárias tornem-se complexas, e não raro, contraditórias, permitindo desde o início do século passado, mudanças estruturais na formação da identidade de gênero social.

Wodak (1984) esclarece que os atributos que definem o gênero sofrem os impactos dos arranjos sociais de cada cultura, de cada faixa etária, numa tendência crescente de massificação das formas de falar ou se expressar, mas preservando no mundo ocidental diferenciações ideológicas e relações sociais que sustentam ainda as desigualdades de poder. As representações de gênero, contudo, sofrem alterações em seus contornos, de forma que as concepções de feminilidade e masculinidade variam entre as gerações. Na maior parte das sociedades, há uma divisão social baseada no sexo, em que os homens se sobrepõem às mulheres, conhecida como visão androcêntrica. Essa divisão estabelece um tipo de hierarquia, em que mulheres são a expressão desviante ou marcada.

O termo sexismo foi inventado na década de 1960 para se referir à discriminação realizada com base no sexo. A área dos estudos de Linguagem e Gênero²⁸ vem, desde então, buscando em suas investigações, a crítica social na qual as diferenças não sejam tratadas como naturais ou dadas. De um modo geral, segundo Wodak (1984) duas são as questões centrais nos estudos de Linguagem e Gênero:

- a. Como as mulheres são representadas no sistema linguístico;
- b. Em que o comportamento linguístico de mulheres diferem do comportamento linguístico dos homens;

²⁸ Alguns/as autores em inglês utilizam o termo Feminist Linguistic - FL.

Essas perguntas são importantes para lançar luz em questões que aparentemente são apenas intrínsecas entre os gêneros, como a comunicação e a interação. A autora citada relata uma pesquisa feita no campo da linguagem e gênero em que investigou a comunicação entre mães e filhas na cidade de Londres. Durante as pesquisas, foi verificado que mães conversam de forma distinta quando se dirigem aos filhos e filhas. Também detectou que as meninas utilizavam a linguagem como forma de subversão. Embora costumassem manter a linguagem na modalidade de prestígio, quando não o faziam não significava algo relacionado à posição social/econômica, mas era um processo de autoafirmação, motivado pela quebra ou diminuição na qualidade do relacionamento com a mãe. Esse estudo buscou relações sociais baseadas em gênero, cuja performance relaciona poder e variação linguística.

As relações sociais e os papéis fixam identidades. A cada performance, a cada uso discursivo ou escolha, as representações se solidificam. Nesse sentido, as investigações em Linguagem e Gênero, considerada uma área pós-estruturalista, ocupam-se com o espaço destinado à ação dos sujeitos, com sua capacidade de atuação, com a fixação das identidades, sua formação múltipla, sua fragmentação ou realização. O espaço da escola, da casa, do comércio e mesmo o da maternidade impõem sobre a mulher um papel passivo, no qual a figura feminina realiza-se por meio de padrões, sendo, portanto, destituída de conteúdo (WILSON, 1991). Ideologicamente, são os elementos do espaço, no discurso de gênero, que dão à mulher o contorno de sua identidade. A luta por um espaço de maior poder e também por uma representação de prestígio, não vazia, está no cerne das questões feministas.

Sociedade e identidade são construções contínuas. A sociedade define as características a serem admitidas pelo corpo. A identidade também é moldada pela aparência. As escolhas da vestimenta e dos adereços somam-se à postura, entonação da voz, massa corporal, cor, característica dos cabelos e olhos. O sujeito na modernidade tardia é atento às mudanças do corpo, da aparência, em constantes processos de adaptações, cirurgias, tratamentos que são mudanças também identitárias. Segundo Bordieu (1994) os maneirismos, a entonação da voz, os discursos e as atividades constituem as características do eu ou *ethos*, que se verifica em todo o indivíduo, seu corpo e sua fala.

O corpo, no processo de inclusão, é algo que choca, que agride, que separa. As deficiências podem trazer deformações, mutilações ou malformações que transcendem a subjetividade e se materializa no corpo. Do ponto de vista da socialização, a presença de pessoas com deficiência no meio escolar é um fator positivo se focarmos na quebra dos aprisionamentos do corpo, na obrigatoriedade da beleza, da perfeição dos gestos. Embora esse

paradigma não seja totalmente modificado na escola, a inclusão evoca valores de aceitação, de compartilhamento e de heterogeneidade construtiva.

Sob o enfoque da divisão do trabalho baseada no gênero, temos um discurso da maternagem, também suscitado pela inclusão, em razão dos cuidados e da aproximação afetiva com que as professoras são convocadas a trabalhar. Essa postura próxima, de aceitação, quase familiar faz com que os discursos maternos ou de mãe sejam trazidos à superfície da prática destoando o aspecto profissional do fazer docente, em aproximações de que o cuidado é “natural”, “espontâneo”, de que a mulher é mais “carinhosa” e, portanto, não necessita de formação ou formalização na inclusão.

São questões de poder, ideologia e gênero que enfraquecem a mulher, mas antes disso, enfraquecem a educação. Na prática inclusiva, a escola se situa no campo da maternagem e não da educação, da formação profissional ou do desenvolvimento coletivo. A falta de profissionais especialistas para o trato e acompanhamento das rotinas fazem com que o/a professor/a perca seu horário de descanso para atuar nessas atividades, e/ou que a criança fique exposta, só. Não há sequer quem as recepcione no portão de entrada da escola e as leve em sala²⁹. O acolher, o educar é indiferente ao gênero e deve ser atribuições de todos/as, inclusive dos/as professores/as. Segundo Geert Hofstede (1991), lugares onde ambos os gêneros sociais se creditam o direito de serem ternos, modestos e preocupados com a qualidade de vida a incidência de diferença de direitos baseada nos gêneros é menor. Contudo, levar ao banheiro, fazer trocas de fraldas, alimentar, conhecer as medicações, seus efeitos e as consequências de sua falta, as necessidades físicas, do corpo, vão além da atividade docente. E, mesmo nos casos de certa autonomia fisiológica, a maioria das pessoas com deficiência intelectual/mental e com distúrbios comportamentais precisa do acompanhamento de rotinas, do cuidar e da orientação que extrapolam o fazer docente nas séries finais do Ensino Fundamental, motivo pelo qual muitas crianças e jovens com Síndrome de Down não frequentam a escola nas séries finais.

2.3 Discurso e letramento como praticas sociais

Eckert e McConnell Ginet, em sua obra *Communities of practice: where language, gender and power all live*, publicada em 1992, construíram o conceito de comunidades de prática, que significa um grupo de pessoas que se dedicam a determinada atividade, com

²⁹ Nas escolas investigadas em Goiás e em Brasília não havia nem mesmo a figura do/a porteiro/a servente ou zelador/a.

mútuo engajamento. Segundo Vieira (2005) as identidades de gênero são construções sociais que se dão inicialmente na família, mas que se irradiam para a escola e outras instituições. Para a autora, os comportamentos sociais determinam a construção das identidades, por meio da participação em contextos específicos.

As famílias internalizam e reproduzem em seus filhos as representações de gênero, em espécie de programação desde a infância. Paralelamente à educação, as crianças vão se envolvendo nas atividades condizentes às ideologias que recebem, de forma a se ajustarem desde muito cedo às expectativas de gênero que lhe são impostas. Ainda que haja alguns indivíduos que não se “encaixam” em seus papéis, a maioria constrói e reproduz os mesmos discursos.

No bojo das práticas surgem os letramentos como formas de uso da escrita e da leitura em contextos situados. Pesquisas têm demonstrado a relação entre uso da escrita e feminilidade (MOSS, 2007), evidenciando o caráter feminino atribuído à escrita, como justificativa para os maus resultados na proficiência masculina em relação às atividades escolares. Contudo, as comunidades de prática organizam seus próprios textos, usos e ideologias veiculados por meio desses textos, facilitando o domínio da escrita e a assimilação ideológica. Nesse aspecto, as práticas discursivas de letramento, como matrizes históricas que influenciam na compreensão dos textos (MAGALHÃES, 1995 e 2004) aproximam as práticas discursivas (FOUCAULT, 1995) e as práticas de letramento (STREET, 1984), podendo entrever relações entre letramento, identidade e discurso.

Na inclusão encontramos uma comunidade de prática, formada majoritariamente por professoras, em que o discurso da inclusão evoca aspectos da identidade de gênero feminina e exige um trabalho docente baseado no cuidado, na aceitação e na promoção do bem estar de alunos e alunas. Nessa comunidade de prática, as atividades letradas escolares emergem paralelamente a discursos e práticas domiciliares, em razão da pouca formação em Educação Especial, promovidos na tentativa de se adequarem às prescrições fomentadas por práticas discursivas e discursos governamentais. Tal complexidade constitui o campo para a emersão de valores e regras, que acabarão por ser incorporados às identidades docentes, inclusive de gênero.

2.4 Discurso, identidade e letramentos

A Análise de Discurso Crítica (ADC) ou “Critical Discourse Analysis” (CDA) é uma forma analítica de estudo que tem como objetivo demonstrar os modos pelos quais o abuso de poder, a dominação e as desigualdades são sustentados ou combatidos por meio de textos (escritos ou orais) em contextos específicos (sociais ou políticos) (VAN DIJK, 1999). Ainda que não percebamos, materialmente, em que momento o poder é iniciado ou de que maneira ele é promulgado, sabemos que ele se estabelece por meio da força de instituições como o Estado e a Igreja, e de formas de manipulação ideológica (MAGALHÃES, 2008).

A contextualização do discurso é um desafio aos estudiosos e analistas para que se consiga alcançar a prática discursiva. Os textos não surgem de forma aleatória. Sua produção, o discurso que o veicula, e a recepção atendem a demandas geradas por grupos, pessoas ou instituições. O poder em si não é algo ruim. O poder é parte integrante e organizadora da sociedade. Contudo, mecanismos de poder utilizados para mascarar situações hegemônicas em que a exclusão é o seu objetivo, são situações a serem desveladas e que uma vez esclarecidas, podem gerar a mudança em formato de novas configurações das práticas sociais.

Ao analisar um texto, temos em mente que são objetos situados em práticas sociais, que são modos relativamente estáveis de atuação social. Sem a moldura social que permite seu surgimento e sua circulação, os estudiosos acabam permanecendo na imanência do texto, restringindo seus significados, que são socialmente constituídos.

O significado depende do discurso e dos demais elementos da prática. O discurso predispõe os atores sociais a determinadas ações, direcionando-os a assumir comportamentos consoantes com a prática social a que pertençam. Os sujeitos que incorporam as ideias e significados de uma prática, tomam esse espaço como sua realidade (SATO, 2008). Nesse sentido, o conjunto de conhecimentos são formas de interagir com o espaço e ao mesmo tempo são representações que fazem com que os atores sintam-se parte desse ambiente, e é o que torna significativa cada vivência.

Por meio do discurso, instituições transformam ou mantêm modos de ver, veicula ideias, inclusive as ideológicas, que são repetidas e incorporadas às identidades. O discurso assume nas práticas sociais seus três significados (acional, representacional e ideacional), sendo, portanto, ação, representação e identificação. Os modos de ver e compreender determinados fenômenos sociais são, portanto, construções sociais complexas, que envolvem também outros elementos da prática, inclusive os não discursivos.

As formas pelas quais os grupos operam o poder definem a inclusão de uns ou a exclusão de outros. A inclusão ou a exclusão ocorre a partir da seleção de conhecimentos e crenças tomados como legítimos e, por consequência, de prestígio. Tais conhecimentos ou

crenças são pilares que sustentam o *modus operandi* de instituições ou pessoas poderosas, na medida em que tais crenças tornam-se parte da sociedade e “domesticam” as pessoas nos dois lados do poder. Tanto dominadores como dominados, tendo incorporado as ideologias do poder, não percebem a dominação em si. Agem em consonância com o discurso.

Parte da ação social se dá pela linguagem. Para compreender a prática social, a análise de discurso deve incluir em seu objeto de pesquisa tanto a linguagem como a ação ou o social que a estabelecem (BLOMMAERT, 2005). Se o estudo da estrutura do código linguístico não alcançava o social, os teóricos da linguagem foram buscar em outros campos as ferramentas de estudo, como a Crítica Literária, a Sociologia, a Filosofia, a Antropologia, a Semiótica, entre outros. Mas essa proposta de situar a linguagem em seu contexto de uso não é nova. Segundo Gouveia (2002), a percepção de que o foco dos estudos linguísticos não deveria situar-se apenas no código, mas no uso desse código, foi inaugurada com a Linguística Crítica, a partir dos livros *Language and Control* (FOWLER *et al.*, 1979) e *Language as Ideology* (KRESS e HODGE, 1979; Hodge e Kress, 1993).

Os desmembramentos a partir da Linguística Crítica deram ao estudo do discurso como prática social um perfil complexo. Para analistas críticos do discurso, uma questão é pacífica: a visão de que o discurso é uma prática social e que os estudos linguísticos baseados no discurso poderiam constituir uma ferramenta eficiente para estudos atuais. Fairclough (2003) define o discurso como campo fértil para a análise dos mecanismos da globalização e dos fenômenos sociais da modernidade tardia.

O conceito de discurso na abordagem da ADC inclui a visão de duas possibilidades de significado: a primeira uma idéia, de algo menos abstrato, como o discurso da igreja, ou o discurso feminista. Nesse sentido, discurso configura como uma semiose, carregada de sentidos sociais, que traz modos de ver e interpretar determinados fatos, enfim, o elemento linguístico que operacionaliza as interações em ambientes específicos. Este elemento é múltiplo, e pode ser, nessa acepção, grafado no plural. Gouveia (2002) explicita que a noção de discurso para a ADC foi fortemente influenciada pela noção foucaultiana de discurso, para quem discurso são os modos, nem sempre linguísticos, de organizar o significado com base nos sistemas de poder e conhecimento, que, entre outros, posiciona os sujeitos. Os significados, para esse teórico, seriam resultantes das relações socioeconômicas e dos sistemas de conhecimento e poder, impostos por instituições, que por sua vez, concorrem para que os eventos ocorram em determinadas configurações (FOUCAULT, 1980). A preocupação do autor com as práticas discursivas levou-o a refletir sobre as funções constitutivas do discurso (o discurso constrói as formas sociais do eu, os objetos de conhecimento, as relações

sociais e as estruturas conceituais, portanto, constrói/constitui a sociedade) e sobre a interdependência das práticas discursivas (um texto sempre recorre a outro, transformando-o).

Discurso no sentido mais abstrato, singular, corresponde a totalidade das práticas discursivas associadas a uma instituição ou a um domínio (FAIRCLOUGH, 2000, p.170). As práticas discursivas do Ensino Superior, por exemplo. Esse domínio apresenta como práticas discursivas a produção de livros, publicações em periódicos, leitura burocrática, ensino a distância, produção de textos pedagógicos, apresentações em seminários ou congressos, atas de reuniões, enfim, são muitas as práticas discursivas ligadas a diferentes atores dentro da prática social do Ensino Superior. Discurso, nesse sentido mais amplo, é um elemento da prática social, interconectado a outros elementos como atividades, instrumentos, objetos, pessoas e suas relações sociais, tempo, espaço, formas de consciência, valores e o discurso.

Discurso, assim, conecta-se a um conjunto de articulações, pelas quais a linguagem cruza fronteiras, estabelecendo configurações com diferentes discursos, que por sua vez, influenciam ou constroem a atividade de atores sociais nos eventos. Discurso como prática social constitui as “ordens do discurso” (FOUCAULT, trad. 2001, FAIRCLOUGH, 2003). Ordens do Discurso são formações sociais de linguagem, relativamente duráveis, que em si mesmas são parte de estruturas de um conjunto de práticas sociais. Segundo Blommaert (2005), discurso como prática social é algo que as pessoas produzem, fazem circular, distribuem e consomem em sociedade. Por fim, as ordens do discurso são a totalidade de práticas discursivas dentro de uma instituição, ou sociedade e o relacionamento entre elas é, para Fairclough (trad. 2001), decisivo, porque define o cerne de qualquer formação discursiva.

A linguagem é uma estrutura, assim como a raça, o gênero social (condição pela qual a pessoa denomina-se como homem ou mulher), a nacionalidade, ente outros. O conjunto de estruturas possibilita a instituição das articulações sociais, ou das práticas sociais. A prática social como elemento abstrato liga diferentes elementos de onde emergem os eventos sociais. A prática social é relativamente estável, e funciona como intermediária entre as estruturas e os eventos. O evento social, por sua vez, é a materialização das possibilidades geradas socialmente, pelo qual inferimos sobre as práticas sociais. Porém, não há condicionamento total. Sempre há possibilidade de um discurso emancipatório, de uma atuação contra-hegemônica.

Trazendo isso para a dimensão discursiva, temos na linguagem a estrutura. Nas ordens do discurso as articulações que formam as práticas sociais discursivas, ou o discurso como

prática social. Nos eventos encontramos os textos, objetos discursivos, orais ou escritos, emergidos de um contexto mais amplo, regulado pelas ordens do discurso e pela linguagem.

Entender o discurso como uma prática social implica reconhecer que além da análise de vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual, por exemplo, o/a analista deve dedicar sua atenção a aspectos como atos de fala, coerência e intertextualidade – que são aspectos que ligam o texto ao contexto (FAIRCLOUGH, 2003) e as estruturas de distribuição, consumo e produção discursiva.

Na obra *Discourse in Late Modernity*, Chouliaraki e Fairclough prevêm o estudo dos obstáculos de um problema social. Carvalho (2006, p.8) explicita que os autores visualizam, além da análise da conjuntura (redes de práticas) e das semioses (formas de produção de significados), o estudo acurado dos fenômenos discursivos. A análise do discurso (discurso como prática social) corresponde a três níveis de investigação: (i) a análise do texto como ação - etapa de descrição que se localiza no âmbito dos eventos; (ii) análise do texto como representação e dos mecanismos de produção, distribuição e consumo localizado no âmbito das práticas - corresponde à etapa de explicação; e (iii) análise das estruturas – ordens do discurso, relacionando-as aos discursos e aos aspectos identitários que correspondem à etapa explanatória. Contudo, falta à ADC mecanismos de investigação *in loco*, os quais Fairclough (2003) reconhece e como medida recomenda a triangulação com métodos etnográficos, sem ater-se a maiores detalhamentos de como tais estudos se processariam.

Essa noção elementar e sucinta da ADC foi necessária para uma reflexão sobre aspectos supratextuais que concorrem na formação das ordens do discurso. Com isso, advogamos uma articulação possível da ADC a Teoria Social do Letramento, cujo foco está nos usos da leitura e da escrita e sua produção, distribuição e consumo, relações que passaremos a descrever nas próximas seções.

2.5 A prática social do Letramento

Gee (2000) discorre sobre o letramento como um tipo de discurso construído a partir de uma linguagem distinta, formas linguísticas elaboradas para a mediação em atividades situadas, também construídas socialmente. Para o autor, os textos escritos são discursos que determinados grupos de pessoas utilizam para interagir, valorizar, fazer acreditar e até mesmo falar (GEE, 2000, p.413). Esses textos formam um conjunto de semioses, que incluem todas as formas de construção de significados (FAIRCLOUGH, 2001, p.122), e que constituem

formas de conhecimento, formas de ser, de estar no mundo. Tais conhecimentos influem no significado pessoal, na identidade, transparecendo em linguagem corporal, imagens visuais que refletem os modos de ser, enfim, a própria identidade.

De acordo com a relação maior ou menor com textos de uma determinada prática específica, os valores contidos e veiculados passam a ocupar maior ou menor importância na mente e no imaginário dos atores. Assim é que a prática docente universitária, por exemplo, com alto grau de letramento científico e acadêmico, acaba por produzir formas específicas de valorização e de identificação de grupos. Tais conhecimentos acadêmicos tornam uma pessoa mais ou menos apta a ocupar espaços dentro de uma instituição universitária. O grau de rigidez e de exigência oscilará de acordo com a estrutura da prática de pesquisa que essa instituição ostentar. Quanto mais se produz textos escritos, maior o grau de exigência. Outro efeito recai sobre a escolha de novos membros. O grupo com o maior grau de saturação individual desses letramentos em suas identidades e no modo como se portam e se comunicam buscarão nos candidatos atributos semelhantes, e essa correspondência determinará maior ou menor aceitação desses candidatos. O valor, o poder, o destaque, serão determinados por esses letramentos, com a saturação no próprio ser, que transparece nos modos de ser, de falar e de agir no mundo em consonância com o que é veiculado nos textos, bem como capacidade de leitura e, principalmente, de escrita.

As diferenças, segundo Silva (2000), participam do processo de aceitação e negação de identidades, de inclusão e de exclusão, compondo parte do que somos. Assim, as lutas pelas identidades são lutas pelo poder e pela posse de representações de prestígio. Nesse sentido, o acesso aos letramentos pode ser visto como uma forma de aquisição dessas representações. Por meio do acesso aos letramentos de prestígio, novos atores podem ser inseridos em práticas constituídas, bem como, por meio da exposição de atributos relacionados aos letramentos de prestígio, pelos atores sociais, novas propostas de mudança podem ocorrer, via processo de identificação. Em outras palavras, atores detentores de um discurso de autoridade podem intervir nas práticas propondo novas formas de significado para um mesmo fenômeno. Como é o caso, no contexto universitário, da adoção de mecanismos adequados a recepção e permanência de alunos deficientes e indígenas.

Aplicando essa concepção de textos escritos como formas específicas de discurso, como formas de agir em sociedade, Gee (1999) observa que pessoas internalizam imagens apropriadas, padrões, e as palavras das atividades sociais de que tenham participado. Atores executam essas atividades com base em posições sociais (FAIRCLOUGH, 2001). As posições sociais dentro de uma atividade interferem na forma como os significados são construídos, de

acordo com os gêneros discursivos a que tenham sido expostos. Gêneros discursivos diferem em graus de poder e ideologia (STREET, 1998). Textos com maior prestígio interferem na prática ou no conjunto de práticas de um número maior de pessoas do que outros. Textos governamentais regem atividades. Textos publicitários influenciam comportamentos. Textos cotidianos operacionalizam dinâmicas. Textos domésticos determinam o quanto esses outros textos adentram ao lar e de que forma aquela família está inserida em diferentes contextos sociais. Os textos lidos em um ambiente familiar dizem sobre a posição social de seus leitores. Quem os produz demonstra a posição social que ocupa. De igual sorte, a leitura e a escrita vão ser carregadas desses sentidos, e terão uma forma “situada”, ou seja, uma forma ler e de escrever correspondente ao mundo social em que o discurso foi gerado.

Assim como a concepção de discurso crítico, o letramento crítico permite uma ação libertadora, poderosa, em que os atores tomam os textos como metas-discurso, compreendendo as práticas sociais a que estes textos se filiam, e assim, construindo novas formas de situar-se em sociedade (GEE, 1996). Gee, em sua obra de 1999 ainda advoga que os estudos com letramento devem centrar-se no trabalho de percepção de como as pessoas conseguem reconstruir, manter, negociar, resistir a identidades ou situações impostas. Relações assimétricas de poder tendem a constranger pessoas a falar, pensar, agir e posicionar de uma forma particular, a aceitar certas maneiras de ver-se e encarar o mundo, mas os diferentes letramentos, e entre eles os letramentos críticos, são poderosas ferramentas de atuação de que atores locais podem utilizar para romper barreiras impostas pelas estruturas, e alçar-se em busca de novas configurações sociais.

Na década de 1980, muitos estudiosos começaram a questionar uma concepção hegemônica de letramento ou *literacy* que pregava “a grande divisão” ou a separação dos países em mundos desenvolvidos e não desenvolvidos, com base no domínio ou não da escrita. Essa concepção originou-se nos Estados Unidos, na década de 1930 e dava legitimidade ao domínio de países tecnologicizados sobre os demais. Segundo o pensamento vigente, a tecnologia da escrita seria capaz de tornar as pessoas aptas a atuarem no mundo tecnológico. A escrita configuraria como um fator de desenvolvimento cognitivo e social, sendo que as comunidades ágrafas ou cuja cultura escrita não estava totalmente disseminada, estariam em estado de selvageria. Aos estudos que admitiam o uso social da leitura e da escrita como preponderante ao desenvolvimento e não seu domínio individual, Gee (1990) denominou como os Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies*).

Para distinguir a concepção de letramento como sendo fator exclusivo de desenvolvimento do entendimento de letramento como uma atividade situada socialmente,

Street (1984, 1995) desenvolveu os conceitos de “modelo de letramento autônomo” e de “modelo de letramento ideológico”. Para o autor, a representação de pessoas não escolarizadas como cegas, incapazes ou deficientes deu-se pelo processo de exclusão da escrita formal. Street defende que não há incapacidade individual, mas a falta de acesso aos valores, crenças, significados, ou aos bens culturais simbólicos associados aos textos inerentes ao contexto escolar.

Trabalhando com uma concepção de letramento semelhante à de Street, Shirley Brice Heath desenvolveu o conceito de “eventos de letramento” na obra *Ways with Words* de 1983. Para a autora, eventos de letramento são atividades em que textos exercem algum papel.

Segundo Sato (2008), Street na obra de 1984 apropria-se do conceito de evento de letramento de Heath e propõe o conceito de práticas de letramento. “Práticas de letramento” estariam em um nível mais abstrato, como modos de organização do uso da leitura e da escrita, perceptíveis a partir dos eventos. Para uma investigação, seria possível presenciar um evento de letramento, mas não sua prática.

A Teoria Social do Letramento - TSL foi um desdobramento ocorrido em 1998. Inicialmente trabalhado na Antropologia, o conceito de prática de letramento ganha espaço na Linguística, com a proposta de Barton e Hamilton (1998). Com a adesão do novo campo de investigação, letramento se torna um objeto transdisciplinar. A teoria proposta operacionalizou os conceitos de evento de letramento de Heath (1983) e de práticas de letramento de Street (1984) compreendendo letramento como usos da leitura e da escrita em contextos situados, considerando-o como prática social em que estão envolvidas questões ideológicas e disputas hegemônicas.

A Teoria Social do Letramento busca a análise de elementos sociais que regulam os usos associados à escrita como forma de manipulação, dominação e controle econômico e ideológico. Assim, uma diferença torna-se importante. No Brasil, o termo letramento está fortemente associado à concepção autônoma, ligada à noção de uso funcional da leitura e da escrita em contextos sociais (Soares, 1998). Muito próximo do conceito de alfabetização, letramento no campo pedagógico brasileiro tem a ver com desempenho individual, enquanto que o letramento no campo dos Novos Estudos do Letramento tem a ver com práticas sociais, envolvendo um coletivo, em que ideologias e práticas hegemônicas são o cerne investigativo.

Barton e Hamilton (idem) desenvolveram ainda a metáfora da ecologia que se aproxima do conceito de ordens do discurso. Por ecologia podemos entender a soma dos usos situados da leitura e da escrita, que ocorrem de forma intercambiante (BARTON, 1994). Os usos da escrita e da leitura (letramentos) somam diferentes formas de manifestação em um

determinado contexto, sendo que cada uso se relaciona a uma prática e os usos interligados formam a ecologia. De uma forma crítica, Rios (2002) esclarece que a metáfora da ecologia é apropriada para entendermos que os letramentos coexistem em um dado ambiente social. A população os produz, são interligados, e a metáfora da ecologia permite visualizar a necessidade de se preservar letramentos de menor prestígio, como o letramento de práticas informais, porque são ameaçados por letramentos oriundos de instituições poderosas, como a escola.

Vimos que ambas as teorias possuem raízes na Teoria Social Crítica. O uso de textos é visto nas duas propostas como forma de ação, inserida em uma prática social. Para a articulação em tela, torna-se relevante o conceito proposto por Magalhães (1995) de “Práticas discursivas de letramento”, o qual trabalharemos a seguir.

2.6 Articulações possíveis

Não pretendemos com esse breve trabalho formular um método de análise em si. Nossa contribuição se dá, basicamente, em produzir pensamentos visando possíveis desdobramentos de ambas as teorias para que os fenômenos possam ser compreendidos de forma emancipatória.

Os conceitos de eventos de letramento e de práticas de letramento, segundo Magalhães (1995), derivam do intercâmbio entre a Antropologia e a Linguística. Ainda de acordo com a autora, práticas discursivas de letramento têm caráter institucional ou comunitário em cada sociedade; variam de acordo com os contextos e comportam crenças e valores constitutivos nos discursos mediados pelos textos. Ademais, correspondem aos usos da cultura escrita permitidos pelas normas sociais e carregam os limites dos discursos relativos à identidade, à estrutura social, e assim por diante.

Práticas discursivas de letramento são, desta forma, um tipo de prática discursiva, relacionada ao controle das práticas de letramento. Em outras palavras, são articulações discursivas que selecionam os eventos que podem ou não ocorrer e o significado que estes textos assumem na sociedade. Nas palavras de Magalhães (1995), são “matrizes históricas que determinam a produção e a interpretação de instâncias concretas de textos falados ou escritos, com emissores e receptores concretos”.

Temos em práticas sociais modos relativamente estáveis de ação social, intermediárias entre as estruturas e os eventos. Em práticas de letramento, temos modos de

organização do uso da leitura e da escrita. Por fim, podemos compreender as práticas discursivas de letramento como os modos leitura e escrita, ordenadas pelo discurso, que influem sobre os eventos e os significados de textos.

O conceito de práticas discursivas de letramento abre o espaço necessário a investigação dos modos sociais que atravessam os eventos em que os textos cumprem um papel. Enfim, podemos partir da premissa de que textos gerados em um local são resultados de outros textos, inter-relacionados, em articulações de práticas sociais. Para o/a investigador/a do discurso, refletir sobre o discurso que ordena os letramentos é lançar luz nas instituições que os produzem, bem como nas ideologias que os sustentam.

No quadro a seguir, apresentamos de forma sucinta as premissas que subsidiam nossa argumentação sobre a articulação ADC e TSL como práticas sociais³⁰:

ADC	TSL
Reflete sobre a mudança social e a possibilidade de práticas emancipatórias.	Ocupa-se das práticas sociais envolvendo os usos do letramento com vistas às práticas emancipatórias;
Teoria e método de análise textual que propõe uma visão transdisciplinar que a relacione à vida social;	É um estudo da vida social, transdisciplinar que carece de um método linguístico de investigação;
Chouliakari e Fairclough adotam o conceito de discurso como linguagem em uso;	Letramentos são considerados usos específicos da linguagem escrita;
Compreende a articulação entre gêneros, discursos e estilos. As identidades são, assim, formadas nas práticas e nos discursos.	Entende que as identidades são moldadas nas práticas de letramento e nos discursos.

QUADRO 2.1: Articulações entre ADC e TSL

Perceptivelmente, a adoção da TSL implicará a investigação *in loco* das práticas discursivas de letramento e na adoção do método etnográfico, a fim de proporcionar ao/a investigador/a a composição do quadro social necessário à análise. Muitas dúvidas são levantadas por linguistas e não-linguistas em relação à caracterização da etnografia na pesquisa com textos.

³⁰ Este quadro foi apresentado por (SATO, D. T. B; BATISTA JUNIOR, J. R. L. E BERTOLDO, S, 2007), no Encontros de Pesquisa em Análise de Discurso Crítica, promovido pelo Núcleo de Linguagem e Sociedade/CEAM/UnB.

Um dos fatores que caracterizam o estudo etnográfico antropológico é a explanação sobre fenômenos sociais, a partir de uma observação longa de toda a sociedade. Segundo Street (1993), o trabalho etnográfico nos estudos dos letramentos deve buscar a cultura como um processo e não como algo fixo, limitado. Isso tem uma justificativa. Letramentos são múltiplos, mesmo dentro de um agrupamento familiar. A “cultura” a ser explanada tem a ver com os modos, os processos de significação a que os eventos são moldados. Nesse sentido, o/a analista encontrará formas recorrentes de utilização de textos, e trabalhará com a análise da diversidade de gêneros discursivos dispostos na prática.

Esses usos descortinarão o grau de permeabilidade de gêneros de prestígio, bem como a posição dos sujeitos, se de produtor ou de consumidor desses discursos. A forma como os discursos são distribuídos e circulados em textos também contará sobre a percepção das ideologias pelos atores sociais e sobre a operacionalização dos recursos semióticos para a organização dos significados (se textos midiáticos em forma de publicidades, se pedagógicos, na forma de cartilhas, se burocrático na forma de leis e textos regulamentares, ou se institucionais, na forma de textos que orientam seus atos etc.). Enfim, a forma de circulação versará também sobre a linha que separa o que é discurso e o que é a prática, em outras palavras, na forma como os textos operacionalizam a prática.

O foco na cultura como processo reduz o escopo da investigação. Não se ocupará o analista em procurar toda a sociedade, mas uma atividade particular. Nesse sentido, Heath e Street (2008) orientam que, numa triangulação metodológica, a dimensão linguística deve estar associada a aspectos sociais, psicológicos, históricos, e assim, por diante, de forma que o significado de contexto torna-se relevante. Muitos são os sentidos para o termo “contexto” e segundo o autor e a autora, a escolha deverá ser realizada com base no que se procura investigar. Contudo, o contexto deve estar relacionado ao texto e para isso, a autora descreve quatro níveis de análise: i. o nível imediato (aspectos internos do texto ou linguagem); ii. Intertextual e interdiscursivo (relação entre textos, gêneros e discursos); iii. Extralinguístico (variáveis relacionadas a modelos institucionais ou de um contexto de situação)³¹ e iv. sociopolítico ou histórico (contexto macro, em que práticas discursivas são envolvidas e relacionadas).

Essa relação entre o interno e o externo ao texto também é trabalhada por Oberhuber e Krzyzanowski (2008) no qual os autores esclarecem sobre a necessidade ou não de uma longa permanência, tendo em vista o foco discursivo da investigação. Segundo os autores, uma

³¹ O conceito de contexto de situação foi cunhado pelo antropólogo Bronislaw Malinowski (1935), correspondendo ao ambiente em que o texto foi produzido, e suas condições.

investigação linguística não necessita de longa permanência. O objeto é a prática discursiva e não a toda a sociedade. Um único fenômeno não requer longa permanência, uma vez que as práticas são relativamente estáveis, dentro de contextos específicos. Tão logo se perceba os significados dos discursos e a dinamicidade da circulação de textos, o investigador, com base no método discursivo e etnográfico terá material suficiente para sua explanação. Desta forma, os autores mencionam uma permanência média de seis meses, ou caso o objeto exija, um possível prolongamento pode ser utilizado.

Um dos aspectos inerentes a ambas as teorias, ADC e TSL, o foco nas identidades como forma explanatória das operacionalidades do poder e da ideologia, são objetivos compartilhados. Na articulação proposta, temos em *Adult Literacy, Numeracy and Language*, dos autores Lyn Tett, Mary Hamilton e Yvone Hillier (2006) a relação entre letramento e inclusão como fatores políticos. O movimento de inclusão/exclusão dá-se, em parte, pelo posicionamento dos sujeitos, em que concorrem fatores como atributos econômicos, acesso a múltiplos letramentos e letramentos de prestígio, e os discursos de valorização dos sujeitos.

No mesmo sentido, o controle dos usos da leitura e da escrita, associados às representações de gênero, perpetuam práticas discriminatórias contra as mulheres (LAZAR, 2005) ao estabelecerem diferenças quanto ao acesso e uso de textos e ao atribuir um significado distinto entre os usos da leitura para homens e mulheres. Desta forma, o posicionamento de sujeitos entre incluídos e excluídos encontra raízes nas representações do conhecimento construído por meio da concepção de Letramento³², tanto em âmbito local como no cenário internacional³³.

As instituições contribuem para o estabelecimento de determinados usos do letramento e para a veiculação de discursos que sustentam tais usos. A ADC (FAIRCLOUGH, 2003) relaciona o uso da linguagem a significados identificacionais, sendo, neste caso, o uso da linguagem escrita (letramento) uma forma de interação pela qual pessoas são envolvidas.

Segundo Gee (1996), os discursos são compreendidos como formas de comportamento, interação, valorização, compreensão, crenças e, frequentemente, de fala, leitura e escrita aceitas por determinados grupos para definir papéis de atores ou rotular tipos de pessoas. Por sua vez, no alargamento da compreensão sobre eventos de letramento temos que eventos são espaços onde pessoas, concertadamente, criam significados, na interação com os outros a

³² Letramento com maiúscula e singular é utilizado por Street para designar o uso da leitura acadêmica na concepção do letramento autônomo.

³³ Para maiores informações sobre o domínio do modelo de avaliação educacional de base anglófona veja o artigo *Education for all: the globalization of learning targets*, produzido pelo pesquisador Harvey Goldstein, disponível em <http://www.cmm.bristol.ac.uk/team/hg_personal/full%20publications%20-%20download/2004/Education-for-all.pdf>

partir de suas histórias individuais e coletivas, em situações pertinentes (BLOOME *et al.* 2005, p. 6).

Este alargamento permite a articulação entre letramentos, identidades e discursos no sentido de que ao produzir significados nos eventos de letramento as identidades se constroem, recriam seus espaços e possibilitam a quebra, manutenção ou transformação das práticas por meio dos discursos, contribuindo para novas formações identitárias.

Por fim, a investigação etnográfico-discursiva com vistas aos letramentos precisa desenhar certos critérios de organização dos dados. Todos os usos de textos escritos ou eventos em que textos escritos tiveram um papel podem ser objeto de estudos de letramentos. Contudo, investigações institucionais são permeadas por diferentes textos, e envolvem diferentes instâncias de atividades.

No trabalho de análise, não é aconselhável o recolhimento de dados de ambientes muito distintos de uma mesmo domínio, ainda que os contextos de produção e o de recepção sejam investigados. Por exemplo, não é muito produtor analisar textos de situações formais e informais, ainda que conversas informais possam, nesse sentido, ser consideradas um evento de letramento. É indicado que a pesquisa trace os contornos dos objetos a serem investigados.

Segundo Oberhuber e Krzyzanowski (2008) entrevistas semi-estruturadas são indicadas para análises com foco em identidades, e podem ser associadas a auto-biografias ou conversas informais, ou ainda, investigações de identidades com base em papéis institucionais podem associar entrevistas com documentos dessas instituições; se ideologia e poder são o foco, é possível buscar dados institucionais e publicidades, associando esses dados ao contexto de produção e recepção de uma prática, enfim, ao ir a campo, o objeto deve estar bem delimitado para que a associação do texto ao seu contexto emerja nas análises. Como todo trabalho etnográfico, os estudos dos discursivos podem produzir dados a partir dos diários de campo, que fornecem uma memória da investigação e subsidiam futuras inferências.

Algumas considerações

Propomos com este estudo um repensar sobre a investigação discursiva. Pretendemos uma investigação na qual textos escritos sejam vistos como modos específicos de utilização da linguagem, portanto, formas de discurso, utilizadas para agir no mundo. Indissociável do ambiente social, a prática discursiva de letramento pertence a configurações sociais que regulam o acesso ou a exclusão de atores sociais, perpetuando situações hegemônicas ou

ideologias de poder. Por meio da articulação entre a Teoria Social do Discurso e a Teoria Social do Letramento, esperamos produzir novos pensares e possibilitar a investigação crítica, cujos produtos possibilitam a reflexividade de atores, em busca de identidades fortalecidas, capazes de rearticular práticas sociais excludentes.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, pretendemos descrever os principais conceitos metodológicos, nossa trajetória metodológica na presente investigação e apresentar o campo nos contextos pesquisados – Goiás e Brasília. Nossos objetivos e questões de pesquisa estarão explicitados no final do capítulo.

Como mencionamos na parte introdutória desta tese, buscamos em nossa investigação compreender as atividades recorrentes de letramento inseridas nas práticas do contexto da escola inclusiva, identificando os nexos entre as dinâmicas de inclusão e as práticas adjacentes, de forma que o ambiente e os discursos nos revelassem as articulações de controle veladas, inculcadas em modos de agir, de sentir e de produzir significado. Três lentes foram selecionadas para sentirmos a realidade investigada: o gênero, o discurso e o letramento. Os ambientes investigados oferecem, assim como toda prática social, muitas variáveis, como pessoas, instrumentos, organização de poder, entre outros. Contudo, nos detivemos nesses três aspectos, por acreditarmos que nos facilitaria a compreensão do fenômeno identitário, ligado à prática da inclusão de alunos e alunas especiais no Ensino Regular.

As três lentes ofereceram a multiplicidade de olhares e de percepções que permitiram o confronto de dados interpretativos para validação dos achados da pesquisa. Por esse lado, o método foi o que tornou possível essa abrangência. Para tanto, lançamos mãos das ferramentas da pesquisa etnográfica discursivamente orientada³⁴, com a união de métodos etnográficos e discursivos para a compreensão dos fenômenos investigados. Por meio da observação e de entrevistas buscamos os elementos discursivos que organizam as práticas e a parte material dos eventos que moldam a comunicação e a linguagem de professores/as no contexto da inclusão, e a partir destes dados, os aspectos identitários, inclusive de gênero.

Neste capítulo, apresentaremos os pontos basilares da investigação, objetivos, contexto e questões de pesquisa, que já foram brevemente comentados no capítulo introdutório, na tentativa de retornar ao nosso ponto de partida rumo ao caminho percorrido durante a investigação. Teceremos em seguida algumas considerações sobre a metodologia da pesquisa em gênero e sociedade, para, enfim, apresentarmos o campo, os participantes e o tratamento dos dados, na perspectiva da ADC e do Letramento.

³⁴ ADTO – método de análise proposto por Norman Fairclough.

3.1 Pesquisa qualitativa

Adotamos nesta tese a pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa apresenta algumas características que lhe distinguem da pesquisa quantitativa. Nas palavras de Flick (2009, p. 16) o autor assim a define:

A pesquisa qualitativa é a pesquisa não quantitativa ou não padronizada, ou algo assim, e dispõe de várias características próprias, sendo assim, a pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo.

Os sujeitos da pesquisa pais/mães e professores/as inseridos/as na prática de letramento inclusivo da pessoa com Síndrome de Down possuem conhecimentos, cujo acesso seria apenas superficial e genérico, caso adotássemos outros caminhos. Igualmente, justificamos nossa escolha por compreendermos que a adoção de uma pesquisa quantitativa, ainda que possível, seria renunciar à criticidade em nossas reflexões, bem como à voz dos/as participantes. Assim, a adoção da etnografia aliada à Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO) foi a opção mais adequada na busca de formações identitárias, inclusive de gênero, de discursos e das práticas de letramento inclusivo. Contudo, gostaríamos de iniciar esse capítulo explorando a prática da pesquisa e a ética como temas norteadores de nossas escolhas.

Segundo Flick (2004), a pesquisa em Ciências Sociais e Psicologia até os anos 60 trazia a tradição de modelos quantitativos, em busca de relações causais de fenômenos sociais e sua conexão com a ocorrência de padrões entre as variáveis, como se se pudesse mapear a sociedade. Nos estudos em Psicologia Social, eram traçados planos de pesquisa que traziam enunciados gerais, planos experimentais e levantamento de dados padronizantes, que eram verificados na pesquisa empírica. Ainda, segundo o autor, na tentativa de retirar toda e qualquer influência subjetiva tanto do/a pesquisador/a como dos/as colaboradores/as verificou-se que seus resultados não correspondiam a padrões fixos. Não havia aplicabilidade ou possibilidade de conexão entre as ocorrências e seus fatores sociais, bem como seus resultados se circunscreviam a uma pequena abrangência porque as conclusões de uma pesquisa são em grande parte reflexo da formação cultural e social dos/as participantes, na mesma proporção que sua interpretação também o é.

De uma tradição fortemente baseada em dados quantitativos, a Ciência Social foi aos poucos se voltando para os métodos hermenêuticos (MORRISON, 1998), provocando o que se convencionou chamar de Crise do Positivismo, que era um desencanto com a Ciência, seus métodos e descobertas (BECK e BONB, 1989 *apud* FLICK, 2004). A crítica se deu em razão dos efeitos negativos da busca superficial da realidade humana. Tal método produzia interpretações que levavam a uma visão estereotipada das diferenças, usando-a, inclusive, para cristalizar posições de desvantagem social como sendo essenciais a um grupo, enfim, atuando com forte apelo sexista e racista.

Segundo Pickering (2008), a resistência aos métodos quantitativos foi mais fortemente sentida entre os estudos feministas. As críticas feministas levaram à elaboração de uma agenda metodológica em torno de recomendações aos procedimentos qualitativos de investigação, que ressoaram poderosamente entre os cientistas culturais, recebendo apoio de outros grupos e campos. Ainda segundo o autor, muitos/as intelectuais das Ciências Sociais tinham experiência em estudos literários. Isso levou à formação de disciplinas em graduações fomentando o debate sobre comunicação, mídia e produção/circulação/distribuição/consumo de textos. Obviamente, tais discussões serviram para formar um consenso sobre as reservas, inclusive metodológicas, de estudos que sustentassem a transmissão de ideologias dominantes.

Tal crise sobre os métodos positivistas serviu para fortalecer a pesquisa qualitativa. Contudo, a ciência sempre lidou com aspectos quantitativos e qualitativos em sua busca pelo conhecimento. Mesmo nos ramos considerados mais exatos, como a astronomia, suas teorias são, em sua maioria, resultado da combinação de análise interpretativa dos fenômenos naturais e de fórmulas que mapeavam matematicamente o universo. Compreendemos, assim, que métodos qualitativo e quantitativo são igualmente válidos, desde que apropriados aos objetos em investigação.

Se por um lado a pesquisa quantitativa não se mostrava apropriada para o estudo de diferentes culturas, a pesquisa qualitativa precisaria se apoiar em uma metodologia consistente que lhe conferisse segurança para as análises. Em nossa investigação, elegemos, assim, uma metodologia baseada no estudo de campo, nas entrevistas e nas análises textuais para a triangulação dos dados e possível desvelamento dos aspectos sociais a que nos propomos a investigar.

3.2 Ética na Pesquisa

O trabalho científico é fruto de uma sociedade, normalmente associado a alguma instituição de pesquisa. Conseqüentemente, deve obedecer às pressuposições científicas que caracterizam a prática. Como produto, os argumentos apresentados ou posições defendidas podem ser contestados ou reafirmados, podem representar uma mudança dos paradigmas existentes, ou mesmo ser considerados inadequados por não obedecer aos critérios de cientificidade. Assim, encaramos o fazer científico como uma prática social³⁵, em que os elementos que a compõem são inerentes às relações sociais próprias da área acadêmica, portanto, também ordenados pelo discurso³⁶, em cujo bojo encerram-se ideologias acerca desse mesmo fazer científico.

A prática da pesquisa é distinta das demais práticas sociais por seus aspectos sistemáticos, pelo rigor na seleção de seus membros, e pelo *status* de verdade, conferido pela noção de ciência, de conhecimento legítimo e honesto, capaz de fornecer dados e percepções que ampliam e potencializam o fazer humano (SPINK *et al*, 2000). As pessoas que não pertencem a esse "mundo" ficam à espera de novas tecnologias, de novos recursos para a qualidade de vida, para a justiça e para a compreensão de determinados aspectos humanos, enfim, de que a academia produza conhecimento válido e útil.

Um aspecto que deve ser ressaltado é a utilização dos resultados das pesquisas na construção de políticas baseadas em dados evidenciados cientificamente. Nesse sentido, não basta à academia produzir conhecimento verdadeiro (HAMMERSLEY, 1992), o/a cientista também deve estar atento/a às implicações de seu ponto de vista ou da forma como apresenta seus resultados. Se, além de verdadeiro, também for útil para a transformação das políticas públicas, e se estas forem produzidas para o crescimento reflexivo, então o trabalho etnográfico terá cumprido um papel relevante. Produzir esse conhecimento útil implica, antes de tudo, a análise de uma série de questões relativas à responsabilidade no acesso e na produção desses conhecimentos, bem como na sua posterior utilização.

Por todo o processo de investigação, o compromisso com a verdade na condução adequada do projeto deve ser a tônica do fazer científico. Questionamentos sociais sobre o

³⁵ Prática social é um conceito antropológico, associado à ideia de cultura, no sentido de que toda cultura comporta formas de significação produzidas em situações sociais. As práticas sociais são parte da cultura e funcionam como mecanismos de transmissão e ressignificação da própria cultura. Nesses espaços, as representações dos sujeitos sociais são reafirmadas ou contestadas, momentos em que se abrem oportunidades para a mudança social. Para um aprofundamento ver Geertz (1978). Sobre mudança social ver Fairclough (trad. 2001).

³⁶ Segundo Foucault (1996) o discurso corresponde a uma ordem, através da qual a sociedade restringe ou promove suas ações, principalmente institucionais.

fazer científico têm motivado longos debates, desde o pós-guerra, em razão das práticas nazistas. Os argumentos se alongam tanto em relação às pesquisas em ciências naturais como em ciências humanas. Um dos problemas levantados, inicialmente na Antropologia, mas que se estende a todas as áreas que adotam a etnografia é a postura do/a pesquisador/a nos trabalhos de campo, bem como a utilização dos dados gerados, sua interpretação e sua divulgação. Em cada etapa, os passos do/a cientista devem ser calculados.

Um paradigma contestado foi o da superioridade da figura do/a cientista em relação aos/as colaboradores/as, ou a superioridade do saber científico em detrimento do saber local. Tais críticas tem fundamento nas relações éticas e se devem, em parte, à constituição do significado de ciência construído nos últimos séculos, atrelado às ideias errôneas de que letramento por si só seja fator de desenvolvimento humano e tecnológico, bem como às concepções de um método único, positivista, de se fazer ciência³⁷.

A visão de intelectualidade atribuída ao saber científico mantém relação com o saber teórico, que por sua vez se contrapõe ao saber que se produz no cotidiano, o senso comum (SHOTTER e GERGEN, 1992). O trabalho de antropólogos/as tradicionais tendia à perpetuação de posições assimétricas de poder, uma vez que ao compreender os mecanismos hegemônicos e relatar as experiências em campo, adotava uma conotação essencialista às suas interpretações, oriundas da visão autônoma do letramento. Igualmente, também primavam pela permanência de tais estados sociais sob a alegação de que havia a necessidade de se preservar aquela cultura (LIMA, 2006).

Um posicionamento mais democrático faz com que o/a pesquisador/a entreveja os saberes com igual relevância. A construção social do conhecimento ganha a seus olhos uma dimensão diferenciada, na medida em que a ciência crítica passa a buscar nas interações cotidianas os mecanismos que produzem e perpetuam as diferenças, os preconceitos, as desigualdades, os esquemas que se enraízam e passam a fazer parte desse conhecimento que é comum, porém não desvelado. A esse propósito a etnometodologia busca analisar como os atores sociais obtêm uma apreensão compartilhada do mundo social (GARFINKEL, 1967).

Para os/as pesquisadores/as críticos/as, não há uma verdade absoluta, tanto na esfera acadêmica, como no senso comum. Há, contudo, um posicionamento ético, que parte da necessidade de problematização de conceitos naturalizados nas esferas observadas, com

³⁷ Historicamente há dois caminhos metodológicos, o primeiro chamado monismo metodológico, inspirado em Galileu, que evoca único método científico válido para todos os ramos da ciência, o de formulação e teste de hipóteses. Posteriormente, com a ascensão do homem como objeto legítimo da ciência, houve um questionamento no qual as ciências humanas contestavam o método único, próprio às ciências da natureza. Foucault (1966/1987) trata dessa ascensão das áreas humanas e advoga um método apropriado ao estudo do homem, pautado na epistemologia da diferença. Para aprofundamento sobre o debate ver Rorty (1994).

vistas à emancipação de pessoas ou grupos em posição de desvantagem. Assim, a pesquisa científica crítica adota outra percepção, a de que o senso comum comporta a rede ou o tecido por meio do qual a sociedade constitui seus significados (BHASKAR, 1997).

Um sentimento negativo por parte dos/as colaboradores/as igualmente relacionado à ética é aquele vinculado ao ganho ou vantagem auferido pelo/a investigador/a, ou o prejuízo para si e para seu grupo pela divulgação de determinados posicionamentos. Seria como se a pesquisa não trouxesse nenhum benefício imediato para os/as colaboradores/as, sendo vantajosa apenas para a pessoa do/a pesquisador/a, que ganharia “à custa” das comunidades estudadas³⁸ (BEYNON, 1983). Nesse sentido, a ética ajusta a conduta dos/as pesquisadores/as ante a própria prática, prevenindo tais distorções.

Segundo Hammersley e Atkinson (2009) comentários sobre a exploração provocada pela pesquisa etnográfica levaram à elaboração de algumas recomendações: os projetos de pesquisa deveriam prever algo de retorno à população investigada, quer na forma de serviços, quer por meio de pagamentos além de que as pessoas entrevistadas deveriam se sentir empoderadas por tornar-se parte constitutiva da pesquisa, e não meros objetos dela.

Outra questão relacionada à pesquisa em campo é a consciência por parte do/a cientista de que as comunidades estudadas constroem representações do/a pesquisador/a e da academia por meio das experiências vividas. Posicionamentos contrários à pesquisa social³⁹, principalmente oriundos de comunidades tradicionais, têm nitidamente, como principal eixo a conduta do/a pesquisador/a em relação ao/a colaborador/a⁴⁰. Segundo Denzin e Lincoln (trad. 2006) dar forma pública ao que os outros estão fazendo ou dizendo envolve questões morais e políticas, que se remetem ao posicionamento do/a pesquisador/a frente ao que se deseja investigar bem como ao grau de influência a que a pesquisa está sujeita no que tange à cultura da modernidade - tecnologização, institucionalização, burocratização e profissionalização.

Ainda segundo os autores, a questão ética relaciona-se com a noção de "estar ao lado" do outro, que é inerente à moralidade. Desta forma, moralidade é um estado que antecede à

³⁸ Nesse sentido, fizemos questão de esclarecer que não estávamos avaliando o trabalho docente, que não era esse o nosso papel. Tão pouco, teríamos interesse em lograr outro benefício que não o conhecimento. Que a despeito desse sentimento de usurpação, estávamos buscando a prática educacional ligada à Educação Especial com vistas à compreensão dos fenômenos sociais, e dentro da proposta emancipatória da ADC, desvelar as relações de poder, dando voz ao grupo investigado. Isso garantiu à nossa pesquisa as bases para um diálogo com benefícios recíprocos.

³⁹ Para aprofundamento, ver Valente (1996).

⁴⁰ Em apresentação no Núcleo de Estudos em Linguagem e Sociedade (Nelis/CEAM/UNB) em 2007 o Antropólogo Stephen Baines falou sobre dificuldades vividas por ele mesmo em atuar junto a comunidades praieiras do litoral nordestino em razão da não aceitação da comunidade em ter antropólogos envolvidos na resolução de questões sociais. Em outro relato, a consultora e antropóloga Mary Baiochi, especialista em comunidades tradicionais, foi convidada pela comunidade Kalunga – GO, em 2005, a se retirar da localidade, em virtude também da não aceitação dos/as moradores/as em ter antropólogos/as na região.

escolha, e que não está no âmbito da decisão, não é opcional. Estar ao lado, o cuidar, é um tipo de responsabilidade não-recíproca, porque nasce de uma sensibilidade, de um significado de valor. Envolve, portanto, noções de justiça, bondade, felicidade, e não um compromisso, uma tarefa.

O construto ético deve ser, portanto, um viés a percorrer a escolha do tema, das categorias, da forma de condução do estudo, sua metodologia tanto para a geração dos dados como para sua análise, da forma de publicidade desses dados, do comportamento do/a pesquisador/a ante as pessoas que tornam a investigação possível, e principalmente, nortear a compreensão da finalidade a que a pesquisa se presta. A ênfase sobre as condutas deve ser ainda maior entre aqueles/las que adotam o método etnográfico na pesquisa social, visto que pesquisadores/as etnógrafos lidam com narrativas que materializam o sentir, a forma como pessoas reais interagem e compreendem questões como o amor, o parentesco, a afetividade, a sexualidade, o papel profissional, a religião, a auto-percepção, enfim, questões morais dos participantes.

Nesse sentido, o processo de pesquisa também deve entrever os fins e as consequências da própria investigação. São os fins práticos, os benefícios que uma investigação propicia à comunidade, que revelam o valor local da prática científico-acadêmica de campo. A busca de formas de conhecimento para atender a uma demanda acadêmica, tais como publicações ou títulos, não deve ser o principal móvel. Deve-se pensar, igualmente, na possibilidade de tornar compartilhado o conhecimento de que a academia é detentora, desde que a comunidade anseie por ele⁴¹.

O/a próprio/a cientista deve, a despeito da pressa que se tem a sociedade, investir maiores recursos na devolutiva de informações, na forma de interação, questionando e colaborando para que o seu fazer seja também emancipatório para si e para a comunidade (STREET, 2010). Cabe, assim, ao/a cientista, em suas atividades críticas e reflexivas, empreender esforços contínuos a fim de produzir ressignificações dos aspectos implicados no desenvolvimento da própria prática, principalmente, em relação à ética no processo de investigação.

Por fim, destacamos que a pesquisa com seres humanos precisa observar processos de ordem legal e burocrática. Os comitês de ética surgiram no pós-guerra com o objetivo de

⁴¹ Magalhães 2000 assevera que a pesquisa deve contribuir para o avanço das práticas, por meio da reflexividade. Segundo a autora, diante dessa premissa a academia ao promover a pesquisa deve aliar formas de compartilhamento dos saberes construídos durante a investigação, tornando-os acessíveis aos/as participantes.

frear os abusos da academia e favorecer o lado mais frágil que é o ser humano. Assim, esta investigação foi submetida ao Conselho de Ética da Universidade de Brasília, que prescreve, entre outros, a adoção da prática de solicitação de consentimento aos/as colaboradores/as. Por isso, as Secretarias de Educação, as Regionais de Educação, as Diretorias de escolas, os/as professores/as, os/as alunos/as e os responsáveis pelos/as alunos/as foram devidamente consultados, recebendo nossas explicações ou visitas previamente ao começo da pesquisa, quantas vezes se fizeram solicitadas para o pleno entendimento de todas as questões obscuras, sempre na tentativa de tornar claros objetivos, métodos e mecanismos adotados nesta tese.

3.3 Etnografia e ADC

Os estudos etnográficos vêm ganhando novos contornos nos anos recentes. Inicialmente, até meados dos anos 70, a etnografia clássica estava voltada para o estudo de comunidades exóticas ou não letradas, mas a partir da sua utilização nas Ciências Sociais, a etnografia vem se transformando numa lupa para a análise de sociedades modernas ou ocidentais, principalmente no estudo de grupos não hegemônicos (OBERHUBER e KRZYZANOWSKI, 2008). De igual forma, não compreende mais apenas uma atividade de antropólogos, mas uma ferramenta para a pesquisa social, em diferentes domínios (STREET, 2010 e AGROSINO, 2009).

Segundo Lima (2007), até o final do século XIX o método realizava-se em duas etapas, um grupo, não necessariamente de cientistas, fazia a visita no campo, coletando os materiais enquanto que o/a pesquisador/a procedia à análise. A descrição do campo para o/a Antropólogo/a ganhou importância em trabalhos como o de Malinovski, que teve grande repercussão no meio acadêmico. A etnografia desde então vem assumindo contornos mais críticos, e também políticos, havendo então a subdivisão entre etnografia tradicional e etnografia crítica.

O método atravessou fronteiras entre as ciências e vem sendo utilizado como um tipo de investigação na qual se pretende compreender a posição do outro. Da Antropologia ganhou espaço na Sociologia. Sociolinguística, Estudos do Discurso, Educação, Estudos de Administração, Enfermagem, Estudos Culturais, Psicologia Social, entre outros, como ferramenta, sendo adaptada aos campos e propósitos de cada investigação (OBERHUBER e KRZYZANOWSKI, 2008).

Ainda em relação à migração da etnografia para outras ciências. Silva (2001) apoiada em Schiffrin (1994) orienta que a migração para o campo educacional ocorreu a partir dos anos setenta, motivada pela ascensão da etnografia da comunicação (dell HYMES, 1971). Para a educação, problemas relacionados ao ensino/aprendizagem apresentam origens variadas, cuja observação poderia ser um caminho de análise.

Em realidade, a mudança nas práticas sociais trazidas pela mídia, pela informatização e pelas novas relações de trabalho (GIDDENS, 1991), exigiu uma mudança na postura da Ciência, que também precisou adaptar seus métodos a fim de obter dados mais sensíveis e menos genéricos. Nesse sentido, a Análise de Discurso Crítica, entendida como um campo da ciência que busca a compreensão da modernidade tardia tem na associação com a etnografia, o fundo social onde as práticas se realizam (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999).

A abordagem etnográfica aumenta as possibilidades de identificarmos aspectos de um local ou de uma prática dos quais não pertencemos⁴². A pesquisa qualitativa etnográfica se mostra muito produtiva quando buscamos algo que está intrinsecamente relacionado à cultura, como é o caso da identidade, do letramento e das práticas. Desvincular a análise textual da investigação *in loco* é, a nosso ver, abrir mão de maiores chances de percepção dos fenômenos sociais e incorrer na responsabilidade da adoção de um ponto de vista nem sempre justificável na trama da superficialidade textual.

Seguindo uma tradição nos estudos do letramento e discurso (GEE, 2001; ROGERS, 2003; FAIRCLOUGH, 2003; LIMA, 2007; SILVA, 2008; RIOS, 2009) para maior abrangência e profundidade em nossas pesquisas, a pesquisa em ADC e TSL deve buscar a análise textual vinculada ao contexto, a fim de que pela observação e compreensão do campo e dos participantes, possamos extrair as materialidades da nossa percepção ou da análise. É por esse motivo, que adotamos neste trabalho a pesquisa etnográfico-discursiva.

Cabe-nos aqui uma distinção em relação à etnografia tradicional e à etnografia aplicada aos Estudos do Discurso. A etnografia antropológica tradicional objetiva o mergulho na cultura, com intentos de compreensão de toda a comunidade. O método etnográfico tradicional exigia, portanto, a experiência do/a pesquisador/a de longos anos em campo (GEERTZ, 1978; PEIRANO, 1997; HAMMERSLEY, 1992; STREET, 1984). Essa permanência longa e densa obedecia à necessidade na Antropologia de proceder à reflexão interpretativa acerca da cultura observada, bem como atender a compromissos epistemológicos da própria Antropologia.

⁴² Para uma discussão mais detalhada ver Rogers (2011).

A Etnografia associada à Análise de Discurso e Letramento, em nossa pesquisa, caracteriza-se por uma abordagem em campo, onde procedemos à coleta de artefatos, observação e entrevistas, porém com um foco bem específico: as práticas educacionais inclusivas de quatro escolas, em cujo bojo encontram-se as práticas de letramento que participam da constituição identitária de professores e professoras (STREET, 2010). Esse espaço não abrange a comunidade, ficando circunscrito às escolas, visto que somadas ao trabalho de campo estão as análises de entrevistas; bem como porque nosso objetivo não está centrado na compreensão de uma sociedade inteira, e sim, como relatamos, no estudo de práticas identitárias docentes.

3.4 Pesquisa etnográfica e Análise de Discurso Textualmente Orientada

A Análise de Discurso Crítica, na abordagem desenvolvida por Fairclough, prevê o campo de estudo como uma teoria e um método. A ADC como teoria se ocupa dos modos como a linguagem é empregada na articulação dos elementos da prática social, desvelando questões sociais na modernidade tardia. Os modos como essa linguagem é articulada produz determinados estados de coisas que favorecem grupos distintos, mas essas articulações são abertas e há sempre espaço para a mudança social.

Como método, Chouliaraki e Fairclough (1999) e depois Fairclough (2003), apresentam a Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO) para a investigação do momento discursivo das práticas sociais⁴³. Assim, os autores preveem a análise de discurso em três níveis: dos eventos (textos), das práticas (discursos) e das estruturas (estilos).

Em relação aos níveis mencionados, a análise do momento discursivo se dá pelo estudo dos textos, buscando-se os gêneros discursivos, os discursos e os estilos. A investigação detalhada nos textos, nos três níveis mencionados, fornece pistas para se chegar às práticas sociais e às estruturas. O nível das práticas é intermediário, mais abstrato, aonde se chega por meio dos eventos. Durante os eventos, o/a pesquisador/a encontra artefatos discursivos. Mediante a observação em campo, é possível entrever os demais elementos (pessoas, tempo e espaço, formas de consciência, etc.), que compõem aquela instância da prática⁴⁴.

Nesse sentido, a conjugação da etnografia à ADTO tem fundamentos nos objetivos e na agenda da Análise de Discurso Crítica. Segundo Gee (2004) a Análise de Discurso Crítica

⁴³ Os momentos da prática social são discurso, atividade material, relações sociais e fenômeno mental.

⁴⁴ Ver capítulo I.

objetiva entender o fenômeno discursivo como parte integrada da sociedade. Assim, para o autor, o discurso é ao mesmo tempo um fenômeno mental, social, cultural, institucional e político.

Ainda que em alguns estudos textualmente orientados, como aqueles que investigam a mídia impressa (jornais/revistas), a etnografia seja facultativa, a pesquisa em educação exige o contato em campo. Isto ocorre em decorrência do fato de que na mídia impressa as interações acontecem mediante textos escritos ou multimodais, enquanto que na escola a interação pode ocorrer face-a-face e/ou mediada por textos, mas sofrendo influência das pessoas, da relação tempo/espaço, enfim, sob constrangimento de diferentes variáveis que concorrem para os modos de sua realização. Indispensável, pois, para o estudo em educação, a etnografia confere à pesquisa a complementação dos dados para as análises discursivas⁴⁵.

A inserção em campo para o/a analista de discurso envolve o pressuposto de que os textos não trazem explícitos todos os conhecimentos; de que a cultura modifica as formas de ser, sentir e agir em sociedade. Nesse sentido, o conhecimento compartilhado cria, modifica ou perpetua representações sociais de atores e induzem a certas reações. Tais conhecimentos podem ser entrevistados durante o trabalho etnográfico na identificação de práticas tidas como de prestígio (standardizadas), incorporadas no conjunto de saberes ou tidas como necessárias ou condicionadoras de determinados comportamentos. Alguns desses conhecimentos não se manifestam nos discursos, são interiores aos/as participantes, e devem ser buscados pelo/a analista, visando a percepção do que não está marcado, mas que permanece nas formas de sentir e fazer compartilhadas (ABRIL, 2007).

3.5 Constituição dos dados etnográficos

Chouliaraki e Fariclogh (1999, P.62) explicitam que a etnografia permite extrapolar o momento discursivo das práticas sociais, alcançando os aspectos materiais, as relações sociais e as crenças, valores e desejos. Para tanto, muitas podem ser as opções de geração de dados etnográficos: notas de campo, entrevistas, gravação em vídeo/áudio, pesquisa histórica, todas para iluminar o contexto e os processos articulatórios dos elementos da prática e a função específica do discurso nesse arranjo.

⁴⁵ No Brasil a associação da etnografia aos estudos do discurso ocorreu nos anos oitenta, trazida por Magalhães (1985).

Com vistas a fornecer orientações sobre o que se buscar em campo Oberhuber e Krzyzanowski (2008) esclarecem que os discursos atravessam as práticas e exercem uma "pressão externa" sobre as atitudes das pessoas. Cada contexto possui suas lentes próprias que distribuem os princípios pelos quais as pessoas se guiam para que ajam em consonância com o grupo ou com a prática. Assim, discursos estão articulados em rotinas e práticas que contribuem para a reprodução de determinadas representações, acrescidos de aspectos como espaço, materiais e tecnologias. Deste modo, um dos itens a ser buscado em campo é essa rotina, tentando desvelar a correlação entre elas, o discurso e os demais elementos.

Acerca da articulação entre prática e discurso, vimos, na seção anterior, que em algumas falas, nem sempre estão explícitas as formas compartilhadas de conhecimento. Funcionam como subentendidos, comuns e naturalizados que não chegam à superfície das falas. Apoiados em Abril (2007), vimos que tais conhecimentos são tidos como necessários ou obrigatórios pelos participantes e transformam a maneira de agir coletivamente. A visualização material deste sentir coletivo pode ser, em certo modo, alcançada através das entrevistas etnográficas, em razão dos temas abordados (CHOULIARAKI e FARICLOUGH, 1999). Contudo a experiência do/a pesquisador/a em campo oferece maior segurança à interpretação dos dados.

Juntamente à observação, adotamos como instrumento gerador dos dados etnográficos a entrevista semiestruturada, a observação não participante e as notas de campo. Em complementação, os artefatos da prática lançam luz sobre as tecnologias e as condições materiais a que estão submetidos/as os/as participantes. Analisamos textualmente as entrevistas, apoiados nas notas de campo e nas observações, para compreensão das práticas voltadas para a inclusão.

A interpretação desse conjunto de dados envolve procedimentos. Para iniciar os trabalhos exploratórios dos artefatos Oberhuber and Krzyzanowski (2008) delimitam três modos de articular a etnografia à análise de discurso. A primeira é o desenho do contexto em que os discursos ocorrem. O segundo tem relação com a explanação de como as estruturas e processos discursivos gerais concorrem além dos próprios textos e, por fim, a demonstração, com base no estudo etnográfico, dos modos pelos quais a linguagem é articulada e realizada nas práticas sociais estudadas.

Assim, o estudo em campo não tem apenas a finalidade de fornecer textos para serem analisados com base em outras ferramentas. Ainda que estejamos trabalhando, primariamente, com categorias de análise textual, os dados originados em campo extrapolam o texto e compõem a presente investigação.

3.6 Gênero social, letramento e educação inclusiva: percursos metodológicos

Nosso tema: discursos, identidades e letramentos são objetos passíveis de investigação simultânea uma vez que práticas sociais constroem e são construídas no e pelo discurso. Assim como Beckwith (2005) e Barton (1994), compreendemos os discursos, as identidades, inclusive de gênero e os letramentos inclusivos como categoria e como processo⁴⁶.

Em campo, nosso foco será em Gênero Social e Letramento como processo, o que implica em perceber tais objetos em contínuos sociais, que se recriam, comportando estruturas e significados, de sorte que devem ser buscados nas práticas sociais e serem percebidos a partir dos eventos.

A etnografia na prática escolar tem uma dupla função em relação aos objetos (letramento e gênero): possibilitar a compreensão dos/as atores/as e dos letramentos e das instituições que os abrigam. Essa união entre pessoas e instituição mostra-se fundamental para a percepção das assimetrias, uma vez que questões de desigualdades envolvendo gênero social e pessoas portadoras da Síndrome de Down são demasiadamente naturalizadas, essencializadas e são mais facilmente percebidas se colocarmos ambos os grupos em um contínuo social e em oposição às instituições reguladoras (BURNS, 2005).

A naturalização se dá pela atividade recorrente, realizada através da fixação de papéis sociais, que acabam por compor o conjunto de representações acerca de um fazer específico, do trabalho em si, em valoração correspondente ao ator social que o desempenha. O trabalho passa a ser visto culturalmente como próprio a um segmento, por ser algo que corresponde ao perfil, à essência desse grupo. Um exemplo simples pode ser dado em relação ao papel social feminino de enfermagem. Um campo cuja presença feminina foi marcadamente fixa na Segunda Guerra⁴⁷ e que possibilitou a construção da representação do papel de cuidadora atribuído à atividade de enfermagem, como sendo um trabalho inerente à mulher. Nesse papel, a profissão sofreu com representações atribuídas ao universo feminino como sendo uma atividade menor, se comparada à medicina, composta majoritariamente por homens. Somente depois de debatidos temas sobre a emancipação feminina e o papel da enfermagem, tais discussões passaram a abranger também temas como as representações pejorativas relacionadas à profissão (COSTA; MADEIRA e ALVES, 1995), e à mulher como enfermeira.

⁴⁶ Letramento e identidade como processo pressupõe a interação como principal modo de organização social. Nesse sentido, não há uma identidade ou um letramento fixo. Ambos são realizações contínuas, envolvendo valores, representações e discursos.

⁴⁷ Para aprofundamento ver Spindola e Santos (2003).

Segundo os Novos Estudos do Letramento a base para a compreensão das relações que as pessoas vivenciam com textos se dá nas práticas cotidianas (BAILON, 1994; BARTON e HAMILTON, 1998; STREET, 1992; RIOS, 2009). Nesse sentido, as práticas de letramento escolarizadas são, em parte, resultado das primeiras, do conjunto de valores e procedimentos internalizados no dia a dia. Nesta investigação, contudo, não delimitamos nosso foco no letramento cotidiano, mas no letramento inclusivo escolarizado.

Por meio da interação com os textos que têm por objetivo promover a inclusão, o/a docente constrói uma rede de conhecimentos que promovem mudanças em sua identidade. Assim, as identidades coletivas de docentes da rede regular e de docente da inclusão tornam-se cambiantes, facilitadas ou não pela qualidade da prática de letramento inclusivo e pelo investimento emocional que esses/as docentes aplicam em seus/suas alunos/as.

Dessa forma, a etnografia da prática escolar concentra-se nas práticas de letramento inclusivo, com utilização dos métodos de coleta e geração de dados evidenciados na seção anterior, com vistas a perceber nas rotinas e nos textos coletados as lentes discursivas que organizam estas práticas e as formações identitárias que a prática de letramento inclusivo promove nas escolas observadas.

Um dos aspectos identitários está relacionado ao fazer, ao que o indivíduo em sua capacidade intelectual e vivência pessoal dispõe para ser mobilizado em sua atividade profissional. O papel docente é altamente letrado. O ambiente escolar exige uma série de textos (gêneros discursivos) ligados ao fazer docente, às atribuições administrativas, e ao trato interpessoal em seu ambiente, que envolve atividades extracurriculares e transdisciplinares. De igual forma, o fazer docente de um/a professor/a do Ensino Especial requer outros gêneros discursivos como fichas, planilhas, relatórios, enfim, uma série de novos textos, sempre relacionados a atividades interdependentes dentro da prática educacional inclusiva.

Por fim, a globalização tem fomentado a migração de discursos de uma área a outra, ou a colonização de discursos capitalistas em áreas como a saúde e a educação. Pessoas estão cada vez mais definidas pelo mundo globalizado (FAIRCLOUGH, 2006) e unidas pela cultura popular. Estudos culturais focados em um contexto menor são mais adequados para revelar aspectos globais insculpidos em identidades (AGROSINO; 2009). Como a educação inclusiva é resultante de uma mobilização internacional em prol do desenvolvimento de países tidos como de terceiro mundo, o foco na escola e nos letramentos inclusivos propicia um recorte facilitador para reconhecer esses aspectos globais nos discursos e nas práticas da inclusão.

3.7 Desenho da pesquisa

A presente pesquisa está inserida na pesquisa sobre Linguagem e Discurso. Por meio da investigação dos discursos e das práticas de letramento, dentre elas as de letramento inclusivo, buscamos compreender a formação identitária, inclusive de gênero, de professores e professoras. A investigação foi desenvolvida em duas escolas de Goiás (capital e entorno de Brasília) e duas escolas no Distrito Federal (Plano Piloto e região administrativa). A escolha das escolas baseou-se no critério de serem instituições públicas, com oferta do ensino regular, que atendessem jovens com Síndrome de Down, incluídos em salas comuns do 6º ao 9º anos. A escolha da rede pública estadual se deu pela homogeneização das políticas estaduais, cujos efeitos alcançam os territórios de cada ente federativo. Igualmente, optamos por avaliar realidades distintas em que as práticas inclusivas ocorrem no intuito de verificar a permeabilidade dos discursos em que os/as professores/as se apóiam para o fazer pedagógico e para operarem a inclusão. As professoras e professores foram aqueles/as que atuando nessas escolas, aceitaram participar na condição de colaboradores/as.

3.7.1 O problema de pesquisa:

A responsabilidade com a equidade e a justiça para com os setores mais frágeis da sociedade é um fator chave das ciências críticas. Nesse sentido, os movimentos recentes relativos à inclusão têm modificado a vida de pais/mães, alunos/as e professores/as de forma substancial, com a migração maciça de alunos/as dos que recebiam atendimento em escolas especializadas no atendimento à pessoa com deficiência para a escola regular, bem como constatamos a predominância feminina nesse trabalho educacional especializado.

A educação e o acesso à escola são direitos inquestionáveis, contudo, a forma como a política nacional de educação formulou a proposta atual é um fator que deve ser debatido e analisado em prol dos/as alunos/as e professores/as. A atuação do/a professor/a deve ser no sentido de colaborar para a formação emancipatória de jovens; e, nesse mesmo movimento, a sociedade deve concorrer para a formação emancipatória desses/as professores/as. Nesse processo de inclusão, novas identidades são construídas, outras são mantidas e algumas contestadas. Nesse sentido, o contato com os diferentes letramentos permite a formação de diferentes percepções ante o fenômeno da inclusão, que definem por sua vez a prática e a agência dos/as

participantes. Assim, nesse ambiente de mudanças, se torna necessária a investigação desses espaços e das relações sociais que moldam as práticas de inclusão.

Nosso objeto foi concentrado nas identidades de professores/as da rede regular das séries finais (6º ao 9º anos). Esse recorte se deu por serem esses/as professores/as aqueles/as cujo trabalho na inclusão se mostra mais conflitante. A educação nas séries iniciais do Ensino Fundamental é promovida basicamente por pedagogos/as, num atendimento mais pessoal, haja vista serem um/a ou dois/duas professores/as por sala e a escolarização não ser tão intensa. No atendimento às séries finais, há a rotação de professores/as por disciplina, sendo reduzido o contato dos/as professores/as com os/as alunos/as. De igual forma, pressupõe-se que nas séries finais os/as alunos/as tenham mais autonomia, sendo, portanto, modificado o regime de acompanhamento aos/as alunos/as, inclusive, pela dificuldade de tempo e número de alunos/as. Em continuação, porque professores/as dessas séries possuem, na educação, um forte apelo conteudista e ao mesmo tempo ainda lidam com crianças e adolescentes. Esse tipo de atendimento diferencia-se do Ensino Médio em que o acompanhamento de adolescentes e jovens é bem menor. Essa visão de avanço no conteúdo e ao mesmo tempo a responsabilidade de promover a escolarização de crianças/adolescentes limitam a ação dos/as professores/as das séries finais. Para o atendimento aos/as alunos/as especiais seriam necessárias muitas mudanças, que não foram projetadas no modelo inclusivo, de maneira a tornar a modalidade de ensino menos vantajosa à pessoa com deficiência, criando, assim, o conflito ético-profissional para esses/as profissionais. Por fim, as matrículas de alunos/s com deficiência nas séries finais é substancialmente maior do que no Ensino Médio, demonstrando que esse conflito e o desenho proposto para a educação inclusiva têm trazido às pessoas com deficiência limitações severas, ao ponto de as pessoas com deficiência abdicarem da continuidade de seus estudos no Ensino Médio, abandonando a escolarização regular.

3.7.2. Objetivos e questões de pesquisa:

3.7.2.1 Objetivos

- a. Investigar por meio da análise discursiva, a constituição das identidades docentes, inclusive de gênero, no contexto da inclusão escolar da pessoa com Síndrome de Down, nos contextos de escolas Goiás e Distrito Federal;

- b. Investigar que discursos são recontextualizados nas práticas de letramento inclusivo da pessoa com Síndrome de Down na escola pública regular estadual/distrital;
- c. Investigar em que discursos as/os docentes dessas escolas se apoiam para atuar profissionalmente na educação inclusiva e que repercussões atingem a formação identitária desses/as professores/as;

3.7.2.2 Questões de pesquisa

- a. Que discursos estão presentes nas práticas de letramento inclusivo da pessoa com Síndrome de Down?
- b. Como as identidades de gênero são constituídas nesses discursos?
- c. Como as práticas de letramento inclusivo estão articuladas aos discursos e às identidades de gênero?

3.7.3 Observação, notas de campo e entrevistas

A observação não participante não foi empecilho à integração junto à comunidade. Um membro estranho ao grupo ganha espaço na medida em que interage e coopera. Igualmente, a observação por um determinado período dá ao/a investigador/a a oportunidade de perceber as posições ocupadas pelos/as participantes na prática, bem como fornece o aprofundamento sobre algumas concepções dos/as participantes em relação ao seu trabalho. Assim, a imersão no interior da prática lançou luz ao nosso olhar contribuindo para a seleção dos dados que subsidiaram algumas análises. A habilidade na seleção dos materiais é resultante do grau de aprofundamento ou letramento que o/a pesquisador/a possui ante a prática social investigada e ante a própria prática acadêmica ou investigativa. Nesse sentido também, a observação introduz o/a pesquisador/a na dinâmica social da qual se busca as impressões dando maturidade à análise na medida em que avança nesse conhecimento.

Notas de campo materializam as impressões acerca da prática e constitui parte da rotina observada (BAUER e GASKEL, 2002). Além de representar documentação de um trabalho realizado, as notas de campo constituem informações para análise. Nelas estão documentados os modos, as percepções, as atitudes, enfim, as movimentações dos/as participantes. Essas notas, ao longo da estadia em campo, oferecem a memória que guiará os passos seguintes, como a interpretação dos textos. Efetuamos as observações em quatro

escolas. Além das observações realizamos registros em notas de campo, enquanto que as entrevistas semiestruturadas⁴⁸ foram transcritas e são também utilizadas para a análise das práticas.

3.7.4 O contexto de pesquisa – a agência “escola”

A instituição “escola” é uma das principais agências de letramento. A casa e a religião são os outros dois locais privilegiados onde o letramento do dia-a-dia passa a incorporar as representações de mundo, da família e do conhecimento letrado. Uma agência em processo de resignificação, a escola tem sido objeto de constantes mudanças, bem como tem sido utilizada como mecanismo de formação para as massas, local privilegiado para transmissão de saberes sociais, que nunca são neutros, por serem ideologicamente investidos.

A concepção de conhecimento escolarizado erudito ou estandardizado como sendo aquele de prestígio fazia com que pais/mães, professores/as e alunos/as mensurassem a eficiência escolar apenas pela abrangência e profundidade de conteúdos tipicamente acadêmicos⁴⁹. A nova realidade trazida pela inclusão, a de que a escola deve abrigar grupos distintos de alunos/as fomentou uma mudança na concepção do papel da escola e, por conseguinte, dos conhecimentos que devem ser veiculados em seus domínios. Nesse sentido, conhecimentos acadêmicos, sob o impacto da prática inclusiva, não raro, são +atravessados por temas como moral, regras de convivência e valorização do outro em seus currículos (SATO, 2008). A estratégia de incorporar temas relacionados à inclusão vem sendo trabalhada por mestres no DF na tentativa de tornar o ambiente compatível com as mudanças legais. Esse primeiro passo na mudança da dinâmica escolar está relacionado ao conjunto de conhecimentos já adquiridos por parte dos/as professores/as que buscam na sua formação pessoal aquilo que lhes falta na arquitetura de seus conhecimentos profissionais.

Um novo papel educacional está sendo atribuído a professores e professoras: o de professor/a do Ensino Especial. Esse papel é decorrente das políticas públicas para a Educação Especial que prevê o atendimento educacional especializado por professores comuns na Rede de Ensino regular. Para tanto, os/as professores/as regulares necessitam

⁴⁸ As entrevistas versaram sobre as práticas do dia-a-dia, as atividades da infância de professores/as, as práticas de letramento atuais e as representações da profissão, da inclusão, e do papel da mulher no contexto da escola inclusiva.

⁴⁹ Um exemplo desse comportamento são os concursos de caligrafia que eram comuns até a década de 60, bem como os concursos de soletrar, que perdura até nos dias atuais.

reorientarem-se para o papel docente de professores/as que atuam concomitantemente na condução de disciplinas curriculares e na educação de jovens com a Síndrome de Down.

A partir do conjunto de conhecimentos prévios, todo o fazer docente está sendo reorganizado individualmente e institucionalmente, dentro do contexto escolar, a partir de discursos e letramentos heterogêneos. Intimamente ligados aos conhecimentos de mundo e das representações docentes, a escolha das novas modalidades de atendimento educacional realizada pelos/as professores/as demonstrará aspectos dos contornos identitários docentes. A escola nesse novo papel não é apenas um local de agência para o letramento, mas uma agência que participa também de mudanças, entre outras, nos processos de formação de estruturas sociais.

3.7.4.1 O campo e os participantes

A delimitação do campo de pesquisa é uma etapa importante no desenho da investigação (FLICK, 2004). Na proposta qualitativa, o campo deve ser trabalhado em profundidade, o que demanda dos/as pesquisadores/as tempo de permanência e compreensão das dinâmicas para poder identificar os aspectos culturais, e no nosso objetivo, os discursos e os letramentos que contribuem para uma dada articulação da prática social. Contudo, esse campo ainda que circunscrito, deve ser representativo, do ponto de vista das generalizações. Por isso, optamos por escolas públicas (que possuem similitudes em razão do ordenamento público e da administração), bem como abrangência no sentido de que há escolas estaduais em um território mais extenso que as municipais.

Durante o processo investigativo fomos questionados nos momentos de orientação sobre os motivos pelos quais não optamos por investigar as escolas de primeira fase (1º ao 5º anos), uma vez que em Goiás os/as alunos/as com Down estão concentrados nessas séries. Aqui expomos que a primeira fase ou séries iniciais do Ensino Fundamental é atribuição dos municípios. Embora as escolas municipais fossem, inclusive, mais fáceis para a pesquisa do ponto de vista geográfico e financeiro, desconsideramos essa possibilidade porque elas obedecem a um regime definido pelo município. As políticas públicas para a educação ficam localizadas a esse espaço de atuação. Somente em Goiás teríamos 246 realidades distintas. Em Brasília não haveria esse tipo de problema porque todas as escolas públicas são distritais. Levando em consideração a equivalência de atribuições legais e de abrangência entre Estado

e DF, comparar DF e município seria perder essa relação, já que são níveis de governo diferentes.

Outras implicações pesaram na escolha das séries investigadas. Uma delas é a questão da adaptabilidade à inclusão regular. Nas séries iniciais, as professoras⁵⁰ de 1º ao 5º ano devem lidar com questões de ambientação do/a aluno/a ao mundo externo e ao contexto da escola. Para buscar essa adaptação, as professoras partem do conhecimento de mundo das crianças, ampliando-o para o conhecimento e dinâmica da sala de aula. Essa adaptação torna o ambiente escolar mais próximo da criança, diferentemente do trabalho elaborado nas séries finais. Somando-se a esse quadro, temos o fato de ser apenas uma ou duas professoras por sala. Uma professora que passa em média quatro horas por dia com uma única turma, ainda que haja escassez de recursos na escola pública, e que muitas professoras não sejam formadas para a Educação Especial, o contexto se torna mais propício ao acolhimento. Se optássemos por pesquisar esse atendimento, teríamos em foco não mais o momento da inclusão colaborando na formação identitária docente, mas o processo de recepção da criança no contexto escolar como atividade centralizadora da prática das professoras.

Por fim, a pesquisa concentrou-se nas séries finais do Ensino Fundamental alicerçando-se em dois fatores: primeiramente é a questão da autonomia. Nas séries finais, exige-se maior independência por parte dos/as alunos/as especiais, como a adaptação a diferentes professores/as e disciplinas, troca de horários e maiores responsabilidades com trabalhos e conteúdos; segundo, porque a inclusão age como uma ruptura no modelo de salas regulares. Se professores/as estavam acostumados/as a ministrar seus conteúdos para uma faixa etária que comumente apresenta essa independência, nesse aspecto, a sala de aula se mostra desafiadora pela sua heterogeneidade de aptidões, pela quantidade de alunos/turmas que esse/a professor/a deve atender e pelas especificidades e exigências que cada deficiência demonstra, inclusive, comunicativas. Esses dois fatores correspondem, assim, aos principais obstáculos que a inclusão deve transpor, justificando esse recorte.

0No Distrito Federal, a pulverização de alunos/as com Síndrome de Down já estava em um processo mais adiantado. Muitas eram as unidades com esse perfil, de forma que duas unidades foram escolhidas. Chamaremos Escola III e Escola IV. As unidades estavam situadas em Taguatinga e Plano Piloto. Contudo, a resistência e/ou recusa dos/as professores/as em colaborar era bem maior, o que explica a diferença no número quantitativo de colaboradores/as. O quadro geral de colaboradores/as fica assim descrito:

⁵⁰ Referimos a professoras porque há um número muito reduzido de homens pedagogos trabalhando em séries iniciais.

Quadro de participantes selecionados			
Escolas de Goiás		Escolas do Distrito Federal	
Escola I	Escola II	Escola III	Escola IV
3 homes 7 mulheres	1 homem 3 mulheres	1 homem 2 mulheres	1 homens 5 mulheres
	1 pai/mãe		1 mãe
Total	15 colaboradores/as	Total	10 colaboradores/as

QUADRO 3.1: Participantes selecionados

Além das entrevistas com professores e professoras utilizaremos as entrevistas colhidas na EAPE e Secretaria de Educação, não para análise textual, mas para nos auxiliar no interdiscurso.

3.7.4.1.1 Escolas I e II – Goiás

Durante o mestrado - concluído em 2008, residíamos em Goiânia, onde pudemos informalmente observar em algumas escolas a prática inclusiva no Estado de Goiás, percebendo diferenças sensíveis de estrutura e de estratégias. Assim, apresentamos a proposta de retomar os estudos para os contextos de Brasília e Goiás, efetuando, assim, o estudo comparativo entre as duas realidades.

Em visitas ainda não formalizadas, junto à Secretaria Estadual de Educação – SEE, obtivemos informações de que poucos eram os/as alunos/as com Síndrome de Down incluídos nas escolas regulares no Estado. A grande maioria encontrava-se em escolas especiais conveniadas como a APAE e em escolas municipais, visto que a primeira fase do Ensino Fundamental é de responsabilidade dos municípios.

Passamos, então, a buscar informação junto às escolas no intuito de visualizar o campo de pesquisa. Assim, uma professora do departamento de pedagógico da Gerência de Ensino Especial informou que poucas cidades haviam avançado na inclusão. Entre essas cidades estavam Anápolis, com um aluno, Planaltina de Goiás, também com um aluno, Goiânia com treze alunos/as e Inhumas, região metropolitana de Goiânia, com nove alunos/as. As demais

idades que possuíam alunos/as com essa síndrome ficavam geograficamente muito distantes de Brasília.

Fomos informados de que havia alunos deficientes mentais⁵¹ em Luziânia e um em Formosa de Goiás. Em Luziânia esclarecidos de que a informação inicial não procedia, porque havia alunos com diferentes deficiências, mas nenhum com a Síndrome. Em Formosa, não havia dados de qual escola abrigava o aluno mencionado, mas depois de algumas visitas, encontramos a escola que informou que o aluno matriculado em 2008 havia sido transferido. Em Goiânia, tivemos acesso ao relatório de matrículas de 2008, mas havia a ressalva em relação ao ano de sua produção, posto que se tratava de um documento defasado.

Em Goiás, houve dificuldade em identificarmos escolas com alunos/as com Síndrome de Down nas séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), uma vez que sendo a inclusão algo recente e em decorrência do modelo anterior de atendimento à pessoa com deficiência, os/as alunos/as estavam matriculados ou nas séries iniciais (1º ao 5º anos) ou nas salas de jovens e adultos. Esse fato impossibilitou a menção ao município investigado, em Goiás, porque pela escassez de escolas com esse perfil, nossos/as participantes poderiam ser identificados. Assim, convencionamos nomeá-las Escola I e Escola II.

A partir dos dados relacionados, formalizamos o processo de autorização de pesquisa junto a SEE. Na Escola I, fomos recebidos com entusiasmo, sendo convidados para as atividades coletivas e/ou comemorativas, a diretora nos apresentou ao grupo e solicitou que fôssemos guiados naquilo que se fizesse necessário. A partir desse primeiro contato, a coordenadora de turno nos auxiliou muitíssimo em relação ao contato com os/as professores, não interpondo em nenhum momento qualquer dificuldade. Igualmente fomos bem recebidos na Escola II, porém, bem mais formal, obtivemos o autorizo por meio da coordenadora. Na Escola II, não nos foi facultado o acesso à reuniões ou atividades. Ficamos circunscritos à sala dos professores, nem mesmo fomos recepcionados pela diretora. Contudo, não houve nenhum impedimento à pesquisa.

Permanecemos em campo nas Escolas I e II durante 2 anos de agosto de 2009 a abril de 2011, realizando visitas mensais. Nesse período, foram realizadas 22 entrevistas, das quais selecionamos 12 entrevistas. Todos/as os participantes foram contactados previamente, esclarecidos sobre o objeto de pesquisa, nosso objetivo e apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

⁵¹ Atualmente a nomenclatura utilizada é deficientes intelectuais. Para visualização de todos os termos ver Sassaki (2003).

O modelo de inclusão nas Escolas I e II é semelhante. As escolas possuem salas regulares, em que os/as alunos/as com Síndrome de Down são atendidos concomitantemente com os/as alunos/as regulares. Nesse espaço atua conjuntamente as professoras de apoio⁵². Essas professoras mantinham-se presentes em sala durante todas as aulas, ficando uma por sala. Elas auxiliavam os/as alunos/as nos registros do conteúdo e/ou da atividade, para posteriormente auxiliá-los/as no conteúdo. São as professoras de apoio que realizam a adaptação curricular, bem como são elas que aplicam o contra-turno, momento em que os/as alunos/as da inclusão recebem atendimento personalizado. Na Escola I, os/as alunos/as possuem deficiência intelectual, sendo necessário o acompanhamento e a adequação. Na Escola II, não havia essa necessidade porque o estudante não tinha perda cognitiva. Tinha baixa visão, mas não tinha deficiência intelectual que justificasse mudança na grade de conteúdos vista por ele. Contudo, a professora de apoio permanecia a seu lado todos os horários de aula.

As professoras e professores regulares não participam das etapas de adequação nem do preenchimento de fichas de acompanhamento. Esse material fica arquivado na sala dos/as professores/as para posteriores registros pela SEE.

3.7.4.1.2 Escolas III e VI – Brasília

Em Brasília o acesso ao campo foi um pouco diferente. A pesquisa mostrou-se algo mais rotineiro, uma vez que havia uma estrutura prevista para atendimento às proposituras de investigação e de estágio. O primeiro passo em 2009 foi visitar a Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF, onde nos foi solicitado o termo de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP. Contudo, o CEP tinha como pré-requisito a carta de anuência da instituição investigada para emissão do referido parecer. Criou-se um impasse momentâneo, uma vez que ambas as instituições exigiam como pré-condição a anuência uma da outra. Ao expormos o inconveniente recebemos da SEEDF um encaminhamento preliminar, dando curso normal ao processo junto ao CEP.

Uma vez aprovado o projeto de pesquisa, por telefone, a Regional de Taguatinga nos informou sobre as escolas que atendiam alunos/as com Down. Visitamos duas escolas e verificamos o modelo de atendimento aos/as alunos. Na escola III havia 6 alunos/as com a Síndrome de Down incluídos nas séries finais. O atendimento era realizado numa Sala de

⁵² Todas eram do sexo feminino.

Recursos Generalista⁵³. As salas de recursos são equipamentos sociais⁵⁴ dentro da escola inclusiva. O ambiente é constituído de mesa, cadeiras, computador com impressora, armário ou estante e uma professora com formação na área. Quando generalista, há uma professora que atende todas as deficiências, quando especialista há um atendimento específico para surdos e cegos. Segundo Bruno (1999), as salas de recursos tinham por objetivo a integração plena do/a aluno/a especial. Contudo, em suas palavras:

O conceito de Integração Plena – no qual a Sala de Recursos e o Serviço Itinerante têm por finalidade dar suporte e apoio específicos ao aluno e ao professor no ensino comum (...). Nessa proposta, o professor especializado deve manter estreito relacionamento, dar apoio e trabalhar em conjunto com o professor da classe comum, contando com a participação da família. Ao professor do ensino comum cabe a total responsabilidade pelo processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento do conteúdo acadêmico desses alunos.

Em escolas públicas bem equipadas e, principalmente, dotadas de professores com boa formação pedagógica e capacitados para trabalhar com o processo de integração plena, os resultados foram sempre muito positivos.

Entretanto, essa realidade não se constitui regra em nosso meio, pois nas salas de recursos há professores sem capacitação específica e nenhum preparo para trabalhar em parceria com o ensino comum, tornando-se, desta forma, o trabalho pedagógico das salas de recursos individualizado, solitário, e, muitas vezes, esses espaços acabam funcionando como classe especial. (BRUNO, 1999, p. 87)

No contexto da Escola III a sala é generalista. A professora atendia a todos/as com horários marcados e fazia o acompanhamento da evolução dos/as alunos/as. Era ela também quem definia junto à família as disciplinas que seriam cursadas durante o período de adequação curricular, bem como mantinha as informações relativas à evolução e notas dos/as alunos. Em seu computador havia uma pasta para cada aluno/a, na qual constava fotos, avaliações e encaminhamentos. Igualmente, ela elaborava uma espécie de plano de desenvolvimento com estratégias para cada caso. Mas o processo pedagógico era responsabilidade de cada professor/a regente. Eram os/as professores quem se incumbiam da atividade docente. A professora de recursos trabalhava as habilidades necessárias para que o/a aluno/a avançasse.

⁵³ Ver Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica – CNE/CEB 2001. Salas generalistas são ambientes nos quais diferentes distúrbios, síndromes e deficiências são trabalhadas, enquanto que as salas especialistas atendem separadamente a surdez, a cegueira e as altas habilidades.

⁵⁴ Equipamentos sociais são estruturas públicas que oferecem serviços ou servem a comunidade, tais como hospitais, praças, postos policiais, entre outros. Nesse sentido, a Sala de Recursos é uma estrutura que foi implantada nas escolas e não um departamento da escola porque oferece serviços distintos da escolarização.

A outra escola que visitamos não foi selecionada para a pesquisa. Cabe, contudo, ressaltar o que presenciamos na unidade escolar. A escola tinha cerca de 20 alunos/as em duas salas especiais. Todos/as com deficiência intelectual, porém nenhum com Síndrome de Down. Esses/as alunos/as com deficiência não apresentaram aptidão para a alfabetização. Estavam sendo trabalhados em suas potencialidades e necessidades. Na escola, conversamos com as duas educadoras especialistas em Educação Especial, que eram responsáveis pelo atendimento matutino e vespertino. Em cada turno havia uma sala com essas características. A sala de recursos era especialista. Nela trabalhava uma equipe que atendia os/as alunos/as incluídos na rede regular. Com as professoras, fomos informados de que a SEDF havia tentado desativar as salas especiais e encaminhar os/as alunos/as para as escolas que atendiam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Contudo, uma mãe manifestou-se contrária e mobilizou os/as pais/mães dos/das demais alunos/as, exigindo o atendimento na sala especial. No ano do ocorrido, em 2008, a SEEDF voltou em sua decisão. Mas, em 2009, a mãe teve a matrícula de sua filha negada. A sala continuou existindo, mas sem a jovem, cuja mãe lutara pelo atendimento. Na sala de recursos especialista da escola, buscamos informações sobre um aluno/a com Down que estudou na unidade no ano anterior, para talvez conversarmos com seus antigos professores. Fomos informados de que poucos eram os/as professores/as que ainda permaneciam na escola. Com relação aos/as alunos/as com deficiência intelectual que estavam matriculados/as na sala especial, a professora explicou que eles/elas não recebiam atendimento especializado na sala de recursos. Essa informação veio com a seguinte explicação: a professora da sala especial é especialista. Então, os/as alunos/as com deficiência intelectual já recebiam da professora o atendimento especializado. Caso a sala de recursos fosse atender a todos/as não haveria condições físicas e instrumentais para comportar a demanda. Essa escola foi, então, descartada da pesquisa porque não possuía alunos/as com Síndrome de Down matriculados/as, porém as informações obtidas ficam aqui registradas.

Na Escola IV a sala de recursos também era generalista, mas funcionava mais como reforço escolar. Os/as professores/as comuns eram responsáveis pela adequação curricular, pelo projeto pedagógico e pela documentação de acompanhamento. Cada professor/a recebia no seu diário uma inscrição da sigla da deficiência junto ao nome de cada aluno/a. Mas essa identificação nem sempre era completa, podendo em alguns casos, não haver qualquer tipo de indicação para a necessidade especial.

A diretoria e a coordenação elaborava um álbum com fotos e nomes de todos/as os/as alunos/as matriculados/as, separados/as por sala. Esse álbum era chamado “carômetro” e tinha função de apoio para os/as professores/as, sendo também utilizado nas reuniões de conselho

de classe. A partir da informação da deficiência inscrita no diário, os/as professores/as realizavam a adequação curricular, que basicamente funcionava como um resumo, um recorte do que se via em sala. Ao/a professor/a estava o encargo das atividades de inclusão. A sala de recursos atendia as crianças e jovens para aprofundamento ou revisão do que havia sido ministrado em sala. Algumas vezes as provas também eram aplicadas na sala de recursos. Outras, os/as alunos/as tinham um horário para atendimento no qual traziam seus materiais para as aulas. Notadamente, havia um sistema de ensino regular e um especial, sendo que o especial, ministrado na sala de recursos, tinha como objetivo auxiliar os/as alunos/as com os conteúdos específicos de cada disciplina.

Na Escola III tivemos algumas dificuldades de acesso ao campo. Na Escola III a atividade de inclusão estava passando por uma alteração que era a implantação da sala de recursos. Naquele momento a escola ainda se adaptava à nova atividade. Nem mesmo a professora, segundo seu relato, estava conseguindo falar com os professores. Havia uma coordenadora pedagógica que coordenava os momentos de contraturno preenchendo os horários com projetos locais ou encaminhados pela regional. Nesse processo de tentativa ficamos oito meses. Indo, visitando, mas não tínhamos acesso aos professores e professoras. Decorrido esse prazo, houve a troca da coordenadora, foi quando pudemos aproximar dos/as professores/as e inteirarmos dos procedimentos realizados. Nessa escola, a diretora nunca conversou diretamente conosco. Fomos atendidos pela coordenadora e depois pelo vice-diretor. Igualmente à Escola II não tivemos acesso às atividades coletivas, visto que as reuniões no contraturno eram fechadas para nós.

Na Escola IV, a diretora nos recebeu muito solícita. As coordenadoras nos prestaram todas as informações de que precisávamos e nos ofereceu, inclusive, auxílio para dialogar com a equipe, o que foi aceito. Os/as professores/as, contudo, queixaram-se da falta de tempo para nos atender, limitando nossa permanência nos dias de atendimento aos pais. Esses são momentos que ocorrem duas vezes por mês, das 8h às 11h. Há uma agenda na qual a coordenadora realiza a programação de atendimentos. Logo, seríamos atendidos no caso de não ter nenhum pai/mãe ou responsável solicitando contato com os/as professores/as. Em alguns agendamentos os/as professores/as não puderam nos receber, frustrando as entrevistas. Percebemos que há uma sobrecarga dos/as professores/as da Escola IV em parte, justificada pela atividade pedagógica voltada para a inclusão. São muitos os/as alunos/as incluídos com outras deficiências, além da Síndrome de Down. Em algumas turmas identificamos 8 alunos/as incluídos/as sendo que os mesmos apresentam deficiência de variada ordem. Enfim, superada as barreiras temporais, as entrevistas fluíram tranquilas. Nas escolas de Brasília

entrevistamos 11 participantes. Como em Goiás, além de aceitar participar da pesquisa, o critério foi ser professor/a dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) com alunos/as com Síndrome de Down incluídos/as em suas salas. Aqui justificamos que o contato com os/as professores/as é muito restrito. Que era nosso intuito a realização de duas entrevistas, contudo, não foi possível em razão da falta de disponibilidade de tempo para nos atender. Esclarecemos, por fim, que nos momentos em que nos atenderam, foram todos/as muito cordiais, demonstrando boa vontade e abertura para a pesquisa, o que permitiu a qualidade do material da investigação, com riqueza de informações e produção de narrativas.

Algumas considerações

Neste capítulo, detalhamos os motivos delineadores do nosso foco de pesquisa, o acesso ao campo e as principais características de cada escola investigada. Detalhamos o modelo de atendimento educacional especializado e relatamos como esses modelos influem na atividade docente, no papel educacional e na dinâmica de atendimento à pessoa com Síndrome de Down. Foram igualmente apresentados o desenho da pesquisa, objetivos e questões, explicitando as questões éticas que nortearam nossas escolhas. Por fim, definimos os critérios de seleção das escolas, bem como expomos o quadro geral de participantes. No próximo capítulo, trabalharemos a análise dos achados etnográficos, bem como das entrevistas geradas durante a pesquisa.

CAPÍTULO IV – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO/AEE E REPRESENTAÇÕES DE LETRAMENTO

A forma como o conhecimento é distribuído entre os diferentes segmentos sociais não é uma prática neutra. Segundo Magalhães (2004) “A distribuição dos recursos simbólicos é interconectada com as relações de poder derivadas de um contexto histórico profundamente afetado por desigualdades sociais, de gênero, classe social, etnia e raça”. Assim, os estudos dos letramentos e das identidades nos contextos educacionais podem lançar luz sobre as dicotomias e sobre o tema da inclusão, tão apregoada nas políticas públicas, na mídia e nos discursos oficiais.

Na presente investigação, partimos da asserção de que o discurso inclusivo estaria incorporado pelos/as profissionais da educação inclusiva, sendo identificável em suas falas e atitudes. Essa incorporação resultaria numa mudança na prática social da educação, pela adoção da prática inclusiva que prevê uma variedade maior de estratégias a fim de contemplar todos/as os/as alunos/as. Outra asserção seria a de que ao atuar na educação inclusiva o/a professor apresentaria uma mudança identitária em consonância com sua nova prática social. Assim, as práticas de letramento, as concepções do valor e da funcionalidade da leitura e da escrita teriam relação com essa nova identidade, projetando sobre a prática, contornos próximos do fazer inclusivo. Seguindo as asserções mencionadas, neste capítulo abordaremos as representações de letramento e de educação inclusiva nos contextos das escolas de Goiás e Brasília.

4.1 Representações e letramentos em Goiás – as escolas I e II

O Atendimento Educacional Especializado, conhecido como AEE, é um serviço complementar e/ou suplementar oferecido nas escolas inclusivas como forma de garantir aos/as alunos/as com necessidades educacionais especiais meios, instrumentos e orientações visando sua permanência na escola e aprendizagem. Na definição do Ministério da Educação, temos que a Educação Especial constitui uma modalidade transversal, que percorre os diferentes níveis educacionais, indo da educação infantil ao ensino superior, de forma que ela se manifesta na quebra de barreiras físicas e atitudinais, adaptação curricular, avaliações,

disciplinas, e na implantação do AEE que oferece os serviços de apoio à pessoa com deficiência⁵⁵.

Como já mencionamos⁵⁶, a escolarização inclusiva da pessoa com Síndrome de Down em Goiás, tanto na Escola I como na Escola II difere da proposta da educação inclusiva contida nas recomendações gerais. Para o Ministério da Educação – MEC, a atribuição da escolarização é dos/as professores/as regentes. Mas em Goiás, a dinâmica atribui esse papel às educadoras de apoio. Os/as alunos/as com deficiência estavam matriculados em diferentes séries do Ensino Fundamental III (6º ao 9º anos) por terem percorrido as séries anteriores. O plano curricular, o portfólio⁵⁷, a avaliação e uma espécie de adaptação do conteúdo visto em sala para o nível de compreensão do/a aluno/a (escolarização) eram de responsabilidade da professora de apoio⁵⁸. Em razão disso, as professoras de apoio frequentavam as classes sentadas ao lado dos/as alunos/as com deficiência e assistiam a todas as aulas daquele/a aluno/a.

Segundo a compreensão do MEC sobre Educação Especial, a distinção entre ensino regular e ensino especial ocorre nos momentos de atendimento do AEE, em que o/a educando/a trabalhará suas habilidades para acompanhar o ensino regular. A escolarização é tarefa da sala de aula, sendo o atendimento educacional especializado desincumbido dessa obrigação, porque não tem perfil de escolarização, mas de complementação com fins de desenvolvimento para a inclusão. Assim, as práticas pedagógicas em sala de aula devem, em tese, prever o ensino e a aprendizagem tanto de alunos/as com deficiência como aqueles que não as apresentam. Logo, professor ou professora é o/a profissional que atende em sala regular inclusiva.

Para diminuir as dificuldades pedagógicas de atender a dois públicos distintos, a Secretaria da Educação do Estado de Goiás prevê que o atendimento regular se dá concomitante com o atendimento especializado, sendo que o/a aluno/a conta com o acompanhamento da professora de apoio durante a escolarização, atuando como mediadora entre o/a professor/a regente e o/a aluno. A professora de apoio configura nesses espaços como profissional capacitada, sem a qual os/as alunos/as e professores/as se perdem.

Como as práticas de letramento inclusivo são construídas, a atividade letrada docente ganha contornos e significados no próprio fazer pedagógico. As formas de compreensão sobre

⁵⁵ Apesar dos debates sobre a nomenclatura, utilizamos como sinônimos os termos pessoa com deficiência, pessoa deficiente e especiais, sem nenhuma diferenciação.

⁵⁶ Ver capítulos 1 e 3.

⁵⁷ Gênero discursivo que na escola inclusiva corresponde às tarefas/trabalhos desenvolvidos pelos/as alunos/as constituindo um tipo de memorial para a avaliação das equipes multiprofissionais.

⁵⁸ Em Goiás, não encontramos nenhum profissional de apoio do sexo masculino.

a escrita e leitura, bem como sobre a Educação Especial fazem parte do conjunto de crenças que são evocadas a cada movimento. Para compreendê-las, nos próximos momentos faremos uma incursão sobre as concepções de leitura e escrita dos/as professores/as participantes para mais tarde verificarmos os discursos existentes nessas concepções que acabam por desaguar na prática da inclusão.

4.1.1 Concepções de letramento em Goiás

Ao entrevistar um/a colaborador/a fazíamos perguntas que iam das lembranças sobre a infância, profissão dos pais, atividades de lazer até chegarmos na prática profissional e nas opiniões e percepções sobre a educação inclusiva. Nesses momentos, podíamos compreender parte do universo da pessoa, bem como deciframos parte de sua prática docente. Encontramos alguns significados sobre leitura e escrita que mesclam a visão tradicional do letramento como instrumento autônomo⁵⁹ à compreensão de letramento como fator emancipatório, base para a reflexividade. Basicamente, eles se dividem em letramento como erudição, letramento como ferramenta, conforme podemos ver a seguir.

a. Letramento como erudição

Chamamos de letramento erudito aquele ligado à prática de leitura literária, fomentada na escola e que percorre o imaginário de brasileiros e brasileiras. É com base nessa concepção de leitura e escrita que muitos cidadãos dizem não conhecer e não utilizar a língua portuguesa. Magalhães (1995) faz referência ao “mito do português correto” em que a linguagem é idealizada, criando uma expectativa da existência de um modelo único, correto, por meio do qual o/a falante pode se expressar em qualquer situação. Ora, a língua portuguesa é a língua materna do povo brasileiro (excetuando os povos indígenas, que podem dominar outras línguas como LM). Logo, não se referem ao vernáculo, mas à língua erudita. Nesse sentido, atribuímos o termo erudito à concepção de letramento como prática formal e/ou escolarizada, com tradição no Modelo de Letramento Autônomo. Como observamos na fala de Larissa:

Interessante. O que é que você faz na internet? Que sites que você visita?

⁵⁹ Ver definição das concepções de letramento autônomo e ideológico no capítulo 2.

Larissa: A internet pra mim, eu vou te falar a verdade, a maioria das coisas que eu faço é entretenimento. É porque eu acho assim, eu ainda não tenho muita confiança nos textos da internet, sabe? Eu leio notícias também, mas notícias daqueles sites que você entra na internet e já está lá, né, vejo vídeos, escuto musica, essas coisas. Mas assim, a parte séria mesmo, eu raramente utilizo a internet pra parte séria, só pra trocar e-mails ou receber alguma coisa, um texto, agora pra fazer pesquisa eu assim, porque também não tenho conhecimento de sites confiáveis, né.

Aí você faz pesquisas mais em livros?

Larissa: Isso.

Larissa é professora de História e como tal a fonte de suas pesquisas para o plano de suas aulas precisam refletir o cuidado que um/a historiador/a deve ter. Suas reservas são em relação ao suporte. A internet é um meio de comunicação utilizado, inclusive, para divulgação científica. As publicações científicas disponíveis na internet vão desde livros a artigos que são amplamente veiculados por meio das bibliotecas virtuais de universidades e *sites* especializados. A professora, contudo, confirma que utiliza a internet somente para atividades informais. Essa afirmação encontra respaldo nos termos utilizados para comparar os dois fins de sua leitura - “entretenimento” e “parte séria”, que demarcam as fronteiras entre o suporte virtual e o papel impresso. O impresso ganha seriedade, valor e confiabilidade, enquanto o digital ainda carece de validação perante a professora. Ela continua:

O que é que você estuda?

Larissa: Eu estudo textos de história, estudo línguas, língua estrangeira, estudo... Eu faço cursos específicos, essas coisas assim. Leio muito, muitas revistas de história, da minha área, essas coisas.

E em outro trecho:

É, pra esses papéis que você desempenha, por exemplo, você é dona de casa, você lida bem com listas de compras, por exemplo. Pra fazer plano de aula, você lida bem com *power point*. Que tipo de texto que você acha que você tem bastante facilidade, que pra você é bem tranquilo?

Larissa: É, periódicos.

Periódicos científicos?

Isso, de história. Eu te falei, né, que eu leio revistas específicas.

Falou, leitura de revistas. Mas não falou periódicos.

Periódicos. É diferente?

É.

Larissa: Ah, eu não sabia, e qual que é a diferença?

É porque tem revistas que são mais jornalísticas e tem revistas que são mais científicas.

Larissa: Engraçado, essas revistas de historiadores são revistas que parece uma revista tradicional, mas são todos artigos de historiadores.

Hum, então recebeu um tratamento jornalístico.

Larissa: É isso. Interessante, tem uma revista chamada História Viva que sai todo mês, que são artigos de historiadores europeus, mas assim, você pega e parece uma revista Veja, sabe, que é gostoso, é tranquilo.

Nestes trechos conversávamos sobre os estudos que a professora realiza e sua habilidade da para realizar tarefas que considerava importantes. A habilidade com um gênero de texto diz sobre o grau de engajamento dessa pessoa com a prática a que o gênero se vincula. Sem equívoco, a professora relata sua habilidade com periódicos. Em nota de campo temos a seguinte informação:

A escola passava por momentos de angústia. Alguns alunos haviam agredido um jovem com Síndrome de Down na saída da escola. Um corredor polonês⁶⁰ formado por alguns alunos em que forçavam o aluno especial a passar recebendo agressões físicas e xingamentos. O fato suscitou a visita de uma psicóloga que abordou o tema em relação à necessidade de se estabelecer normas, inclusive sob aspectos legais com a introdução do estudo ao ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, ficando acertado que os alunos seriam inicialmente acompanhados por uma assistente social para verificação da realidade deles. Nas discussões, me chamou a atenção as ponderações da professora Larissa, que sabia de detalhes do que se passava com os alunos, como dificuldades familiares e econômicas, informações essas obtidas em suas conversas e percepções. A professora atuou na reunião como uma espécie de consultora na tomada de decisões. Essa atenção demonstrada pela mesma era um traço natural de sua personalidade - de observadora atenta, e impressionava sua lucidez de pensamento. Fui, então, conversar com ela sobre sua prática docente. Entre outros assuntos, me informou que gostava de trabalhar com projetos. Um trabalho que desenvolveu nasceu da leitura de uma matéria sobre a gripe suína que saíra em uma revista, e propôs aos alunos um projeto para traçar um paralelo entre a gripe suína e a peste negra, evidenciando a questão das políticas de saúde e os impactos social, político e econômico das epidemias. Ela informara que ficava atenta ao que estava na mídia e na vida dos/as alunos/as para casar com os conteúdos, trazendo-os/as para a visão histórica e crítica daquilo que estavam vivenciando. Nota de Campo.

Pelo relato do êxito com o projeto da gripe suína, deduzimos que a facilidade em lidar com textos de periódicos seja resultado do seu trabalho como professora. Ela marca seu papel e sua habilidade não como algo intrínseco à área que leciona, mas principalmente pela proposta de transpor os conteúdos estudados por meio das revistas para a sala de aula, envolvendo a turma de forma a apropriarem e expandirem a visão sobre a realidade. O trabalho intelectual de elaborar atividades e a forma de contato simultâneo com a realidade e

⁶⁰ *Corredor polonês* é o nome popular dado a uma passagem estreita formada por duas fileiras de pessoas alinhadas lado a lado, todas voltadas para o centro. O objetivo é maltratar, seja com pancadas ou com o uso de porretes ou arma branca, quem é forçado a cruzar a passagem, como forma de represália a alguém que se posiciona contrário a certo ideal ou pessoa.

com a história é que lhe dá a segurança em afirmar que tem facilidade em utilizar os periódicos.

Nesse sentido, a professora produz uma prática emancipatória por projetar em sua prática docente a importância da apropriação dos temas curriculares para a vida, para o dia a dia, mesclando conhecimentos prévios e curriculares, expandindo a capacidade crítica dos/as alunos/as. Esse procedimento diferencia-se daquele em que os conteúdos chegam desvinculados e fragmentados em sala de aula, assumindo uma função puramente escolarizada, para a qual se estabelece uma prova de verificação da assimilação por parte dos alunos. Na prática tradicional, os/as alunos/as são destituídos/as de poder e não possuem autonomia de pensamento. Mas, na prática proposta pela professora, a comparação de temas de história com o dia-a-dia traz a possibilidade do diálogo e da reflexão, necessários à emancipação. Mais do que isso, o diálogo passa a ser uma estratégia, sem a qual seus objetivos não serão alcançados.

Da mesma forma em que os letramentos são múltiplos, múltiplas são os discursos e as ideologias que subjazem às práticas letradas. Assim, a prática docente não se mostra plenamente crítica e se modifica quando analisamos mais detidamente o relato sobre o uso das revistas. No trecho sobre os periódicos, a professora não demonstra conhecer revistas científicas. As revistas específicas a que se refere são publicações temáticas que reúnem artigos e matérias para um público selecionado, normalmente, profissionais ou aficionados em determinados assuntos, todos, entretanto, produzidos ou trabalhados por jornalistas. Esses periódicos, por serem temáticos, não são diferentes no que tange ao estilo jornalístico e padrões comunicativos da mídia informativa comum. A publicação a que ela se refere pode ser compreendida como uma revista informativa, uma versão nacional da revista francesa História que no Brasil traz 40% de textos produzidos no país e o restante de traduções do francês, embora possa contar, eventualmente, com contribuições de pesquisadores/as da área.

Sem distinguir periódicos científicos de revistas informativas, a professora demonstra não ter habilidade com aquelas publicações. As revistas científicas (virtuais ou impressas), normalmente, trazem artigos científicos, ensaios e resenhas produzidos por pesquisadores. Obedecem ao estilo formal e nem sempre sua leitura é fácil. Tais publicações possuem corpo editorial e consultores/as técnicos/as que avaliam os materiais conforme critérios de escrita e padrões voltados para o mundo acadêmico.

Se a professora não conhece essa diferença e atribui valor de cientificidade aos periódicos comuns, então voltamos à questão do suporte. A validade atribuída ao impresso remete ao valor que o papel e, principalmente, a autoria num contexto de prestígio, traz. A

escrita, nesse sentido, ganha *status* de verdade, de confiança, porque somente tem “autorização” para emitir algo escrito, em meio editorial, aqueles que detêm o poder da palavra, no caso a mídia. A internet, por questões de facilidade de acesso, pode ser muito aberta, não trazendo a mesma confiabilidade, embora tenha também a linguagem escrita. O papel como documento, a mídia como veiculadora confiável da informação e o valor da leitura desse material são traços de ideologia e poder da escrita. O resultado é a valorização da classe dominante, de suas verdades, em detrimento da informação “democratizada” da mídia digital. Essa valorização do papel marca a visão mencionada do “mito da linguagem correta” e da tendência de se aceitar tanto a seleção da informação pela mídia como da confiabilidade daquilo que se diz por ela, da neutralidade de seus posicionamentos. Podemos inferir da fala da professora:

- a. A prática da internet para conhecimento científico não é dominado pela professora,
- b. A professora não possui engajamento com a prática científica
- c. A mídia ainda constitui sua principal fonte de atualização e de informação.

Vejamos o próximo trecho:

E aqui na escola você dá aula de que? Teoria musical?

Ludimila: Não muito a teoria. É a parte assim de discussão, a importância da música, na sociedade. Uma coisa que eu to trabalhando agora. É conhecer o hino do estado porque de um modo geral, o estado não conhece o hino. São poucas pessoas até algumas que nem, nunca ouviram o hino do estado. E a gente trabalha essas questões. Trabalho assim histórico dos estilos musicais, dessa influencia social, porque veio essa corrente musical, como o hip hop, por exemplo, que os alunos gostam. O histórico é importante pra uma questão social ou pra discutir e ampliar a visão deles. Dessa... A expressão que as pessoas têm através das artes em geral e especialmente a música.

Na fala da professora, encontramos duas compreensões diferentes sobre o letramento: i. a música como erudição e ii. a música como processo de formação integral. A música como erudição, tratada neste tópico, corresponde à valorização do conhecimento como um fim em si mesmo. A escola, ao adotar essa posição, transparecendo neutralidade na prática de ensino, contribui para a alienação porque na prática, conduz e cristaliza a valorização de um conhecimento considerado como certo, como ideal, próprio das classes dominantes, que se reproduz em sentidos de desvalorização e de preconceito com os saberes distintos dos primeiros.

Essa visão está na fala em que expressa o trabalho de divulgação do hino do estado. Ao dizer que, de um modo geral as pessoas não conhecem o hino e que poucas pessoas, até algumas nunca o ouviram, há um pressuposto de que um grupo minoritário o conhece ou pelo

menos já o ouviu. Essa minoria valorizada detém um conhecimento pouco divulgado, erudito. O trabalho de divulgar o hino como esse conhecimento seletivo contribui para reforçar a prática dominante do letramento como erudição, como fim em si mesmo, pela simples valorização do seu domínio. Diferentemente da segunda visão em que a professora articula os movimentos sociais e a história dos grupos aos ritmos e estilos musicais, com o hino ela não o faz. Poderia trabalhar a questão geográfica, da identidade nacional, dos valores cívicos relacionando aos símbolos pátrios, à história do estado, à história do hino, à política no momento da formação do estado e sua ocupação ou trabalhar a lei e o direito que cabe ao cidadão nos níveis internacional, estadual e municipal, relacionados à sua nacionalidade. Enfim, abrir a discussão, o debate, mas a simples exposição não condiz com a segunda visão. Podemos deduzir que:

- a. A professora considera que há conhecimentos neutros, portanto não necessitam de discussões;
- b. Há um conhecimento considerado importante como um fim em si mesmo, sendo papel da escola democratizá-lo;

Dessas duas possibilidades, ainda ventilamos uma terceira que decorre da nossa observação. Durante o dia de visitação na escola observamos a aula da professora. O conteúdo – letra do hino, foi passado no quadro para ser copiado e depois foi trabalhado o significado das palavras menos comuns. Um terceiro momento foi a tentativa de audição da música e depois de canto. Mas não houve uma estratégia previa ou um diálogo no momento da explanação sobre o ponto. Assim, ventilamos a possibilidade:

- c. A exposição dos/as alunos/as ao conhecimento elitizado já dá uma abertura para colocá-los em posição de vantagem em relação à maioria.

No caso dessa última possibilidade, encontramos a base do letramento autônomo que veicula que o simples conhecimento possibilita ao ser letrado uma vantagem, um domínio sobre sua própria cognição que o torna superior aos demais. Nessa última hipótese, temos o conhecimento como erudição como ferramenta ideológica do letramento autônomo.

b. Letramento como ferramenta para o conhecimento:

O que chamamos de letramento como ferramenta para o conhecimento corresponde à habilidade de leitura e escrita que permite que se amplie um saber ou que se adquira um por

meio de textos. A habilidade com textos abre possibilidades de contato com gêneros discursivos localizados na fronteira das práticas a que o indivíduo se situa, criando zonas de contato, pontes para a ação humana que se dá por meio da construção de significados entre letramentos existentes e novos letramentos.

A aquisição de novos letramentos como resultado da participação do indivíduo em novas práticas abre espaço a novas formas de agir. Essa mudança provocada pelo conhecimento é chamada reflexividade⁶¹. A reflexividade influencia na tomada de decisão e agência, que pode ser compreendida como um conjunto de condições pessoais e sociais que permite a atuação do indivíduo de forma livre (BARKER, 2005). No excerto abaixo temos a fala de Amanda, uma jovem professora que trabalha na Escola I:

E assim o seu dia-a-dia o que você faz?

Amanda: O meu dia a dia eu estudo muito, tô preparando pra concurso público, eu estudo muito preparo as aulas, né? Provas, gosto de ouvir muito música, gosto de dançar, é isso assim, não sou de sair muito, fico mais em casa.

Internet

Amanda: Internet, assim pelo menos umas duas vezes eu acesso, mas assim coisas assim mais, enfim, concurso público, é informativo, por exemplo, mais informativo, essas coisas de *Orkut*, eu abro e-mail de repente tem uma coisa interessante, mas voltada pra esse lado. Preciso fazer uma pesquisa.

Estudar muito faz parte da rotina da Professora Amanda. Ela estuda para preparar aulas e para se preparar para concursos. Além disso, utiliza seu tempo livre para ouvir música e dançar. Diferentemente da professora Larissa, que considera a *internet* como entretenimento, a professora Amanda a vê como fonte de informação.

Essa inserção na internet é demonstrada pela superação da compreensão das novas Tecnologias de Comunicação TICs como simples entretenimento. Atualmente, as redes sociais, entre elas o *Orkut* reúne grupos por áreas de interesse conhecidos como comunidades em que a troca de conhecimentos é uma constante. Preparando-se para concursos públicos a professora utiliza as ferramentas do *e-mail* e do *Orkut* para acessar outras pessoas que comungam como ela dos mesmos interesses. Vejamos o trecho a seguir:

O que aconteceu que você resolveu ser professora?

Amanda: O que aconteceu? Quando eu fazia ensino médio, no 3º ano, é teve uma oportunidade de uma bolsa que era pra licenciatura, ai assim eu não ia fazer até então. Ai a professora foi incentivou, e era só curso de licenciatura,

⁶¹ Compreendemos reflexividade não só como a consciência do indivíduo, sua autoavaliação ou racionalização, mas também a competência social proporcionada pelo conhecimento, conhecimento especialista ou outros recursos (GIDDENS, 1991).

então eu olhando, o único curso assim, a disciplina era geografia que eu gostava, ai de certa forma eu gostava da geografia que o professor ensinava, eu tinha certa afeição ao professor, ai ela foi me incentivou a fazer geografia.

E essa bolsa era de quem?

Amanda: Era bolsa porque... Era bolsa da Universidade Católica, quando é... O colégio sedia espaço pra Universidade, eles davam bolsa pros melhores alunos. Assim, os melhores, eles deram duas bolsas pro colégio só que porém eu não consegui, porque teve dois alunos que tiraram notas maior, aí mesmo assim eu não ia fazer o curso e a professora: “Faz que você estuda, que você arruma a bolsa”. Ai eu fui lá na Católica, a menina da parte da Assistente Social, falou: Você pode fazer que aqui arruma bolsa, ai eu fui, fiquei um semestre estudando sem pagar basicamente, depois eu negociei, aí eu fui e consegui a bolsa no financiamento da caixa. Inicialmente, depois eu troquei pela filantropia da Universidade. Assim foi questão de oportunidade, assim porque fala; Ah, eu não sou pleno em licenciatura, o colégio ele dá direito a essas bolsas, então de certa forma assim, me influenciou por conta disso, né?

Foi incentivo do professor.

Amanda: É, foi incentivo do professor.

Amanda atribui sua inserção na profissão a um incentivo dado pela professora de Geografia, a quem se afeiçoara. Contudo, Amanda era uma boa aluna. A universidade somente dava bolsas aos/as melhores alunos/as, mediante uma avaliação. Havia também uma certa simpatia pela disciplina de Geografia. Assim, Amanda estava bem adaptada ao letramento escolarizado e considerava-se uma usuária eficiente da leitura e escrita nesse domínio. A concessão da bolsa não foi vista por ela com estranhamento porque intimamente sentia-se segura, uma vez que a docência seria uma ponte entre o letramento escolarizado que já possuía e a abertura para o mercado de trabalho, embora não tenha sido num primeiro momento sua opção profissional.

A possibilidade da concessão da bolsa soou para Amanda como um incentivo moral dado a ela, em razão de sua competência como aluna. Além do letramento escolarizado, Amanda estava em um contexto que facilitava o contato com a prática como docente. A escola cedia seu espaço à universidade que por sua vez concedia as bolsas para os/as melhores alunos/as. Havia uma prática construída de incentivo à formação docente e fazer parte dela era sinal de *status* e poder entre seus pares.

Para obter o benefício das bolsas, o/a aluno/a precisava se submeter à seleção, de forma que os/as professores/as atraíam aqueles/as alunos/as cujos perfis se encaixavam na visão de bons/boas alunos/as, dedicados/as e merecedores/as de reconhecimento. Um dos critérios para o incentivo seria o bom desempenho, normalmente, acima da média.

Em relação à formação superior no Brasil há o incentivo financeiro e burocrático para a formação em licenciaturas. Por parte do governo, por meio da criação de cursos em

universidades públicas e particulares, bem como fornecimento de bolsas e financiamentos e por parte das instituições privadas também por incentivo de financiamento e/ou concessão de bolsas que auxiliam na manutenção de seus cursos de licenciatura. Tais cursos precisam oferecer facilidades para o acesso e permanência dos/as alunos/as em razão da baixa procura pela formação docente.

Nesse sentido, a abertura que Amanda encontrou não foi resultado apenas do convite feito pela professora, mas também foi uma materialização de uma realidade cuja possibilidade fora aberta pela organização da conjuntura política e econômica da formação docente no Brasil. Essa conjuntura favorece o acesso à docência por estudantes de regiões remotas, baixa renda e, principalmente, mulheres, que encontram nas condições de acesso, a chance de frequentar um curso de licenciatura, garantindo, assim, maior empregabilidade.

Amanda, inserida nesse contexto, estava imersa nessa conjuntura, tendo sido seu acesso facilitado pelo fato de que daria aulas de uma disciplina cujo domínio já havia conquistado, demonstrando, em seu caso, bom nível de letramento escolarizado. Obviamente, esse domínio constitui apenas uma parte do fazer pedagógico, sendo a maestria para a docência e o conhecimento próprio da licenciatura outras habilidades a serem conquistadas.

Ao internalizar o letramento escolarizado e diante da possibilidade de migrar de uma prática (discente) para outra (docente) a professora lançou mão de sua habilidade com a leitura e a escrita, utilizando-a como ferramenta, como no trecho a seguir:

E você prestou concurso, fez contrato?

Amanda: Eu fiz esse último concurso agora pro estado, eu já tinha feito outro, como eu tinha terminado o curso por pouco tempo a barriga verde demais, não consegui passar, barriga verde mesmo.

Interessante.

Amanda: Não, mas é... A gente vai, entra assim, expressão diferente né, a barriga verde mesmo, aí a gente com o tempo, a gente vai, com tempo de sala de aula, eu fui obtendo desempenho melhor. Fiz concurso pra prefeitura de Anápolis, consegui passar, mas não chamaram ainda né, barriga verde. Quando a gente termina a faculdade, aí depois que passa um tempo, você já tá, tem mais maturidade passa em todos.

A aptidão para textos escolares não foi suficiente para Amanda tomar posse nos concursos a que se submeteu. Como ela menciona, chegou a obter a nota mínima, mas não atingiu a pontuação de classificação. Para a pouca pontuação, a professora afirma que o tempo de atuação depois de formada não fora suficiente, não lhe permitindo o êxito. Curiosamente, utiliza a expressão *barriga verde* para traduzir sua inexperiência. Em Goiás, esse regionalismo significa alguém novato, aprendiz, iniciante em determinada atividade.

Bem empregado pela professora, o termo utilizado marca sua posição como concurseira novata e ao mesmo tempo não a deprecia como estudante, porque sabe que possui essa habilidade. A experiência para o concurso implica o domínio do gênero discursivo “prova de concurso” somado ao conhecimento específico da área. Para ser aprovada, também é necessário conhecer o estilo das perguntas, a maneira pela qual o questionamento é feito e a ideologia subjacente à prática concurseira. A professora também considera que estar mais familiarizada com a docência também influiria na aprovação para os concursos. Precisaria, assim, dominar melhor os gêneros discursivos que permeiam a educação e ao mesmo tempo o estilo composicional das provas. Em outras palavras: depois de compreender a dinâmica do gênero discursivo e a prática social de concursos, ser-lhe-ia possível transitar por esse gênero com mais desenvoltura, exercendo a habilidade do letramento escolarizado e do letramento para concursos. Enfim, o letramento é tomado como fonte de conhecimento e ponte para outras habilidades.

E em outro trecho:

Você quer fazer o que?

Amanda: Eu quero trabalhar na administrativa, e o cargo que eu estou estudando Agente Administrativo, mas como se diz, enquanto eu não passo, eu tenho que ficar, continuar em sala de aula, tem que ter um controle, né? Que às vezes eu fico muito chateada com algumas coisas que eu observo, que a gente vê muito na educação. Professor que não tá nem aí, chega ali, passa a tarefa no quadro como se fosse [...] o aluno, né? E às vezes eu quero explicar e o aluno não deixa, eu vou tentando conversar, vou tentando conversar, aí quando eu não estou bem, lógico que eu vou dar esculhambação, né? Quando eu estou bem eu vou tolerando, então a gente vê muita coisa errada, muita coisa bagunçada dentro do colégio, aí vai deixando a gente assim, uma aflição assim. Aí você chega a pensar, será que eu gosto disso? Tanta coisa que tá acontecendo, será que é isso que eu quero pro resto da minha vida? Então assim, eu cheguei a comentar com a minha mãe assim, né? Se fosse hoje não cursaria licenciatura. Eu acho que foi coisa de momento, foi questão de falta de maturidade e também influência né, de certa forma, sinceridade.

Amanda depois de dominar o gênero escolar, de alcançar segurança na prática docente e de se preparar para provas de concursos, se fixou na pretensão de migrar para a área administrativa. Podemos considerar que os serviços públicos se dividem em duas áreas: a finalística e a área meio ou administrativa. As áreas finalísticas correspondem aos serviços públicos oferecidos diretamente à população, como transporte, saúde, educação e segurança. Também pode a fiscalização ser considerada área fim, porque visa a arrecadação, embora não preste serviços à população, mas atue na regulação e controle estatais em meio à comunidade.

A área meio corresponde às Secretarias, Ministérios e à própria Administração estatal, responsáveis pela gestão dos recursos e dos serviços públicos. Assim, a área administrativa atravessa as áreas fim, podendo compor tanto a própria administração como as áreas finalísticas como parte da estrutura burocrática.

Para Amanda, transpor uma esfera de atuação para outra, seria necessário adquirir o letramento da prática que pretende alcançar. Segundo a perspectiva dos NEL, um letramento antigo, já consolidado por um indivíduo, será utilizado para a aquisição de outros novos letramentos. Para iniciarmos numa nova prática, utilizaremos, inicialmente, dos letramentos já conhecidos, em estratégias de aproximação para a nova prática, na qual desejamos adentrar. Igualmente, essas práticas, para permitirem que alguém transite de uma para outra, precisam ser atividades fronteiriças. Por exemplo: a atividade docente e a atividade de produção de livros acadêmicos – passando de professor/a para autor/a, são atividades fronteiriças por traduzirem aspectos de uma prática maior que é a educação.

Por outro lado, quando alguém tenta transpor essas fronteiras, novos gêneros surgem como parte dessa nova prática. Os novos gêneros produzidos por essa pessoa podem emergir como mesclas, transformações dos gêneros discursivos anteriormente dominados. De igual modo, quando a prática se transforma, novos gêneros são demandados, podendo-se incorporar alguns já existentes, ou produzir adaptações de gêneros antigos, produzindo novos formatos adequados à prática em questão. Por exemplo, os gêneros de mensagem, utilizados em celular que inicialmente foram adaptações de bilhetes, mas que agora incorporam vídeos, imagens e textos.

Dessa forma, tanto os participantes, como as práticas sociais letradas, alcançam um novo *status* a partir da utilização de conhecimentos ou estruturas discursivas previamente estabelecidas, conforme esquema a seguir:

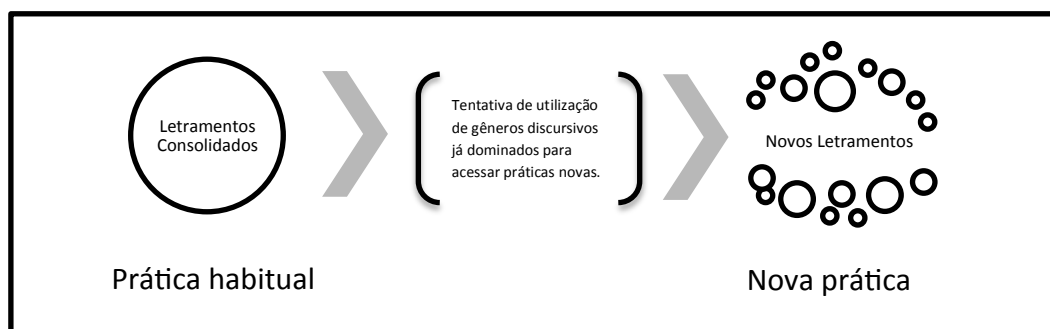


Figura 4.1 – Surgimento de novos gêneros discursivos a partir de práticas sociais existentes

No trecho apresentado, a professora expõe seu desejo de sair da área em que está vinculada (educação) para a área meio (administrativa) o que significaria uma mudança em sua prática: seu serviço teria um novo público alvo, ou clientes, e suas atribuições teriam um novo escopo. Os gêneros discursivos também seriam outros. Não mais planos de aula, mas talvez relatórios, planilhas e gêneros da comunicação oficial (ofícios, memorandos, minutas e cartas circulares). As atividades finalísticas dentro da educação a que esta habituada compreendem o planejamento pedagógico, elaboração e aplicação das aulas, avaliação, e pesquisa, acrescentando-se os registros dos mesmos (atuação burocrática).

Pela aproximação, a área administrativa está dentro de uma esfera comum com a docência que é a atividade estatal. A professora continuaria como servidora pública. Seu trânsito não se daria em práticas divergentes, mas complementares, fronteiriças. As habilidades requeridas como o atendimento à comunidade, a produção e o acompanhamento da gestão dos registros, e outras atividades inerentes à administração pública e ao bom funcionamento burocrático são atividades parcialmente vividas em sua atuação escolar.

A facilidade de migrar de uma atividade para outra por via da aquisição de letramentos como informação ou pontes para outras práticas faz-nos imaginar que há um cerceamento promovido pela capacidade de agência, que é, por sua vez, determinada pelas nossas habilidades e pela imersão nas ideologias e formas de pensamento das práticas às quais nos vinculamos. Notemos que Amanda não desejou sair da atividade pública para a privada. Tampouco ambicionou algo muito distante de sua prática atual. Ela buscou uma atividade de contato, dentro da própria prática pública.

Podemos inferir, que os contextos, assim como os letramentos, constituem barreiras e ao mesmo tempo pontes para atividades emancipatórias. Circunscrevendo a atividade e a agência dos/as participantes, a atividade letrada funciona como uma espécie de regulador da capacidade de atuação dos indivíduos que estão inseridos nesses contextos específicos.

A agência pode ser compreendida como a atividade livre que permite a um indivíduo efetuar escolhas de forma consciente. Mas a reflexividade passando pela aquisição do conhecimento, interfere na agência, modificando a tomada de decisões. Na fala da professora Amanda, encontramos que sua professora percebendo a habilidade de Amanda como aluna a incentivou a buscar o benefício de uma bolsa para prosseguimento de seus estudos. Uma vez acessada a prática, encontrou na atividade docente um meio para alcançar a estabilidade e vislumbra em concursos uma atividade menos exaustiva.

Outros/as professores/as demonstram esse acesso à carreira docente como parte decorrente da política de formação de professores/as como nos trechos a seguir:

Como que foi o seu processo na educação, como que você se tornou professor?

Gilmar Tornei meio que, foi meio que por falta de opção. Eu fiz biologia com objetivo de trabalhar na área fiscal, ambiental, essas coisas, que eu não cheguei ainda, eu quero partir pra essa área, aí eu acabei prestando concurso, porque ainda estava desempregado ainda, e pras áreas que eu quero geralmente é tudo por concurso, então até sair, até eu passar num concurso, na área que eu quero, eu estou professor. Não é o que eu quero seguir.

Como professor, como que você se vê?

Gilmar Como que eu me vejo? Bem naquilo que eu faço, eu procuro fazer o melhor. Eu procuro cumprir os meus papéis, cumprir os meus horários, eu sou um professor, eu ainda não sou um ótimo professor, porque eu ainda estou aprendendo, e se eu continuar, eu vou chegar lá, mas por enquanto eu estou aprendendo ainda. Mas na medida do possível eu acho que eu sou um bom professor.

E em outro trecho:

Mais uma coisinha. O que te motiva a sair da educação?

Gilmar A sair? A responsabilidade. É muita responsabilidade, né. Mexer com criança, mexer com filho dos outros, porque hoje, a lei é totalmente voltada para eles. Qualquer coisa que nós fazemos, que nós fazemos de errado, eles que são, os menores são eles, então assim, essa possibilidade, essa coisa assim da gente não ter, assim, de eles terem mais direitos que nós, nós temos que andar na linha e eles não. Nós temos que andar na linha, [inaudível] essa, é o que nos desestimula muito, e eu sou professor porque [inaudível] e eu me sentir responsável por uma coisa que não é o que eu quero pra mim, por enquanto [inaudível].

Assim como Amanda e Gilmar os/as demais professores/as relataram a questão da empregabilidade, da aptidão com determinada área do conhecimento e a facilidade de se obter aprovação para um curso de licenciatura. Mas nem todos/as demonstram vontade de migrar para áreas diferentes. No caso de Gilmar e de Amanda ambos/as tinham pretensão de exercer a profissão, mas um desencontro com a prática docente os/as desmotivaram. O excesso de trabalho e a dificuldade em lidar com a indisciplina dos/as alunos/as são os motivos relatados, que cerca a atividade docente de uma falta de poder, de prestígio perante a lei e a sociedade como um todo.

Importa, contudo, percebermos que a cada passo que Amanda e Gilmar tomavam, saindo do ensino médio para a licenciatura, e agora, da licenciatura para outras práticas fronteiriças, incorporavam novos letramentos e suas práticas se alargavam, permitindo-lhes novos patamares de agência. Na prática docente, os/as professores/as passaram a percorrer atividades de maior letramento, ainda que o letramento docente não fosse o idealizado em suas fases de cursistas de ensino médio.

Entre as atividades letradas há os domínios de maior prestígio sendo que as atividades altamente letradas correspondem, na maioria das vezes, em maior ganho financeiro ou menor fadiga física. Para alcançar menor fadiga e tempo livre, ambos/as, atualmente, pretendem assumir uma atividade administrativa e/ou de controle burocrático, por considerá-las mais valorizadas socialmente do que a área educacional.

Nessa proporção, Amanda e Gilmar buscam por meio de estudos, os letramentos necessários para a aprovação em concurso. Há que se evidenciar, no entanto, que o meio burocrático possui uma dinâmica de valorização peculiar. No meio público o prestígio não é somente definido pela profissão e/ou pelo cargo, mas, especialmente, pela situação política da pessoa, seu padrinho. Funcionários/as de grande responsabilidade, como Secretários/as de Estado podem ser desprovidos de poder e mesmo de status, dependendo de sua situação partidária e/ou política, sendo comuns as pastas criadas para as quais não há recursos, nem conformidade com a política em desenvolvimento.

Para legitimar as reivindicações sem, contudo, provocar mudanças reais, tais pastas recebem técnicos/as, normalmente reconhecidos/as entre seus pares, mas não são lhes dados os recursos, de forma que, embora seja criada uma nova estrutura organizacional dentro da administração, os serviços não encontram viabilidade, por falta de estrutura e de apoio institucional. Isso ocorre para acomodar apadrinhados/as indesejáveis e/ou no caso de grupos reivindicatórios, criar cisão entre os membros de um movimento e ao mesmo tempo para resguardar a figura política do/a administrador/a, transferindo para os mesmos, a responsabilidade dos projetos não concretizados.

Embora a área administrativa também sofra com o viés político da democracia, Gilmar e Amanda acreditam que irão alcançar uma função emocionalmente mais rentável em razão do tipo de responsabilidade que desempenharão, saindo da incumbência de zelar por crianças e/ou adolescentes para a atividade burocrática. Nesse sentido, o cuidar é que está em desprestígio, desvalorizado como uma atividade pouco rentável financeiramente e simbolicamente.

Acreditamos, igualmente, que há uma expectativa em Gilmar e Amanda de que o excesso de trabalho e o desgaste serão amenizados se saírem da docência. Comungamos com eles/as dessa perspectiva ao compararmos a função docente com outras profissões. Na medida em que os/as profissionais se qualificam, a tendência é passarem das atividades generalistas para as mais especialistas. Na saúde, um/a médico/a da área de emergência teria menos prestígio do que outro/a profissional com especialização (cardiologista, dermatologista...).

Se imaginarmos o prestígio junto à população, cremos que a atividade médica de um posto de saúde em relação a uma de cirurgia crie no imaginário um maior prestígio para o cirurgião do que para o/a médico/a generalista do posto de saúde. Acreditamos que os especialistas não “gastam” seu tempo em atividades generalistas. Logo, consideramos que prestígio e diminuição do trabalho físico e/ou fadiga caminham juntos.

Contudo, na educação, a especialização e respectivo aumento do letramento acadêmico não resultam em diminuição do trabalho generalista (área fim) junto aos/as alunos/as. Se na educação básica o/a professor/a trabalha em sala durante dois ou três períodos (40h/aula), o/a professor/a universitário/a detentor/a do grau de doutor acumulará as atividades de ensino (área fim) com as atividades de pesquisa, extensão, atuação na pós-graduação (área acadêmico-científica) e a incumbência de atualização com leituras e produção científica/intelectual (área editorial), e às vezes atuação em colegiados e atividades de coordenação (área administrativa), resultando, em muitos casos, na perda do tempo para o lazer e convívio familiar. Se migrar para a área particular deverá ser um/a administrador/a dos conflitos de interesse de alunos/as, pais/mães e gestores/as. Não há, portanto, perspectiva de especialização e/ou diminuição da carga de trabalho. Com relação ao *status* há um ganho, mas nem sempre acompanhado de benefícios salariais compatíveis. Permanecer na educação é uma escolha para a qual nem todos/as estão dispostos/as.

A diferença entre a saúde e a educação é o valor do trabalho em relação à menor fadiga. Enquanto áreas da saúde mais prestigiadas podem resultar na diminuição do trabalho generalista pelo de especialista (da emergência para a cirurgia), na educação as áreas de educação de maior prestígio não eliminam os trabalhos diretos ou inerentes à área fim (sala de aula), resultando na sobreposição de atividades e, em consequência, no maior esgotamento por parte do/a professor/a.

Enfim, a carga de trabalho e o desempoderamento caracterizam as instâncias em que o serviço prestado diretamente à população é representado pejorativamente e carregam um ranço das épocas escravagistas, por representar uma atividade de esgotamento físico – logo pouco poder econômico. O trabalho docente sofre com o desprestígio e com a falta de autonomia em que o/a professor/a está submetido/a. Essa situação, independe da instituição ou da esfera, sendo todo o trabalho docente atravessado por mecanismos de controle internos e externos, provas de verificação da aprendizagem e outras formas de poder que fragilizam a identidade profissional dessa categoria. Nessa avaliação contextual enquadram-se Gilmar e Amanda que buscam no letramento para concursos uma forma de conhecimento para auferir

novos patamares de atuação profissional e, talvez, a construção de novas possibilidades para a aquisição de novas identidades profissionais.

c. Letramento como habilidade e poder

Letramento compreendido como usos da leitura e da escrita pressupõe poder para manusear e consumir textos. Já a autoridade para produzir textos, e em especial os gêneros de governança⁶², é definida pela posição ou papel em que o indivíduo se situa. Essa autoridade pode se mostrar mais ou menos democrática em razão da prática social na qual os/as usuários/as estão envolvidos/as. Mas, conhecimento, habilidade e poder são coisas distintas. A habilidade requer um conhecimento colocado a serviço de um dado objetivo, contudo, não há relação direta entre conhecimento e habilidade. Isso porque o conhecimento corresponde aos saberes, um conjunto de informações obtido por meio de textos ou por experiência empírica, enquanto a habilidade é a capacidade humana de transformar esses conhecimentos em produtos ou serviços que se adequam às representações sobre o ofício em questão.

A compreensão de letramento como poder ou como habilidade está na base das diferenciações ideológicas sobre leitura e escrita. A visão autônoma do letramento, compreendido como a competência mediante o domínio da ferramenta da leitura e da escrita, faz com que pessoas sejam depreciadas e vistas como desprovidas de conhecimento e valor, por não se sobressaírem em práticas letradas específicas ou porque não alcançaram determinados níveis de habilidade, embora sejam letradas. Contudo, habilidade depende, entre outros, de fatores internos e externos à própria pessoa. É ideológico porque as representações de habilidade servem, entre outros, para o estabelecimento assimétrico do poder.

O letramento autônomo fomenta o controle hegemônico de países desenvolvidos em relação aos países em desenvolvimento ou ainda entre ricos e pobres em formas de dominação ideológica. Na educação, cria espaços dicotômicos entre os/as alunos/as bem sucedidos/as e os maus/más alunos/as, entre os/as professores/as de sucesso e os/as professores/as comuns, numa simbologia na qual o poder da habilidade para fins determinados é a baliza. Nesse sentido, a ideologia do letramento como habilidade permeia a prática docente, fazendo com

⁶² Gêneros de governança são aqueles capazes de produzir efeitos, influenciando e/ou modificando outras práticas em razão de estarem relacionados às redes de práticas envolvidas nas atividades de regulação e/ou controle. São dotados de características de recontextualização, em que outras práticas os absorvem, integrando-os em suas atividades. Nesse sentido, podemos dizer, segundo Fairclough (2003), que os gêneros de governança colonizam as demais práticas sociais por meio da apropriação e transformação de seus discursos. Ainda segundo o autor, um exemplo de gênero de governança seriam os textos da mídia, que em razão do controle que exercem podem influenciar outras práticas sociais.

que os/as professores/as tragam essa visão em suas formas de ver e sentir o fazer pedagógico, numa aproximação ou desmembramento poderoso do letramento autônomo. Como podemos ver no trecho a seguir:

O que é que você acha, na sua visão, num balanço geral, você acha que o processo de inclusão, no modelo que ele está acontecendo aqui na sua realidade você acha que ele é positivo, ou que deixa a desejar em alguns pontos, como seria seu balanço desse processo de inclusão?

Larissa Na verdade, eu acho assim, que, eu acho que está tendo muita falha nesse processo de inclusão. Primeiro porque, porque eu acho que as pessoas ainda não entenderam o que que é isso, inclusão. Sabe, eu acho que a grande parte dos professores não entende, acho que a grande maioria das pessoas ainda não entendeu o que que é inclusão. Os professores também. Eu acho que as escolas fisicamente não estão preparadas, tanto que assim, principalmente as de ensino médio, porque os meninos terminam o Ensino Fundamental, e eles ficam órfãos. E eu, sinceramente, eu hoje eu não sou muito a favor desse modelo. Eu acho que deve haver uma inclusão, sim, mas neste modelo que a gente tá trabalhando, eu acho que não está funcionando. Porque os meninos, na verdade, eles ficam na sala de aula, mas há uma separação deles lá dentro. Porque, tá as crianças dentro da sala de aula, sempre fica aquele grupo com o professor de apoio, aquele grupo fazendo atividades, geralmente são atividades bem mais fáceis pra eles, mesmo, porque, respeitando as limitações deles, mas eles lá dentro da sala de aula eles são segregados. Não, na verdade, não é segregado, eles estão assim, eles não ficam, não há uma inclusão dentro da sala de aula. Se você entrar aqui dentro você vai perceber que a professora de apoio está sempre separada dos meninos. Porque eu não sei se a intenção é essa, sabe, de separar os meninos lá dentro, eu não sei se a inclusão ela, eu ainda não sei se a inclusão ela, o projeto percebe isso. Entendeu, porque os meninos estão excluídos lá. Que a interação dentro da sala de aula não aconteceu. A interação assim, na própria questão do conteúdo. Entendeu? Só que tem o lado positivo também, que eu acho que é uma interação do convívio social com eles. Mas não é um convívio que é igual com todos, entendeu? É um convívio que às vezes tem aquele stress. Como é um dos casos que as coordenadoras falaram pra vocês aqui, né⁶³. Um stress às vezes não criado pelos meninos, pelos da classe tradicional, às vezes criado pelos especiais, pelos inclusos, na verdade, eu acho que a grande história é essa. Eu não sei se o projeto da inclusão, o projeto do governo de inclusão, notou isso daí, que está havendo esta exclusão dentro da sala de aula. Você como pesquisadora deve ter percebido isso. Você já percebeu isso?

É verdade.

Eu acho complicado também, por causa da [inaudível], concentra na sala de aula, está aquele grupo com a professora de apoio, e o resto todo da sala..., entendeu? Eu noto que ali dentro está havendo exclusão. O único ponto positivo que eu vejo é esse, é a interação social. Só isso.

Você questionou a estrutura, a dinâmica interna nas salas de aula, e o modo das pessoas interagirem, né, em relação ao conteúdo, a percepção

⁶³ Esse stress que a professora se refere se deu em razão de um aluno com Síndrome de Down. O aluno não se sentia bem junto da turma e, muitas vezes, agia de forma violenta, dando tapas, chutes e beliscões em seus/suas colegas. O referido aluno também sofria com a convivência porque os/as demais devolviam a violência em forma de críticas ácidas, com palavras rudes, ridicularizando seu desempenho acadêmico em razão da Síndrome.

das pessoas e a estrutura da escola. O que é que você acha que melhoraria? Que mudanças, que se ocorressem tornariam a coisa melhor?

Larissa: Olha, na verdade, eu acho que se nas escolas inclusivas se houvesse uma melhor preparação dos professores, até os professores de áreas, como história, geografia, se a sala fosse bem menor, de no máximo uns 15 ou 20 alunos, e o professor, mesmo o de área fosse preparado pra lidar com os alunos especiais de uma forma assim, de uma forma total, pra lidar com eles e com os alunos, eu acho que funcionaria melhor. Acho que não precisaria nem do apoio dentro da sala de aula. Só que a inclusão com a sala lotada, com o professor, dando por exemplo, com uma carga horária muito grande, numa sala lotada, você não tem nem tempo pra estar atendendo todos os casos. Então, a primeira coisa que deveria fazer é isso, a sala diminuir. O tamanho da sala, a quantidade de alunos. Na verdade. Diminuir a quantidade de alunos e os professores que forem trabalhar com a educação inclusiva eles estarem realmente preparados. E terem tempo de trabalhar com esse tipo de, com esse tipo de situação. Pra lidar com essa situação.

A professora no trecho acima questiona a própria inclusão, sua validade e seus objetivos. Ela elenca vários fenômenos que juntos contribuem para a dificuldade no processo inclusivo, como a interação em sala de aula entre professor/a-aluno/a e entre aluno/a-aluno/a. A professora de apoio, ao entrar na sala, reúne, sob sua orientação, o grupo de alunos/as com deficiência. Ela é a responsável pela escolarização. O ponto abordado em sala será adequado à necessidade específica do/a aluno/a. Em razão disso, a professora de apoio em sala de aula, atua em uma classe paralela junto da classe regular. Ante esse quadro, a professora Larissa questiona a inclusão em relação à interação como professora e o grupo monitorado pela professora de apoio.

Uma outra crítica é feita sobre a descontinuidade do acompanhamento exercido pelo/a professor/a de apoio quando o/a aluno/a especial é aprovado/a ao ensino médio. Nessa modalidade, o/a aluno/a especial não conta com a presença da professora de apoio em sala de aula. No Ensino Médio, é o/a próprio/a professor/a regente quem assume a responsabilidade da escolarização, ficando a sala de recursos apenas com a complementação do ensino.

A professora ainda argumenta sobre a falta de recursos e organização do sistema de ensino para a inclusão, que ao seu ver deveria prever a dedicação exclusiva dos/as professores/as regentes para o trabalho inclusivo, bem como prever e prescrever a redução do número de alunos/as numa sala onde ocorre inclusão.

Enfim, problemas políticos, metodológicos, materiais e pessoais estão desfocando os objetivos da escolarização da pessoa incluída. Todos esses problemas resultariam, aos olhos da professora, na visão de que a inclusão é positiva somente do ponto de vista da socialização da pessoa com deficiência, prevenindo a segregação. Até este ponto, a professora demonstra

ter opinião formada a respeito do processo inclusivo. Contudo, sua posição crítica, talvez pela falta de reflexão sobre o tema, se modifica ao questionarmos os pontos a serem melhorados para se obter uma educação de qualidade.

Diante de um quadro tão escuro para a inclusão, a professora é chamada a pensar quais recursos, que mudanças seriam necessárias para a melhoria do sistema educacional inclusivo. A professora menciona apenas três medidas: redução de salas de aula, dedicação para a inclusão e preparação dos/as professores/as. O sistema em si que privilegia os setores mais abastados da sociedade não é visto como deformador da política educacional.

A redução das salas de aula e a dedicação para inclusão são duas medidas que visam dar maior tempo para a docência. Preparar aulas adequadas e ter tempo em sala de aula para ministrá-las. A preparação docente para o trabalho seria então o conhecimento que garantiria a habilidade, o poder para os/as professores/as poderem gerir suas salas de aula⁶⁴. Um letramento em educação inclusiva que fortaleceria o grupo dos/as professores.

Há uma distinção entre letramento como promotor da agência, que pode ser compreendido como o domínio dos usos da leitura e da escrita em uma prática contextual, capaz de fornecer a compreensão das representações e da ideologia que a prática carrega, e de permitir a escolha livre e a atuação; e o letramento como poder e/ou habilidade, que seria a mudança objetiva promovida pelo efeito cognitivo do acesso à ferramenta da leitura e da escrita.

Assim, o letramento em educação inclusiva seria para a professora um conhecimento a partir do qual todos/as os/as mestres estariam aptos a agirem adequadamente na inclusão, ao ponto de dispensarem o concurso das professoras de apoio em sala de aula, e de transformar a educação positivamente.

Consideramos que o conhecimento que os/as professores/as alegam não possuir para atuar na inclusão seja o conhecimento sobre Educação Especial, e não sobre educação inclusiva. A prática da inclusão eles/as já dominam. Corresponde, em Goiás, em receber alunos/as com deficiência em sala e permitir que se agrupem junto à professora de apoio, que fará a adequação e a escolarização. Igualmente, também compreende o diálogo entre professor/a regente e professora de apoio para o ajuste de conteúdos e avaliações em relação ao projeto de adequação curricular que o apoio já elaborou. Extremamente simples, a atuação

⁶⁴ A correlação entre bom trabalho na educação inclusiva e a formação docente mencionada pelos/as professores/as foi uma constante em nossa pesquisa de mestrado e também na de doutorado.

docente para a inclusão em Goiás se resume ao que eles/as já vivenciam. Como na fala a seguir:

Hum. Entendi. Você começou a falar, mas como que você sentiu assim esse começo? (risos)

Diana: Então, como eu falei. Foi assim um baque assim, grande, assim, porque é uma experiência nova, eu nunca tinha trabalhado. Eu realmente achei que eu fosse ter assim, dificuldade, né. E, porque é um aluno especial, né. Então, como é que seria esse trabalho, assim. Porque assim, pra mim nunca passado maneiras nenhuma de como eu teria que trabalhar, né. Não foi assim chegado e me falado: “*você tem que trabalhar assim, assim, assim*” Não foi passado, então, assim, eu o único contato que eu tenho, que eu converso é pra ter alguma orientação é com a professora de apoio. A gente tá sempre conversando, né, decidindo, é, é, como é que vai ser a avaliação dele e que métodos que a gente pode tá utilizando. Então, assim, foi mais assim, experiências que eu troco mesmo com a professora de apoio. Então, por isso que pra mim no início, eu levei um susto, né. Mas assim, tá super tranquilo agora, como eu te falei. Agora eu tô mais tranquila, já, é, me adaptei. Não, não vi que, não vi muita, não vi diferença na verdade, sabe, de nós termos um aluno de inclusão na sala. Não vi diferença pras outras turmas que não tem. Então, é assim. É super tranquilo pra mim. Pra mim tá sendo muito normal. Muito natural mesmo.

Nossa afirmação se fortalece ao observarmos que em Goiás não houve na atividade docente do/a professor/a regular a introdução de nenhum gênero discursivo próprio para a inclusão. Os gêneros discursivos que orientam o fazer pedagógico ficam nas mãos da professora de apoio – portfólio dos/as alunos, provas adaptadas, registros dos trabalhos e adequação curricular, bem como os gêneros orais de reuniões com a equipe de apoio e os gêneros pedagógicos voltados para os treinamentos que a Secretaria de Educação oferece. Esses gêneros não fazem parte da educação inclusiva do ponto de vista dos/as professores/as regentes. Daí a fala da professora, ao considerar a inclusão algo muito natural, de não perceber diferença entre o fazer pedagógico de uma sala com inclusão e aquele realizado junto ao aluno especial⁶⁵.

O letramento como poder e/ou habilidade refletido pelos/as professores/as pode ser interpretado como sendo aquele decorrente da formação em Educação Especial para que os/as profissionais pudessem compreender o universo dos/as alunos/as com deficiência. Na realidade, sentimos um desejo na maioria deles/as de dominar a prática da Educação Especial para ter condições de agência. Mas, a formação, mesmo em Educação Especial, não seria uma garantia de habilidade, porque além do fato de o letramento como habilidade ser uma forma

⁶⁵ Uso o masculino intencionalmente. Na escola em que Denise dá aulas só há uma pessoa incluída com Síndrome de Down, e ela é do sexo masculino.

de manipulação, a educação inclusiva é mais do que educação regular e mais do que Educação Especial. É um misto que foi desenhado para ser intuitivo, pessoal, incerto.

Até o presente momento discutimos as concepções de letramento presentes na prática educacional em Goiás, sendo de três naturezas: i. letramento como erudição; ii. letramento como ferramenta para o conhecimento e iii. Letramento como habilidade e poder. A partir de agora, passaremos, então, a discorrer sobre as concepções de letramento inclusivo presentes na prática educacional inclusiva. Compreendemos como letramento inclusivo conforme Sato (2008) “práticas de letramento inclusivo são as práticas nas quais os textos exercem influência direta ou indireta no processo de tornar a pessoa com necessidades educacionais especiais incluídas na vida social”.

d. Letramento inclusivo como ocupação do espaço regular

O AEE conta com equipes para atuação específica, compostas por professores/as que possuem alguma formação na área da Educação Especial e/ou inclusiva. Contudo a existência de salas de apoio não é condição para a oferta do atendimento aos/as alunos/as com deficiência, tão pouco sua existência não garante que todos/as os/as alunos/as com deficiência receberão atendimento porque a demanda pode ser maior do que a oferta do serviço.

Os papéis dos/as educadores/as atribuídos pelo ensino especial em relação ao ensino regular eram, há alguns anos, bem diferentes daqueles apresentados pela educação inclusiva. De um modo geral, a escola especial utilizava a compreensão de formação integral, que envolve a preparação para a independência e a escolarização. Dentre as atividades de autonomia, existia a compreensão da necessidade de atendimento fisioterápico, fonoaudiológico, pedagógico e psicopedagógico.

Em Goiás, as Apaes ofereciam um tipo de atendimento nesses moldes. Contudo, mesmo nas Apaes, as professoras na ausência de um/a profissional, se esforçavam por suprir a carência, buscando cursos de aperfeiçoamento e atividades que diminuíssem o impacto da falta do atendimento⁶⁶. Utilizavam, nesses casos, de um conjunto de informações e conhecimentos, resultado de habilidades já conquistadas e da habilidade com textos para criar uma ponte entre a licenciatura e o atendimento para as necessidades específicas. Nesses casos,

⁶⁶ Em nossa pesquisa de mestrado encontramos professoras que buscavam suprir a carência de profissionais, contudo uma professora mesmo sem ter feito o curso de fonoaudiologia, havia cursado um treinamento e executava exercícios de articulação, voz, dicção e coordenação motora que em muito auxiliava as crianças. A professora relatou que trabalhou na estimulação precoce. Oralizou e alfabetizou surdos/as. Por muitas vezes atuou como intérprete de libras, sendo por algum tempo a única pessoa ouvinte em seu município a dominar a língua.

o contexto facilitava essa ponte, sendo, portanto, um fator de facilitação do trabalho docente, porque era uma prática valorizada e incentivada dentro da prática escolar. Esses saberes ativados proporcionavam maior segurança, sendo que, nos casos de sua falta, a própria agência fica comprometida como podemos ver no trecho:

E você buscou ajuda em alguma pesquisa, algumas pessoas? O que que você fez?

Neuza: Não. Eu não busquei pesquisas, não. Mas não, também não foi difícil, como eu falei ali. Ele superou. Eu achava que era uma coisa e foi outra. Fácil de lidar com ele.

Ah.

Neuza: Porque ele lê, ele, né. A gente fala, ele entende.

O aluno da Escola II não tinha o cognitivo prejudicado. Ele foi alfabetizado e acompanhava bem as aulas, de forma que, em 2009, ele já cursava o nono ano. O aluno acumulava duas deficiências: a Síndrome de Down e a deficiência visual (baixa visão), sem, contudo, demandar grandes esforços por parte de sua professora de apoio. Neuza esperava que a inclusão fosse realizada apenas com alunos/as dependentes, mas, ao incorporar a prática inclusiva, percebeu o fazer pedagógico como parte das atribuições de apoio. Não se trata de preconceito, mas de ajuste à prática escolar, no sentido de que o letramento inclusivo não contempla como requisito suas habilidades ou conhecimentos ou mesmo o letramento em Educação Especial de sua parte. Essa visão será denominada aqui “**Letramento inclusivo como ocupação do espaço regular**”.

Salvo casos isolados, os/as profissionais que trabalhavam com a Educação Especial sabiam antes de tomarem posse em suas funções de que nas Apaes se trabalharia com alunos/as com deficiência. A divulgação do trabalho das Apaes favorecia que o espaço para a Educação Especial fosse ocupado por pessoas que buscavam essa modalidade de ensino, sendo reiterada a adesão pessoal de professores/as à modalidade educacional e ao público que atendiam.

Os/as professores/as da inclusão são obrigados/as por força de lei a atuarem concomitantemente no ensino regular e no ensino especial inclusivo, pelo fato de as duas modalidades serem agora oferecidas no mesmo espaço. E muitas vezes não têm ciência disso, conforme os trechos a seguir:

É. Como foi assim que aconteceu de você vir parar na inclusão? (risos)

Diana: Porque é assim. Na verdade, eu não trabalho com a inclusão. Assim, eu não sou a professora de apoio. Eu sou a professora né, na sala de aula ali e tem a professora de apoio que tá com, com o aluno, né, de inclusão.

A fala da professora Diana reflete a concepção de inclusão que o Estado de Goiás promove, de que inclusão é a atividade docente desenvolvida pela professora de apoio, de forma a garantir o equilíbrio em sala de aula, de fazer com que ocupando o mesmo espaço, ambas modalidades, cada uma com seu/sua profissional, execute a tarefa de oferecer escolarização. A nova proposta pode ser assim sintetizada:

Modalidades de ensino na proposta inclusiva		
Educador/Especialista	Séries	Características
Educador infantil	Creche I, II e jardim regular inclusivo	Crianças com e sem deficiências, de 0 a 5 anos.
Educador do Ensino Fundamental I	1º ao 5º anos regular inclusivo	Um/a ou dois/duas professores/as divididos por área. Atendem crianças de 6 a 10 anos sem e com deficiência.
Educador do Ensino Fundamental II	6º ao 9º anos	Professores/as separados/as por disciplina. Atendem crianças/jovens de 11 a 14 anos, com e sem necessidade especial.
Equipe multiprofissional (assistente social, fonoaudiólogo/a e psicólogo/a)	Todas	Atuam conjuntamente por meio de visitas às escolas. Acompanham o processo inclusivo visando à diminuição de barreiras para a inclusão. O atendimento não possui foco nas limitações e/ou incapacidades dos/as alunos/as, mas no processo inclusivo em si.
Professor de apoio e/ou da sala de recursos	Todas	Acompanha o desenvolvimento da criança e jovem com deficiência e elabora a adaptação curricular.

QUADRO 4.1: Modalidades de ensino na proposta inclusiva

A falta de previsibilidade por parte dos/as professores/as em relação à presença dos/as alunos/as com deficiência faz parte da proposta inclusiva, como no trecho a seguir:

Foi opcional você assumir essa turma? Ou por que foi a grade? Te passaram ela?

(inaudível)

Neuza: É. Foi à turma que eu peguei ele já tava.

Ah!

Neuza: Mas eu vi... depois eu vi que o medo era besteira. Ele... ele supera alguns alunos, que é normal.

Hum. E você recebeu algum tipo de instrução? Orientação?

Neuza: Só avisaram a gente. “Ó, tem um aluno, assim, assim”.

Só avisaram?

Neuza: Só avisaram.

A política ao propor que toda escola é inclusiva, pressupõe que:

- a) Todo/a professor/a está apto/a a trabalhar na inclusão;
- b) A inclusão não exige que a escolarização seja realizada por especialistas;

O que percebemos ao visualizar a configuração do atendimento é o apagamento da pessoa com deficiência na prática escolarizada da educação inclusiva. O foco na modalidade da Educação Especial era a pessoa com deficiência, tanto na configuração de objetivos escolares como na demanda de acompanhamento, em razão da realidade fisiológica e cognitiva desse público específico. Na inclusão os processos passam a ser o foco, sendo que os objetivos trabalhados em sala de aula, para a escolarização são externos à inclusão, são aqueles propostos para o ensino regular. De forma que a inclusão fica como um apêndice, como o próprio nome diz, algo incluído, estranho ao original, adicionado.

Das propostas entre educação inclusiva e especial destacamos o que consideramos como sendo a maior distinção: no atendimento proposto pelas escolas especiais havia uma previsão⁶⁷ de atendimento para as crianças e jovens que não conseguiam ser alfabetizados. Esse atendimento previa, além das habilidades para a autonomia já mencionadas, também a preparação para a comunicação (ensino de libras/braile e de correção fonoaudiológica), convívio em sociedade e preparação para a vida profissional. Na proposta da educação inclusiva essas atividades ficam silenciadas, como complementares⁶⁸.

A esse atendimento considerado complementar, se junta um forte discurso de que o mesmo é atribuição da área da saúde, e não da escola. Contudo, compreendemos que o ser humano na escola precisa encontrar meios para se desenvolver, e para isso precisa interagir, sentir-se acolhido, de forma que sem a visão de formação humanística não há Educação Especial, ou mesmo inclusiva. Marinalva faz a seguinte declaração:

⁶⁷ Consideramos como ausência de previsão a falta de estrutura material, humana e/ou financeira para a execução da proposta inclusiva. A escola especial possui tal previsão e é recebia os recursos, se organizando processualmente para o atendimento, mas a escola inclusiva só possui a previsão formal (em textos legais), não sendo efetivo o seu cumprimento.

⁶⁸ A Resolução n. 2/2001 do Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Educacionais para a Educação Básica estabelecendo que cabe à escola prever e prover professores de salas comuns capacitados e especializados. Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define o papel do AEE cabendo ao atendimento especializado os programas de enriquecimento curricular e o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva, prevendo ao AEE ainda a competência do desenvolvimento das habilidades para a vida autônoma. A Nota Técnica da SEESP/GAB nº 11/2010 estabeleceu como currículo do AEE o ensino de Libras, Braile, Português como segunda língua para surdos, Tecnologia de Comunicação Aumentativa e Assistiva CAA, técnicas de mobilidade de cegos, soroban e Tecnologia Assistiva, TA. Dentro do arcabouço legal do AEE a nota técnica não possui valor de lei. Contudo, segundo Batista Junior (2013) podemos elencar três razões para que o ensino no AEE não contemple o currículo proposto pela Nota Técnica: a) os/as professores/as não possuem formação suficiente; b) não há recursos na Sala de Recursos Multifuncionais; e c) A demanda é muito superior à capacidade de atendimento.

E como que foi pra você, assumir uma turma com crianças especiais?

Marinalva: Olha, há bastante tempo atrás, aqui, assim, que nós duas chegamos aqui, tinha uma moça que ela era, nossa ficava doidinha dentro da sala, não sabia nada. E ela era assim, bem diferente do Ricardo. Ela parece que não ouvia de jeito nenhum, não falava, ela ficava lá, num canto. Ela ficava mais era no canto. Ai a gente falava com a diretora e ela falava, mas faze o que né? Não tinha essas acompanhantes de hoje, né? Ai passou. Ela também não voltou mais não.

Na experiência mencionada pela Marinalva encontramos uma inclusão em que o desamparo tanto docente como discente é vivenciado na escola. Da sensação de incapacidade à frustração do projeto de escolarização dessa aluna acabou por resultar na desistência e abandono escolar. Em Goiás o acompanhamento e a assessoria educacional auxiliam nesse processo, mas a própria vivência é algo conflituoso.

Estávamos em um diálogo com a bibliotecária. A professora lecionava na escola 1 há 28 anos e preparava-se para aposentar. Havia vivido todo o processo de implantação da educação inclusiva e neste momento havia desistido da proposta. Sua alegação se firmara no fato de que lecionava para uma turma de EJA formada apenas por alunos/as com deficiência. Seu trabalho focado na perspectiva da Educação Especial permitia-lhe a dedicação de forma que nos casos de incontinência urinária provocada por uma crise epilética, ou outras necessidades quaisquer, os/as alunos/as aguardavam o atendimento ao/a colega, a higienização quando necessária e o retorno às atividades sem assombro ou estranhamento. Quando começou a proposta inclusiva, a professora tentou continuar com a Educação Especial, mas ante a frustração dos/as alunos/as especiais em decorrência da falta de estrutura e métodos próprios para eles/as e pela dificuldade para aqueles/as que apresentavam dificuldades motoras, na fala e de autonomia, 75% dos alunos abandonaram a escola. A turma que tinha cerca de 30 alunos reduziu-se a 8 apenas. Estes restantes, são aqueles/as que possuíam maior mobilidade e autonomia. A professora não se sentiu motivada para atuar na nova proposta porque a educação inclusiva a seu ver excluiu seus/suas alunos/as e não ofereceu escolarização real. Notas de campo.

A falta de previsão coloca na mão de gestores/as escolares/as, a incumbência de fazer com que professores/as e alunos/as interajam, nem sempre com sucesso, como na fala de Marinalva e no testemunho da bibliotecária. Encontramos no *letramento inclusivo como ocupação do espaço regular* a principal ferramenta ideológica porque imanta no imaginário de pais e mães, por meio das representações, a concepção do letramento autônomo, de que basta acessar a escola para se superar a dificuldade social, fisiológica e cognitiva do/a educando, e na mesma medida, de que basta ser professor/a para possuir as competências e habilidades requeridas pela educação inclusiva.

e. Letramento inclusivo como socialização

Sob o ponto de vista de que as barreiras não são das pessoas, mas das pessoas na interação com o meio, justifica-se discursivamente a falta de preparação dos/as professores/as em termo de letramento como habilidade. Eles/as “precisam” buscar construir essas habilidades, para o exercício da escola democrática. Enquanto isso, a política prevê essa “falta de habilidade” por meio de uma estratégia inclusiva na qual apenas os/as professores/as de apoio “devem” comprovar algum conhecimento.

Na secretaria você buscou a quem?

Alan: Não, deixei o meu currículo liguei lá é... Pedi o processo seletivo assim neste período, período, ai eu vou dizer meu currículo, ai deixei lá, ai eu lembro que eu fui o primeiro lugar, botei o currículo.

Não, digo assim, quando você... Você é um professor de educação regular, de repente você entrou na Educação Especial, como que foi essa transição da educação regular, pra Educação Especial, porque são modalidades diferentes.

Alan: É, você tem que ter... Se eu fosse dar aula pra apenas na sala pra alunos especiais claro que a metodologia provavelmente seria totalmente diferente, claro, mais simples, mais didático, mas pra mim foi tranquilo assim, foi tipo assim, foi... Um novo mundo, eu não sabia com quem eu ia trabalhar, mas pra mim, isso é tranquilo, beleza, isso ai não tem nenhuma insistência a isso.

Mas te deram curso, palestra?

Alan: Não,

Orientação, documentos, leis?

Alan: Não, nada.

Nada?

Alan: Infelizmente nada.

E nem o professor de apoio te orientou?

Alan: Não, o professor de apoio geralmente eles num... Eles falam: professor me dá esse material, como que eu posso trabalhar com esse aluno? Figuras, eles gostam muito de figuras, figuras, beleza, vocês trabalham essa figura, essa figura, ai eles escrevem em baixo, o que representa aquela figura, mas assim documento, treinamento especial...

E as avaliações?

Alan: As avaliações é diferente, as avaliações são diferenciadas, costumo trabalhar com figuras também, né? Pra eles entenderam o mínimo, né?

Então acabou que é mais uma interação pessoal?

Alan: É mais uma interação pessoal só.

De contato.

Alan: De contato.

E profissionalmente não te trouxe dificuldades.

Alan: Não tranquilo, porque tem as professoras de apoio também, né?

As palavras de Alan são elucidativas, no sentido de que além da representação do “letramento inclusivo como ocupação do espaço regular” percebido na prática escolar inclusiva, encontramos no trecho o de “**letramento inclusivo como socialização**”. Essa visão

de letramento inclusivo é aquela na qual se vincula o discurso preconceituoso e separatista que sustenta a prática discriminatória contra os grupos marcados⁶⁹.

f. Letramento inclusivo como fator de igualdade

Uma terceira ocorrência para a compreensão do letramento inclusivo pode ser observada na fala de muitos/as professores/as em Goiás: “**Letramento inclusivo como fator de igualdade**” conforme trecho a seguir:

Quando você chegou aqui te avisaram que tinha crianças especiais?

Alan: Não

Você conheceu na sala?

Alan: Conheci na sala.

O que sentiu?

Alan: Não, senti feliz, não senti nenhum tipo de rejeição, pelo contrário, porque a educação tem que ser inclusiva. Educação tem que ser pra todos, até pra aqueles que têm maiores dificuldade vai estudar com aquele que tem menos dificuldades, isso ai pra mim é um empecilho, até porque até mesmo tem os professores de apoio. Tem um [inaudível] B, tem no 8º A, duas ou três salas de de... ensino especial, alunos com Down, assim eu não sinto nenhum tipo de preconceito, pelo contrário porque eles estão indo pra escola, claro eles não vão sugar aquele conhecimento que todos têm, mas é aquilo ali é um novo universo pra eles, não tem nenhum tipo de preconceito, estou muito feliz, que é um novo universo pra eles. Conversam, aprendem é, dão um novo tipo de conhecimento, eu não tenho nenhum tipo de preconceito, eu fico feliz, é isso mesmo.

Com foi assim pra você preparar aula, qual foi sua estratégia pra poder envolvê-los?

Alan: Por exemplo, eu não tenho estratégia, vamos dizer, específica é... Pra ensinar pra alunos especiais, porque eu tenho as professoras de apoio e quando a professora de apoio assim, eu preciso de um material ai ou eu preciso discuti isso, isso, isso, a coisa mais simples, claro, pra eles aprenderem o mínimo né, que eles possam aprender pelo menos o mínimo.

A permanência do/a aluno/a especial na sala não possui em Goiás muitas dificuldades, em razão de o trabalho pedagógico, a escolarização, ser feita por uma equipe especializada. Para Alan, não há, inclusive, a necessidade de uma estratégia específica para a Educação Especial, em razão da adaptação feita pela equipe de apoio. O discurso do *letramento inclusivo como fator de igualdade* permite que essa presença seja vista a partir do sentido da

⁶⁹ Empregamos o termo marcado em similitude de sentido ao de variantes linguísticas marcadas. Significa que as ocorrências consideradas fora do padrão estabelecido são marcadas, ou seja, vistas como diferentes e, normalmente, menos valorizadas.

ética utilitarista⁷⁰. Segundo essa ética é plenamente justo, desejável e moralmente honesto que alguns se sacrifiquem em benefício da maioria.

O letramento escolarizado como direito à educação é algo inalienável, a que todo ser humano deve ter acesso. Esse acesso é restringido pela proposta de educação inclusiva, uma vez que há a previsão de que haverá desigualdade de aprendizagem, de que a oferta não é direcionada para a Educação Especial, de que a sociedade ganhará com a convivência, mas e quanto à escolarização? Na fala de Alan “eles não vão sugar aquele conhecimento que todos têm” e que a inclusão permitiria “que eles possam aprender pelo menos o mínimo” e essa visão é recorrente. Ou seja, segundo a ética utilitarista, sacrifica-se a escolarização dessa parcela da população, para que a maioria aprenda a conviver com a diferença. Nesse sentido a compreensão do “letramento inclusivo como fator de igualdade” camufla uma situação de dominação na qual a pessoa com deficiência é vista como menos capaz e, por conseguinte, não merecedora de meios e estratégias específicos em sala de aula e ao mesmo tempo professores/as e alunos/as do ensino regular são representados como democráticos e eticamente justos por “permitir” essa convivência. Não se trata, portanto, de igualdade, mas de uma atividade ideológica em que há a homogeneização de situações diferenciadas para que o domínio hegemônico possa se manifestar sob a alegação da igualdade.

Quando unimos as três perspectivas, temos um enquadramento da prática escolar inclusiva, de certa forma, razoavelmente delineado. A prática foi resultado de uma estrutura, para a qual não há dotação de recursos reais, mas apenas a alocação de técnicos/as sob um discurso inclusivo, de forma a “criar um quadro” social cuja representação faça-se crer que há o atendimento. Mas os/as professores de salas comuns e os/as professores/as de apoio, que ocupam uma posição de desprestígio pela atividade do cuidar permanecem sem recursos materiais, tecnológicos e humanos e sem uma estratégia governamental eficiente. Logo, essas pessoas não fazem da inclusão uma atividade de escolarização justa.

Na escola inclusiva, as incapacidades ou barreiras que sejam fisiológicas e/ou inerentes à deficiência, e que requeiram cuidados especializados e/ou mesmo acompanhamento para troca de fraldas, para ir ao banheiro ou alimentar-se, para garantir a segurança ou para corrigir problemas como a baba que afasta os/as colegas, são apagadas. No entanto, a prática escolarizada ganha relevo ante o discurso inclusivo, por considerar a socialização um ganho

⁷⁰ O utilitarismo foi uma doutrina ética surgida no Século XIX, elaborada por Jeremy Bentham e John Stuart Mill, segundo os quais se deve otimizar o bem-estar e evitar o sofrimento. As ações são medidas em razão de suas consequências, sempre em benefício da maioria. Podemos dizer que a ética utilitarista não leva em consideração os meios nem as intenções, mas os resultados, que devem resultar na fuga da dor e na busca do prazer.

real que a escola pode oferecer e por abrir uma oportunidade para o trabalho. Nesse sentido, temos como base da prática inclusiva a compreensão do “letramento como ferramenta para a autonomia”, ou seja, a visão da escrita e da leitura nos moldes do Letramento Autônomo proposto por Street (1984).

2 Representações e letramentos em Brasília – as escolas III e IV

Enquanto os/as professores das salas de aula inclusivas são incumbidos do processo ensino/aprendizagem o/a profissional do AEE “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2008). As principais atribuições do AEE atualmente desenvolvidas são a preparação e acompanhamento do plano de trabalho da criança ou jovem com deficiência e a promoção da formação continuada dos/as demais professores/as e, de acordo com as especificidades e recursos da escola, desenvolver materiais didáticos.

Em Brasília a configuração do ensino especial diverge sensivelmente da proposta goiana. Enquanto em Goiás a escolarização é atribuição do AEE em Brasília a escolarização é responsabilidade do/a professor/a da sala comum. Além disso, na escola 4 verificamos outra mudança que foi a introdução de gêneros discursivos voltados para o letramento inclusivo que consistia num controle feito por meio de fichas e relatórios que são preenchidos mensalmente. Os referidos documentos contêm informações aluno/a a aluno/a, com dados pessoais, da deficiência e da prática pedagógica adotada, de forma a fornecer, como em um dossiê, os passos da escolarização. Os/as professores/as nem sempre dispõem do diagnóstico da deficiência para o correto preenchimento. Esse trabalho extra era exaustivo em razão do grande número de alunos/as incluídos – 36.

Em razão de os registros não terem sido verificados na Escola III (Taguatinga), mas apenas na escola IV, nos leva a crer que essa era uma prática determinada pela subsecretaria regional da escola. As duas escolas possuíam alunos/as com deficiência mental/cognitiva. A Escola III, localizada em Taguatinga, possui uma boa estrutura e onze alunos/as com deficiência mental dos quais 4 têm a Síndrome de Down. Já a Escola IV, localizada no Plano Piloto, abriga mais alunos/as por possuir um espaço físico maior. Diagnosticados/as como alunos/as com deficiência eram 36 pessoas incluídas, dentre os quais, dois possuem a Síndrome de Down.

Em Brasília, os/as professores/as possuem pela localização e maior poder aquisitivo em relação aos/as professores/as de Goiás, uma visão diferenciada da educação inclusiva, o que passaremos a analisar.

a. Letramento como autonomia para a prática

O letramento como autonomia para a prática não é algo demonstrado conscientemente pelos/as professores, contudo, eles/elas mencionam o desejo de realizar, o desejo de desenvolver suas atividades, relacionando sua falta de autonomia à falta de conhecimentos mais aprofundados. Em Brasília, há seminários promovidos pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE. Esses cursos são curtos e trazem noções gerais sobre a proposta de inclusão, facilitando a sensibilização por parte das equipes para o acolhimento à pessoa com deficiência. É em relação a essa formação deficitária que eles/elas relatam a incapacidade pela formação deficitária:

Então não houve assim um período experimental, houve um curso, depois do curso já a prática?

Laura: No ano seguinte. Esse curso ele foi feito assim acho que nos quatro meses, eles abordaram de forma bem abrangente. Imagina quatro meses, uma vez por semana, foram poucos encontros, sabe? Eu não me lembro se forma quatro encontros, seis encontros, foram poucos encontros, em que eles abordaram de uma forma bem geral, sabe bem geral mesmo. O que uma criança com Síndrome de Down, eu me lembro muito bem que eles fizeram uma dinâmica em que uma professora estava com os olhos vendados, a outra estava sentada assim, como se fosse uma deficiente física, eles simularam várias pra gente ver como iria trabalhar, mas assim, por mais que você visse ali não era, estavam só atuando, digamos assim. E no ano seguinte já foi colocado um monte de alunos nas nossas salas, nas escolas deficientes.

Laura não faz crítica exatamente ao curso que recebeu. Ela menciona, entre outros, que o curso foi abrangente, geral, que explicitava os tipos de deficiência, bem como o fato de simularem diferentes situações. Contudo, Laura argumenta duas circunstâncias: a pouca duração que não permitia o aprofundamento e a sensação de insegurança deflagrada ante a expectativa da prática, iniciada logo após o curso de formação. Para Laura, atuar como professora de sala comum com alunos/as incluídos seria necessário uma adaptação à prática, ou seja, que o letramento inclusivo fosse tomado como algo mais amplo, indo além do acesso ao curso. Para que ela se sentisse capaz de atuar na educação inclusiva, precisaria tanto do aprofundamento do curso como do acompanhamento em seu fazer pedagógico. Ao participar do curso, obteve noções gerais, mas não autonomia para a prática. E ela continua em outro trecho:

E alguém veio te explicar alguma coisa, você teve contato com alguma instituição mesmo, algo que te orientasse?

Laura: A professora Rosa entregou pra gente textos sobre Síndrome de Down, né? Eu acho que a gente também algum outro encontro, que foi falado, né? Mas assim, é... São coisas assim tão... Que parecem distantes da nossa realidade, a leitura não bate com o nosso dia-a-dia, são coisas que parecem totalmente diferentes, uma coisa é a leitura lá, um dia assim, uma leitura e depois eu acho que deveria ter um curso, uma coisa específica. As crianças deveriam estar com pessoas que pudessem ajudá-las mais, então eu fico preocupada que eu fico pensando assim: Puxa ao invés dele estar aqui comigo ele poderia estar num outro lugar em que ele estivesse desenvolvendo outras habilidades, não simplesmente aqui como um aluno ouvinte e nem como ouvinte posso dizer que ele é, porque ele fica totalmente a parte.

Segundo a Teoria Social do Letramento, a prática letrada deve promover a autonomia. A autonomia para a prática envolveria um conjunto de conhecimentos e habilidades capaz de permitir a agência. Essa agência é indissociável da compreensão do contexto, das regras que regem as interações e da capacidade de avaliar posições e recursos.

Essa segurança em educação inclusiva não viria da simples formação em Língua Portuguesa, para a qual estava licenciada. Na avaliação de Laura, a competência para a docência comum a que teve acesso não é um curso específico. Tampouco o treinamento que ela recebeu pôde lhe oferecer também condições de atuação.

Há um forte desejo entre professores e professoras em proporcionar o aprendizado, que é de fato o objetivo do fazer pedagógico. Para tanto, a gratificação de ver o/a estudante aprendendo e demonstrando desenvoltura em sua disciplina é o um estímulo poderoso para tornar a profissão uma fonte de satisfação. Em razão disso, o/a professor/a deseja que todos/as os/as alunos/as acompanhem o ritmo de ensino, não raramente, se esforçando além de suas atribuições para a aquisição de recursos, revistas, livros, e propondo estratégias que consomem largo tempo de planejamento.

Com a inclusão, estabelece-se um conflito ético entre os/as professores/as no sentido de que é preciso em sala de aula ajustar os interesses, aptidões e métodos entre as duas modalidades de ensino – a especial e a regular. Como não há domínio do letramento inclusivo ou do letramento em Educação Especial, a maioria dos/as professores/as se frustram, como na fala da professora Laura, questionando o porquê de tamanha dor e sofrimento em permitir que alguém ocupe uma vaga na escola apenas para ser ouvinte, permanecendo, muitas vezes, alheio ao que é oferecido como escolarização. Essa visão de incapacidade e de insegurança fragiliza os/as professores/as que se veem não habilitados para envolver o/a aluno/a especial.

Laura compreende que a escolarização da pessoa com deficiência deve ser efetiva, que o fazer pedagógico deve vir antes da socialização, que não basta o/a aluno/a estar na sala. Não basta ele/ela ser ouvinte, tem que haver interação. Ela compreende que seu letramento inclusivo deveria trazer-lhe autonomia e permitir-lhe proporcionar o crescimento e a aprendizagem à pessoa incluída e questiona, dessa forma, o motivo pelo qual fora estabelecido que a inclusão se daria ali, na sala comum, sem que ela própria dominasse os conhecimentos específicos necessários para a interação e a efetividade da prática escolar.

Percebemos que sua consciência crítica sobre letramento não foi auferida em livros ou reflexões, mas ela demonstra que o letramento inclusivo, que sua formação nessa área deve orientá-la para a prática. Mas ela sente, expressa de forma intuitiva, que se houve um curso e não há transposição e ou alocação dessa informação na sua realidade, há uma deformação entre o discurso e o contexto em sala de aula, ou pelo menos que a prática escolarizada a que ela se vincula ainda está distante da inclusão que desejaria realizar e que está contida nos manuais e cursos oferecidos.

O resultado da análise da professora sobre a inclusão pode ser sentido em outro trecho de sua entrevista:

O que você sentiu assim quando você recebeu um aluno com Down, como foi a sua preocupação?

Laura: Totalmente despreparada, sentimento de impotência, porque até hoje eu sinto isso, eu falo pra sala de recursos, porque nós estamos desamparados. Eu não tenho uma preparação, eu não fui formada pra isso, né? E eu já estou com vinte anos de magistério e eu não me sinto preparada pra dar aula para uma criança com Síndrome de Down. Ele está incluído eu entendo que ele está aqui pra um convívio social, eu compreendo isso, mas assim a criança ela vem à tarde, tem aulas que ela passa o tempo inteirinho desenhando e copiando número. Às vezes eu dou atividade, ele pega e guarda imediatamente na pasta, diz que vai levar pra casa pra fazer com a mãe e eu falo: Não, vamos fazer comigo. Ele diz: não, não, com a mãe.

Então eu deixo, às vezes sai pra sala de recursos, agora houve um tempo que a professora Rosa tava de licença também, que ela saiu de licença prêmio, é... Nós ficamos sem este apoio na sala de recursos, né? Então assim eu ficava muito angustiada de tê-lo na sala, ali no cantinho, sabe? Às vezes eu dava alguma coisa pra ele desenhar, pedia pra ele fazer alguma atividade, às vezes ele fazia e na grande maioria, não. É impotência mesmo, a gente se sente impotente.

Laura rejeita a posição expectadora. Ela deseja ensinar, que a escola seja útil à pessoa com deficiência. Deseja apoio para acessar seu aluno⁷¹ e se ressentem em vê-lo apenas desenhando e/ou copiando números durante toda uma tarde. A socialização tão defendida não

⁷¹ Somente havia um aluno incluído na sala da professora, motivo pelo qual uso o masculino.

é compatível com a escola. A inação que a inclusão proporciona é vista como uma forma de agressão, tanto para o aluno que não acompanha, como para ela, que se considera impotente, desamparada e angustiada ante tal situação. Nesse contexto, em que a inclusão deve ser realizada, Laura cobra autonomia para sua prática. Não deseja que a mãe faça as tarefas, mas não dispõe de técnicas e recursos para suprir a carência pedagógica de seu aluno. Assim, a compreensão da existência e da necessidade de um letramento como autonomia para a prática é indissociável do fazer docente.

b. Letramento inclusivo como fragmentação do ensino

A inclusão em salas comuns veio acompanhada de um discurso de justiça social e de fortalecimento da pessoa com deficiência. Contudo, o fortalecimento se dá na prática, por meio do acesso a direitos, ao respeito às necessidades e, principalmente, pela aquisição de posições de poder em que a agência seja possível. A justiça social e o fortalecimento da pessoa com deficiência na escola dificilmente ocorrerá sem que haja uma reformulação de forma a unir instrumentos e pessoas capazes em prol de uma realidade mais favorável.

Em nossa pesquisa nenhum dos/as participantes (professores/as) consideraram-se fortalecidos/as por estarem envolvidos/as na inclusão. Ao contrário, o sentimento constante é de impotência, de desamparo. A professora Ana Maria de língua portuguesa nos traz a seguinte informação:

Mas os outros professores também fazem essa prova em conjunto com o professor de recurso ou não?

Ana Maria: Não. Eu acho que não. Mas eles falam que tem que fazer adequação. Nesse bimestre eu não fiz a prova ainda, por quê? Porque a escola falou que tava com pouco papel, tal. E como minha prova é bem extensa, são em média, seis folhas, porque é muita interpretação de texto, então não fiz. Mas no quarto bimestre eu já quero aplicar. Mas com relação aos meus alunos com necessidades especiais, sempre a atividade que eu levo, eu levo atividade menor. No caso da Eduarda que é Down e do Antônio, eu sempre peço pra recortar, colar no caderno, entendeu, e eu sempre corrijo. Da Eduarda, o caderno dela é bem organizadinho. Então toda vez que eu corrijo, e quando eu não entendo alguma coisa, eu peço pra ela ler. Porque ela às vezes, ela troca palavra né, aliás, troca a letra. Então o P ela coloca o B, ela fica trocando, então eu peço pra ela ler. E sempre eu coloco parabéns, deixo beijinho, porque a idade mental é realmente de criancinha. Então já incentivo, tanto é que eu me dou bem com a Eduarda. Com alguns professores ela já tem alguma resistência, acho porque não entende bem a matéria, né, mas como a minha é mais livre, interpretação de texto, e peço até pra ela ler na sala, então já é uma aproximação melhor.

Ana Maria entende a importância do afeto e do incentivo para que seus/suas alunos/as com deficiência interajam. Sua visão de letramento inclusivo é semelhante a de outros/as professores/as, no sentido de ser um fragmento daquilo que é oferecido como escolarização. Algo menor, colagem, desenho, elogios. No caso de Eduarda uma aluna com Síndrome de Down, ainda é possível a leitura porque ela foi alfabetizada. Podemos, assim, perceber que a falta de comunicação sobre a quantidade, identidade dos/as alunos/as especiais e a participação docente em salas com alunos/as incluídos/as pouco impactará para o ensino oferecido aos/as alunos/as regulares. Contudo, o impacto sobre professores/as e alunos/as especiais é sentido, inclusive, na maior ou menor aprendizagem da pessoa incluída.

Na realidade da educação inclusiva, o apagamento da pessoa com deficiência se dá em razão das variantes da concepção de letramento autônomo, como mencionamos no início deste capítulo, de que a simples oferta ou domínio da alfabetização trará os progressos tanto em desenvolvimento como em inteligência. Outro fator de apagamento deve-se ao fato de as políticas educacionais não serem em Educação Especial, mas em educação inclusiva, que parte da perspectiva de que a escola democrática abriga a todos/as indistintamente.

Esse apagamento promove a fragmentação do ensino especial, no sentido de que a estratégia e a distribuição do conhecimento se dão por meio de um recorte entre aquilo que se é ofertado para o ensino regular e aquilo que se considera adequado para o ensino especial. A adequação curricular, nesse sentido, corresponde a esse recorte, oferecendo uma escolarização não desenvolvida originalmente para a promoção do direito à aprendizagem da pessoa com deficiência, mas como forma paliativa. Ante a necessidade de se dar condições às pessoas com deficiência de acessar a sociedade sem propor políticas públicas que contemplem o cuidar, o emprego e a renda, a moradia e o transporte, se oferece um recorte, uma fragmentação do ensino regular, numa adaptação deficitária porque é feita por pessoas não preparadas, como diz o professor em continuação à sua entrevista:

O quê que você sentiu?

Leonardo: Ham?

O quê que você sentiu?

Leonardo: Bem, eu me senti desamparado, eu me senti incompreendido e me senti assim descontente. Porque eu achava, que ele não deveria estar ali. Porque os professores não estavam capacitados. Eu achava que eles estavam perdendo tempo ali. Que eu tentava ajudar um pouco. Era uma sala com 40 alunos, era só ele. É... eu usava estratégia de pegar os alunos normais e fazer mais atividades em grupo, pra tentar colocá-lo. Mas mesmo assim, aquela atividade eu via que aquilo não era o suficiente. Ele requeria muito mais coisas. Principalmente pela defasagem dele.

E aí o quê você fez?

Leonardo: O quê que eu fiz? Eu fazia as atividades separadas com ele, que eles aprendeu. Eu passava atividades pra ele que eu achava que era da série dele, só aquela coisa limitada. Porque lá eu não tinha condição de atender a turma e atender bem. Aí dessas atividades ele fazia muito pouco. Ele me dava também um desânimo, mas era o jeito que ele conseguia. Então na realidade o que eu me sentia mesmo... Eu me sentia impotente naquela situação.

E aí não você não teve acesso a algum tipo de treinamento?

Leonardo: Não davam. E fui ter um treinamento depois que eu vim pra sala de recurso, aí eles foram fazendo treinamento de AEE às quinta feiras.

Mas antes?

Leonardo: Antes nenhum.

E você [inaudível]

Leonardo: Por exemplo, eu já participei assim, de alguns seminários sobre inclusão. De algum curso da própria fundação. Mas assim, [inaudível] coisas muito rápidas. Não seria essa coisa específica de trabalhar com alunos deficientes.

Leonardo menciona o trabalho feito com seu aluno com deficiência. Numa sala com quarenta alunos/as, cada um com suas especificidades e carências, atender adequadamente o aluno DI (deficiente intelectual) seria algo paliativo. Um agrupamento no qual pudesse inserir o aluno, com o objetivo de que, por meio do contato, os/as outros/as o auxiliasse, não era o suficiente.

A defasagem do aluno com deficiência em relação à turma era demasiado grande, para que ele pudesse acompanhar a atividade. Os universos estavam muito distantes. Um forte sentimento de incompreensão é mencionado pelo professor. Aos olhos de Leonardo as pessoas não compreendem que a inclusão não é viável porque está desarticulada de estratégias eficientes para os/as alunos/as especiais. Normalmente, ao objetar a inadequação do ensino inclusivo em razão da não formação docente, o/a professor/a é visto/a como preconceituoso/a. Contudo, sem a formação e sem uma configuração da modalidade adequando os espaços, os conteúdos e os métodos, como ensinar? Se não há ensino, por que fazer inclusão? São questionamentos coerentes. Ele continua:

E o que que você acha que os pais dos alunos especiais esperam da escola?

Leonardo: Olha, tem duas...eu acho que tem duas respostas aí. Ou duas esperas que existem. Uns veem a escola com outros olhos eles querem que o filho seja incluído, que ele tenha uma socialização. E outra parte querem... Essa outra parte quer a socialização e também quer que o aluno aproveite a escola.

[...]Pra esses pais que buscam só a socialização. O papel da escola não é só isso, né?

Leonardo: Olha, o papel da escola não é só isso, mas eu acho que você tem um filho excepcional, um filho com deficiência, um filho com necessidade especial, tanto faz. Quer dizer, é traumático muitas vezes pra família? É. E muitas vezes a família já batalhou ali com aquele aluno tentando que ele

aprenda alguma coisa, já passou por uma, duas, três, quatro, escolas e ela não vê progresso. Então o que que eles acham que esse aluno tem? O que que a escola vai servir pra eles? Socialização. Então muitas vezes, eles já estão calejados porque eles não veem progresso no atendimento. Aí eles estão muito errados [inaudível] acho que não. E tem aluno também que o progresso dele também dado o comprometimento [inaudível]. E a expectativa da gente, da família, da sociedade é que ele possa ir muito além do que ele está indo. Isso da uma frustração também né, então ele... Se ele aprender coisas da sociabilidade, já está bom. Eu creio que eles pensam assim.

E como é que você avalia esse modelo de inclusão.

[...] **Leonardo:** Ai meu deus! Olha. Como eu sou novato aqui na sala de recursos, como eu sou aprendiz, mas eu não considero esse modelo o ideal. Primeiramente, é... Eu acho que deveria ter mais salas de recurso, mas não em quantidade. Salas de recurso de acordo com as necessidades dos alunos.

Hum.

Leonardo: Primeira coisa. E que essas salas fossem aparelhadas com material didático, material de apoio. E os professores que estivessem nelas, também fossem capacitados pra atender as necessidades, né? Pessoas já com experiência. E tem alunos também que eles têm um tipo de deficiência que eles merecem um atendimento ainda mais intensivo, eu acho que uma escola só inclusiva, não seria o local ideal, não. Eu na realidade vejo que eles deveriam, muitos deles deveriam estar numa escola especial. O quê que seria essa escola especial? Essa escola que tem que estar aparelhada física e humanamente pra atendê-los. E aí nessa escola teria alunos também que não seriam alunos com necessidades especiais os ditos regulares, pra se fazer a inclusão. Você teria alunos com necessidades especiais concentrados em uma, duas, três escolas em cada cidade, mas uma escola mais aparelhada pra recebê-los. Não uma escola só pra eles, mas uma escola que tivesse os outros também. Pra se poder fazer essa inclusão.

Mas que eles fossem o foco.

Leonardo: Sim, que eles fossem o foco dessas escolas.

O foco sobre a igualdade de oportunidades contido nos slogans dos projetos “*Todos pela educação*” e “*Educação para todos*” não quer dizer que o modelo regular dê conta de toda a complexidade social que gravita em torno da escola. O resultado objetivo da fragmentação do ensino é a formação do estigma. Na fala de Leonardo, a criança com deficiência chega estigmatizada pela própria família. Passou por uma, duas, três escolas sem que tivesse tido progresso. Então, a família aceita a socialização da escola inclusiva, com o objetivo em si mesma.

Segundo a Teoria Social do Letramento a introdução à prática se dá por meio da vivência em um contexto específico, de forma a permitir que se apropriem valores, ideologias, dinâmicas e percepção do papel dos textos nessa prática através da ocupação de papéis sociais. Uma prática emancipadora permite que os papéis sejam vivenciados dentro dessa prática e que o conhecimento seja distribuído de forma democrática.

O/a aluno/a especial ou com deficiência será levado/a a vivenciar um ambiente não planejado para ele/ela, com um conteúdo não preparado para ele/ela em que o foco da aprendizagem não é a sua necessidade, e sim o que se acredita ser o ideal para a turma para a qual fora designado/a – a turma regular, e o pior, com base na faixa etária e não em suas características. Caso não apreenda o conteúdo, a “culpa” será de sua deficiência, podendo ser tachado como inapto, incapaz de aprender, em obediência ao preconizado na versão do Letramento Autônomo. Na verdade, a natureza da interação, a configuração dos conteúdos e dos métodos na escola comum conduz o/a aluno/a com deficiência a um sentimento de não pertencimento, de não ajustamento do/a educando/a ante a escola que de fato não fora configurada para o público com deficiência, criando uma barreira ao seu engajamento no letramento escolarizado, quando não raro ofertando riscos à sua integridade física. A reação ao estigma pode ser a violência. Na incapacidade de se defenderem por meio de bons resultados escolares ou de uma boa argumentação oral, os/as alunos/as especiais sofrem na escola comum. Na Escola III houve o seguinte relato registrado em nota de campo:

Estava na sala dos/as professores/as e um grande alvoroço ocorreu em razão da notícia de que os alunos do oitavo ano haviam agredido um aluno especial. Não sei dizer o motivo da agressão ou a natureza da ocorrência, mas pela informação que havia chegado à sala dos/as professores/as trazida por um aluno, os meninos haviam batido a cabeça do aluno especial contra o poste. Os agressores correram e algumas pessoas chamaram o SAMU, sendo que naquele momento o serviço de emergência já o havia levado desacordado para o hospital. Uma professora comentou que os casos de violência contra alunos/as especiais e de alunos/as especiais contra professores/as e colegas era constante. Que no bimestre passado, uma mãe havia enviado seu filho à escola sem ter dado a medicação para ansiedade que o jovem utilizava. Numa atividade, o aluno ficou nervoso, chamando a atenção de quem estava no corredor. Algumas pessoas se juntaram quando o aluno arremessou a cadeira contra a professora que estava gestante. Sua colega professora vendo o que se processaria se interpôs entre a professora e o aluno, tendo seu braço quebrado pela cadeira arremessada. A escola não possui enfermeiros nem controle sobre medicação e tratamentos dados aos/as alunos/as. Por isso, o SAMU imobilizou o aluno que foi levado amarrado pelo serviço de emergência. A mãe do aluno ao ficar sabendo que seu filho sofrera algumas escoriações e que saíra imobilizado, abriu um processo contra a professora gestante, por não atender ao seu filho adequadamente. Nota de Campo.

Na ocorrência descrita visualizamos a dificuldade de a escola lidar com o estigma e com a violência. Ana Maria nos fala também dessa dificuldade:

Ana Maria: Porque tem o Matheus, da sexta, acho que da sexta D, aí, não lembro qual é a sexta, que ele faz atividades, ele lê, ele tem prazer em ler.

Ele vai à biblioteca e pega [inaudível] horríveis de ler, mas ele se fecha naquele mundo e lê.

Ele foca, mas ele tá lendo. Quando é alguma coisa que eles gostam, aí eles ficam horas e horas. E têm outros aí, que eles querem só brincar. Ficam brincando com aquela cartilha, entendeu, não aceitam negação. Você diz que não é, ele quer gritar com você. Entendeu. Tem uns casos mais severos aí na escola. A gente não sabe se eles estão tomando medicação, na verdade a gente não tem acesso a essa informação. E isso, é falha. Porque a gente tem o direito de saber se está tomando medicação, até porque ele pode fazer algo na sala, e isso, tem uma aluna aí, que vive batendo nos colegas, e eu já falei na sala de recursos, que a Karine, ela é muito agressiva, e ela bate com força mesmo, e os alunos não tão nem aí, eles mexem mesmo com ela. Entendeu.

Querem ver ela é nervosa.

Ana Maria: É, e ela é muito agitada. Muito, e eu converso com ela, quando eu converso, - óh Karine, você vai fazer o que você me prometeu? E ela: vou professora. E fica lá né. Aí daqui um tempo, um já mexe com ela, e já vai lá de novo. É complicado. A turma de alunos, assim desse tipo, é complicado. Porque você tem que interagir com os demais. E você às vezes não pode estar levando um aluno desse o tempo todo na direção. E vai explicar isso pro outro. Não pode dizer que esse é TD⁷² pro outro. Então tem toda uma problemática, que fica difícil de você administrar em sala de aula. Porque você não pode punir esse aluno, mas e o outro que apanhou também a mãe pode vir e questionar. Aí você não pode estar dizendo que esse é TD. Aí é meio complicado você administrar tudo isso. E não é só uma não, são várias.

Ana Maria comenta a necessidade de se saber sobre os tratamentos realizados e como agir em casos de violência. Nas escolas não há previsão de atendimento por enfermeiro/a, psicólogo/a ou médico/a. Os/as professores/as não possuem sequer o diagnóstico para definir qual deficiência a criança ou o/a jovem possui. Isso porque muitos/as alunos/as estão matriculados sem o laudo médico, visto ser um direito se matricular e não pode haver nenhum impedimento nesse sentido, de forma que nem sempre os/as responsáveis trazem essa informação. Esse laudo, em Brasília, é feito pelo “Compe”⁷³, mas este não consegue atender à demanda.

Ana Maria continua:

Quando você chegou e você tomou posse dos seus diários, e viu os seus alunos especiais, alguém veio te dar alguma orientação?

Ana Maria. Não. Ninguém. Eu que olhei lá e vi. Aí depois que eu fui a sala de recursos, como sempre né, aí conversei com o Leonardo, aí ele me deu um calhamaço de papéis pra fazer a adequação.

Ele te ensinou a fazer a adequação.

Ana Maria: Ele me explicou, mas é tanto termo técnico ali, que na hora eu entendi, mas depois... a informação...perdeu-se. Entendeu? Então, tanto é que eu não fiz, eu faço em sala de aula, mas eu não preenchi ainda todos os

⁷² TD, TDA ou TDAH – Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade.

⁷³

papéis. Principalmente dos TD's, eu não preenchi. Porque como são mais de vinte, ao todo, então tenho que fazer mais de vinte, é muita coisa.

Pedagogicamente, a professora não precisa modificar sua estratégia. Ela o faz por interesse, visto que os/as professores/as de sala comum não são especialistas. Mas, uma característica da nova prática inclusiva em Brasília é o preenchimento das vias de acompanhamento da inclusão. São papéis individuais em que se registra todos os procedimentos em cada disciplina. O professor Leonardo foi convidado para o AEE por uma iniciativa do GDF. A atual política de AEE em Brasília previu uma mudança do perfil dos/as profissionais no atendimento especializado. Num primeiro momento, havia a ocupação maciça por pedagogos/as, oriundos/as das escolas e centros especiais, numa perspectiva mais centrada na Educação Especial. Na configuração atual, em razão da carência de informação por parte dos/as professores/as das salas comuns, duas áreas de formação são contempladas: humanas e exatas. Tal proposta tem aumentado o número de homens no AEE. Mas Leonardo não conseguia orientar adequadamente. Ele ofereceu a informação, lhe passou os papéis da adequação curricular e Ana se viu na incumbência de processar a escolarização.

Na Escola III a adaptação curricular era determinada pela professora de apoio. Ela conduzia a inclusão de onze alunos/as com deficiência. Leonardo não pode fazer o mesmo. Ele possui só de alunos com TDAH mais de vinte. São 36 atendimentos, de forma que cada aluno/a deveria participar de 2 encontros de uma hora e meia cada. Para fechar o atendimento, a Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, onde Leonardo trabalha oferece alguns encontros individuais e outros coletivos. Leonardo esclarece de onde vem esse empenho:

Essa identificação com os alunos especiais. Você atribuiria a quê?

Leonardo: Olha, a minha identificação com eles eu acho que eu atribuo a deficiência é [inaudível]. Porque eu gosto que a pessoa consiga aprender o que eu ensino, que ela tenha proveito. Ela vem à escola e eu ensinei alguma coisa pra ela. E eu vejo assim, que em muitos casos, eles vêm à escola, mas eles não são atendidos no que eles necessitam. Porque eles necessitam de um atendimento assim, mais específico. Então isso que me comove então, de um jeito assim preocupado.

Preocupado como?

Leonardo: Com o aprendizado deles [inaudível] que eles estão aproveitando a escola. Porque pensa bem. Um aluno tipo esse daí que eu falei, ele tá numa sala com quarenta alunos. Ele lá assistindo aula olhando pra cima assim, ela tá totalmente num mundo diferente. Na realidade ele é um aluno de... no máximo de quarta série. E ele está numa sala de sétima série.

Uhum.

Leonardo: Quer dizer, ele tá lá, a meu ver, ele tá lá perdendo tempo, ele tá lá aumentando o desinteresse dele. Ele também tá aproveitando a aula do professor? Eu acho que quase nada! E eu mesmo assisti em reuniões pra que

ele fosse colocado numa série que ele conseguisse acompanhar. Eu acho que seria muito mais justo pra ele. Primeira coisa, ele já tem uma deficiência. A idade não seria nenhum fator limitante pro aprendizado dele, se ele fosse numa série onde que ele conseguisse acompanhar, onde ele tivesse... Mais atenção fosse dada pra ele. Eu acho que seria bom.

O aluno de Leonardo tem Síndrome de Down. Tem um temperamento fechado e pouco interage em sala de aula. Gosta de ler. Sabe ler e adora palavras novas. Um dos passatempos que mais utiliza nas aulas é ler dicionários. Ele lê enquanto a aula é ministrada e segundo a entrevista e nossa pesquisa, ele não se sente motivado em uma sala de aula. Leonardo gostaria que ele aprendesse. Um dos seus objetivos ao ir para o AEE é promover o aprendizado desses/as alunos/as.

A partir do letramento como fragmentação do ensino, uma dinâmica se desenvolve. O letramento inclusivo como fragmentação do ensino permite que gestores/as e pais/mães aceitem que parte do conteúdo seja absorvida pelas pessoas com deficiência, no lugar de se obter uma educação centrada no desenvolvimento cognitivo e social dessas pessoas. Um AEE passa a ser instituído como forma de minimizar o impacto da Educação Especial ser oferecida em sala comum com professores/as não preparados/as cujo ensino está voltado para alunos/as do ensino regular. Novos/as professores/as são recrutados/as para ocupar esse AEE e nesse contexto, pessoas com afinidade com a modalidade são apresentadas ao trabalho.

Leonardo, como professor do AEE afirma não ter domínio nem conhecimentos para trabalhar de forma consistente com crianças deficientes. Seus treinamentos foram rápidos, superficiais e se fundavam em um primeiro momento, para o domínio da parte administrativa.

Na política inclusiva, os/as professores/as se dividem em generalistas e especialistas, ou seja, os de classe comuns e os do AEE. Sendo que o tratamento diferenciado que tem a missão de tornar capaz e eficiente o processo de inclusão seria realizado pelo AEE. Contudo, o os/as professores/s do AEE nos contextos investigados não dispõem de formação e acompanhamento de forma a gerar autonomia, e não se sentem seguros/as nessa função. A atuação desses/as professores/as considerados/as especialistas não chega a oferecer o apoio aos/as professores/as e alunos/as. Em outras palavras: faz-se o possível.

O *letramento inclusivo como fragmentação do ensino* recai na expectativa de que a escola tradicional, regular, atravessada por contingenciamentos, faria a intermediação da

interação entre a pessoa com deficiência e a sociedade, de forma linear e, principalmente, viabilizada por meio de jogos de palavras⁷⁴ e das leis.

Algumas considerações

Em nossa investigação, como já o dissemos, partiu da premissa de que uma nova prática escolarizada havia sido formada para acomodar a prática da inclusão. Para tanto, prevíamos que a prática faria emergir novos gêneros discursivos, bem como de que a prática exigiria a presença de novos/as profissionais que ocupariam novos papéis sociais.

A perspectiva dos letramentos compreende uma ecologia de gêneros discursivos envolvidos na prática social. Levando em consideração a variedade de deficiências, graus e tipos de limitação, as peculiaridades e preferências de cada estudante, a tarefa de oferecer o ensino especial seria ampliada ante sua nova configuração.

Também acreditávamos que os/as professores/as das classes comuns onde houvessem alunos/as incluídos/as tivessem sido contemplados pela política, de forma a alcançar habilidades e letramentos que permitissem acessar o conhecimento que ainda não possuíam sobre Educação Especial e educação inclusiva.

A realidade observada demonstrou a ausência de novos gêneros discursivos em indícios de que a prática social da educação regular estaria estabilizada, ou seja, que não houve do ponto de vista pedagógico mudanças significativas que exigissem de seus participantes uma nova organização em torno de novos gêneros discursivos⁷⁵.

Assim, práticas dominantes costumam estabilizar seus gêneros discursivos, ou colonizar outras práticas em processos de recontextualização discursiva. Na educação inclusiva, encontramos textos de leis, resoluções e formulários como sendo detentores de um discurso poderoso, colonizando a prática inclusiva, em detrimento de gêneros pedagógicos.

Nesse habitat ou ecologia as pessoas que produzem os gêneros poderosos se envolvem também nesse poder, podendo irradiar as suas ações por meio desses textos. Já as pessoas que

⁷⁴ Slogans como “Todos pela educação”, “Educação para Todos” e o célebre argumento de que não é o aluno que deve se adequar à escola, mas sim a escola ao aluno.

⁷⁵ Práticas transformam os gêneros discursivos. Por exemplo: comunicação por telefone. A comunicação tradicional utilizava a voz e a mediação ocorria por meio do aparelho que utilizava linhas telefônicas. A nova prática de comunicação celular é resultado da fusão entre telefonia e internet. Logo, a prática passou a utilizar além da voz, também textos escritos, imagens estáticas e vídeos. Nessa nova configuração os novos gêneros como o SMS, torpedos e emoticons utilizados no bojo da prática de comunicação por telefone são indícios fortes de que a prática mudou.

ocupam posições de menor prestígio são aquelas que produzem textos menos vigorosos, ou que recebem os textos produzidos por outrem.

Professores/as de ambos os contextos consomem textos e não os produzem. Atuam em posição de desprestígio em razão de uma política centrada em ideologias muito interligadas. Encontramos, assim, oito discursos sobre letramento e letramento inclusivo que podem lançar luz sobre a atual prática inclusiva:

- a. Letramento como erudição
- b. Letramento como ferramenta para o conhecimento
- c. Letramento como habilidade e poder
- d. Letramento inclusivo como ocupação do espaço regular
- e. Letramento inclusivo como socialização
- f. Letramento inclusivo como fator de igualdade
- g. Letramento como autonomia para a prática
- h. Letramento inclusivo como fragmentação do ensino

Dos letramentos mencionados, apenas o letramento como autonomia para a prática corresponde ao modelo de Letramento Ideológico, em que há uma crítica ao domínio hegemônico em torno da competência linguística.

Essa constatação, leva-nos a perceber os conflitos em educação inclusiva como parte dos conflitos gerados pelo desejo de competência escolarizada, grandemente alicerçado pela ideologia hegemônica em torno da escrita e de seus usos sociais.

Por fim, percebemos uma escola fragilizada, cujos personagens se encontram desfigurados e receosos ante o espetáculo de uma proposta de universalização da escolarização, sem os respectivos programas sociais e efetivos investimentos.

CAPÍTULO V – REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NO AEE

Nossa intenção em aliar as representações de gênero e de professor e professora no contexto da educação inclusiva foi verificar em que medida a associação entre o fazer docente na inclusão está aliado à figura feminina e/ou masculina. Por muito tempo, a escolarização no Brasil permaneceu dividida entre os espaços masculinos e femininos. Cabia à mulher, principalmente à mulher solteira, a educação infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental (PRIORI, 1997), enquanto que aos homens a incumbência dos níveis mais especializados e melhor remunerados. Atualmente, se levarmos em consideração a deteriorização da profissão, a predominância de mulheres no ensino tem suscitado dúvidas, principalmente, em relação aos motivos que levam mulheres a se candidatarem aos postos na educação.

Sobre a deterioração do trabalho docente, vemos que núcleos urbanos favorecem a concentração de renda e a proliferação das drogas (CAMACHO, 2000). A precariedade econômica gerada por esse acúmulo incide no aumento da violência nas salas de aula que tem se mostrado vertiginoso (SPOSITO, 2001), principalmente depois dos anos 1980, quando se inicia o processo de democratização da educação (ZALUAR, 1992, 1999; PERALVA, 2000). O processo de municipalização da educação no Ensino Fundamental fez com que houvesse a transferência de atribuições sem que os repasses financeiros acompanhassem a mesma estratégia (SOUZA e FARIA, 2004), resultando, não raramente, em salas improvisadas e superlotadas criadas sem critérios rígidos (SILVA, 2008), além da desarticulação do ensino estadual, que sofre com a precarização estrutural, falta de equipamentos e segurança.

Somados aos efeitos da violência e da baixa valorização da profissão, se acrescentarmos o fato dos salários serem baixos para formação de nível superior, temos um quadro pouco favorável à ocupação feminina. Uma atividade pouco reconhecida e valorizada resultou no fato de que grande parte dos/as professores/as, exceto os/as professores/as universitários/as, não se identificam com a docência, não consolidam uma identidade profissional em razão do status da função (OLIVEIRA, 2008). Segundo Priori (1997) a profissão docente constituiu para as mulheres como um rito de passagem. Eram as mulheres solteiras ou viúvas que na primeira metade do século passado desejavam a própria manutenção e optavam pela docência, em situação precária e provisória, até que se casassem ou alcançassem melhores condições financeiras. Hoje são mulheres com curso superior, não raro especialização, e que ainda estão nas mesmas condições do século passado, buscando na função condições para a subsistência.

Assim, o gueto feminino na educação se constrói sobre bases de constrição de poder econômico e ideológico, estruturado na base da prática social da educação.

Nesta pesquisa, compreendemos que o gênero se forma por meio de processos sociais, nas práticas em que os sujeitos estão envolvidos (BUTLER, 2003; MAGALHÃES, 2008). As práticas e o uso dos textos posicionam os/as participantes contribuindo para a reprodução de ideologias sobre feminilidade e masculinidade. Tais posições não são fixas e permitem a agência e a reflexividade, na medida em que outros textos se somam ao conjunto de conhecimentos que os indivíduos trazem sobre a prática e sobre si mesmos. Neste capítulo, abordaremos as representações de professores e professoras e as representações de educação nos dois contextos, buscando compreender se a inclusão reforça ou transgride concepções tradicionais de gênero em suas representações e de que forma contribui para a formação de identidades docentes e de gênero.

5.1 Representações de Gênero e de Professor/a em Goiás

Têm outras...O que que as pessoas costumam pensar em relação à função de professor?

Diana: Olha, as pessoas quando eu comento, elas se espantam. Elas têm medo sabe? Dessa profissão. Porque mudou muito de um tempo pra cá. Tem mudado muito, né, o relacionamento dos alunos com os professores. É... Eu falo assim, como experiência, que assim, não tem mais aquele respeito que se tinha antigamente, né. Não tem mais aquele respeito pelo professor. Professor, já era! Antigamente, era segundo, como se fosse segundo pai, né. A professora, nossa! Você tem que obedecer assim como você obedece seu pai e sua mãe. Então, as pessoas, elas têm um receio, têm um medo dessa profissão. Porque ta acontecendo tanta coisa, tanta violência, né, com os professores e enfim, é uma profissão que não é, é uma profissão muito bonita, mas é uma profissão que tem causado pavor nas pessoas. (risos)

Diana estabelece um conjunto de escolhas lexicais ligadas à profissão: “espantam”, “medo”, “receio”, “violência”, “pavor”. Essas palavras caracterizam o fazer docente, explicitando sentimentos ligados à profissão, situando-a como perigosa, mas principalmente, colocando a figura do/a professor/a como desamparado/a e desprotegido/a ante a violência com que as escolas lidam. Diana trabalha numa escola do interior de Goiás, localizada no Entorno Norte de Brasília. Sua escola é relativamente pequena, possui onze salas de aula, e ela leciona no 6º ao 9º anos matutino. No turno matutino, há uma característica de recepcionarem alunos/as mais jovens, mas ela não se sente tranquila. As representações sobre a identidade docente é de pouco poder e pouco prestígio.

Pela utilização do pronome demonstrativo “dessa” ligado à profissão e o artigo indefinido em “uma profissão” ela marca o distanciamento de sua identificação com o fazer docente. O distanciamento promove a não adesão, a não identificação. Não é “a” profissão, nem a “minha profissão”, mas “uma”, como se falasse do trabalho de outra pessoa, ou de algo não muito valorizado. A professora reconhece que se trata de um trabalho que deveria ser valorizado, uma função nobre em “uma profissão muito bonita”, porém que tem sofrido um processo de precarização ao ponto de os demais membros da sociedade repudiarem o trabalho como em “uma profissão que tem causado pavor nas pessoas”. Note que “uma profissão” ocorre no início da sentença, posição de tema, o dado antigo, o que já se sabe. A locução verbal “tem causado” modaliza a força do enunciado, modificando o sentido de causalidade. A profissão está numa situação esdruxula que não causa pavor, mas “tem causado”. A segunda parte da oração contém o dado novo, o item com valor de informatividade – “pavor nas pessoas”. O pavor é o rema, o comentário que o enunciado traz. A estrutura passiva coloca as pessoas na condição estática. Elas não possuem ação própria, mas sofrem os efeitos da prática educacional. Não são as pessoas que têm se escandalizado com a profissão, mas a docência é que tem provocado estranhamento. De uma situação inicial de poder – “Você tem que obedecer assim como você obedece seu pai e sua mãe” ao total desencanto em “Professor, já era”.

Diana é uma professora relativamente jovem, aos 29 anos fala de um momento na prática educacional em que havia valores positivos relacionados à educação. Na década de 80, ela ainda pôde vivenciar quando estudante, o respeito e a autoridade que os/as mestres tinham no contexto escolar. Esse tempo está marcado pelo advérbio “antigamente”. Relacionado a essa perspectiva de valor em um tempo distante, ela contrasta esses dois períodos, o de antigamente e o de agora, reproduzindo uma fala de seu contexto atual “Professor, já era” que de certa forma, confirma seu posicionamento de que houve um tempo em que a função fora nobre.

Na entrevista da Professora Diana, verificamos que dois discursos emergem de sua fala: o discurso tradicional de gênero, que relaciona família à docência, associando a função de professor/a ao papel de pai e mãe, ligada aos termos “respeito” e “obedece”. O modal deôntico “tem que obedecer” é tanto uma obrigação moral como um costume, caracterizando uma época em que não respeitar, não considerar aos/as professores/as não era habitual. Esse contraste entre uma época passada de carinho e solicitude e a atual de desrespeito e violência reflete a mudança igualmente na posição e no trabalho.

A educação vem passando por um processo de desvalorização do trabalho em detrimento do consumo que não se restringe apenas à educação – uma profissão dita feminina. A mercantilização do trabalho com a apropriação do trabalho excedente é uma realidade também de outras profissões, inclusive aquelas ditas masculinas, como a bancária e a médica. De um momento de engrandecimento e valorização dos diplomas de curso superior à prestação de serviço e atualmente à venda de produtos, foram os estágios de desarticulação do poder dos/as trabalhadores/as em benefício do capital hegemônico.

Contudo, uma diferença crucial marca a precarização da docência em relação às profissões citadas. No Brasil há uma configuração espacial, material e humana que resguarda os/as bancários/as, como a presença de seguranças armados/as e a utilização de guichês. No caso dos/as médicos/as há portarias e recepções, além da presença de enfermeiros/as e auxiliares contribuindo para certa disciplina. Quanto aos/as professores/as a sala de aula fragiliza o/a professor/a, pois há uma relação quantitativa desfavorável e a total falta de instrumentos de proteção material que resguardem a figura do/a professor/a⁷⁶. De qualquer forma, a violência mais tem a ver com o modelo capitalista neoliberal do que com o gênero social propriamente dito, na medida em que capitaliza o trabalho e despersonaliza a figura do/a trabalhador/a.

O discurso e o poder caminham juntos. As arquiteturas e articulações hegemônicas não são fixas, e se mobilizam mutuamente sempre que a prática precisa ser alterada. Novas configurações são montadas para definir o nível de poder que determinado campo irá receber e quem descerá na hierarquia das práticas. Nesse contexto, os/as professores/as antes raros passaram a ser arregimentados nas massas, para a educação das próprias massas. A política do livro didático⁷⁷ iniciada na década de 30 diminuiu o impacto da falta de formação docente, ao passo em que o poder da escola foi aos poucos se perdendo, em meio ao controle ideológico do Estado.

A educação seguiu o processo de mercantilização dentro desse paradigma ideológico, correspondendo ao local onde a força de trabalho é construída. Os/as trabalhadores/as precisam receber as informações, desenvolver habilidades e internalizar a lógica de mercado

⁷⁶ Eu mesma quase fui agredida fisicamente durante uma aula por um aluno no ano de 2001. Estava grávida de sete meses. Na ocasião dava aulas para o Ensino Médio noturno no interior do Estado de Goiás. Havia feito a chamada do segundo horário e o aluno não respondeu. Expliquei-lhe que já havia marcado as presenças e ante a possibilidade de ter levado falta, ele levantou do fundo da sala de punho fechado para me esmurrar. Outros dois alunos que eram policiais se interpuseram entre mim e ele, evitando a agressão. Os policiais eram meus alunos e estavam assistindo a aula nas primeiras carteiras.

⁷⁷ Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD)

que prevê a apropriação do trabalho excedente como algo justo e desejável⁷⁸. A agenda global para a educação prevê, segundo Hill (2003):

- 1 – um Plano de Negócios para a Educação: este se concentra em, socialmente, produzir a força de trabalho (a capacidade das pessoas para trabalhar) para as empresas capitalistas;
- 2 – um Plano de Negócios na Educação: este se concentra em liberar as empresas para lucrar com a educação,
- 3 – um Plano de Negócios para as Empresas Educacionais: este é um plano para as “Edubusinesses” (empresas educativas) inglesas e americanas lucrarem com as atividades internacionais de privatização.

A globalização opera na transformação dos serviços públicos em privados, ou seja, na abertura de mercados. Essa prática tem incentivado a mercadologização de áreas como a saúde, educação, transporte, abastecimento de água/luz e segurança impondo regras de mercado que controlam o valor atribuído aos mesmos. Segundo Whitty, Power e Halpin (1998), a educação se transformou no que os economistas chamam de quase-mercados, que são áreas de atuação com forte valor, por isso, disputados por empresas. Famílias que podem pagar pelos serviços disputam vagas em instituições de prestígio, e nesse aspecto não compram serviços, mas produtos, porque compram aprovação em vestibulares ou currículos bem conceituados. Os quase-mercados expandem-se no vácuo deixado pelo Estado, em razão da precarização, desvalorização, humilhação e desumanização dos serviços prestados pelo poder público (HILL, 2003). Assim, uma vez operada a desarticulação dos serviços públicos, e feita a substituição por serviços privados com alto valor, ou quase-mercados, instaurando-se a lógica capitalista por meio da “parental choice” que é a crescente “escolha” das famílias pelas escolas consideradas “de maior prestígio” ou melhor classificadas dentro de um *ranking* nacional e mundial, tanto em instituições privadas como nas públicas (CAMARGO, 2013). As escolas bem cotadas “escolhem” também por sua vez os/as alunos/as com maiores “habilidades”, independentemente de serem privadas ou públicas. Nessa escolha, não há que se pensar em critérios neutros. Não é fato corriqueiro, no mesmo bairro, encontrarmos escolas públicas de “renome” com crianças de nível econômico razoável e família estabilizada e há poucos metros outra escola pública, menos valorizada, com alunos/as vindos de bairros pobres, de cor parda ou preta, cujas famílias são desarticuladas.

⁷⁸ O salário pago ao trabalhador é inferior ao preço do produto que ele gera. Essa diferença corresponde ao valor do trabalho. Na sua forma de lucro, corresponde ao trabalho excedente, que alimentará um novo ciclo. Na visão marxista, sem esse valor excedente, os mercados não seriam alimentados, constituindo a força de trabalho, assim, no principal motor do capitalismo.

É bom destacar que a Educação Especial, que deveria também entrar nessa disputa, não configura como uma escolha. Todas as escolas públicas e privadas da rede regular de ensino são também inclusivas. Caso a família deseje que seus/suas filhos/as sejam matriculados/as numa escola especial, encontrará dificuldades, visto que as escolas especiais não têm função precípua de escolarização, segundo a legislação, mas uma oferta de serviço complementar a escolas públicas e privadas, em grande parte voltado para a profissionalização de pessoas com deficiência. Mais inusitado ainda tem sido o esforço público em retirar esse serviço das escolas especiais e centros especiais, onde professores/as possuíam formação e coloca-lo nas mãos de profissionais que não possuem formação na área.

Sobre a precarização da educação, a professora Ludimila faz o seguinte relato:

Ludimila: É diferente. Bom, assim, o que me faz sofrer na escola pública? Porque tem... Vai causando cansaço na maioria dos professores, não digo que eles são mal intencionados não. Em termos que vai tendo um cansaço, um desgaste, de ver a falta de apoio, a falta de investimento, e aí eles acabam... Levando o trabalho. Aquele idealismo, aquele sonho de construção da educação vai morrendo, talvez não da mais, vai saindo. Opção vai perdendo a força e aí... Tem pouco tempo que eu estou na educação pública, eu vou vendo isso, se eu perder isso eu saio da escola.

Hum.

Ludimila: Se a escola não me proporcionar essa, esse ambiente de aprendizado de levar a coisa... Eu acabo saindo. Eu procuro... Eu prefiro dar... Ensinar dez pessoas, mas se for pedir emprego mesmo na educação do que ficar com mil alunos e fingir que está sendo mesmo educação.

Uhum.

Ludimila: E tá caminhando pra isso porque estar na sala superlotada, meninos com necessidades grandes. E aí eu... Eu só tenho uma aula por semana, cinquenta minutos, alunos, mais de trinta né, tem aquela pressão de concluir conteúdos não sei o que, e as necessidades das pessoas, então eu não consigo ficar ligada a essa questão de cumprir um conteúdo se não houver nem um perder de tempo pra conhecer os alunos e ver a evolução, né. Crescimento. Eu acho que esse é o ponto que a escola tá melhorando. Esse último ano eu achei que tava melhor nesse sentido.

Ludimila faz um paralelo entre o que considera educação e o que vê na prática. O principal discurso trazido por ela é o de valorização do ser humano. Nomeia a educação como “opção”, logo a liga a escolha, autonomia, um exercício pleno de interesse humanístico. Em sua entrevista relaciona educação com palavras positivas, como “idealismo”, “sonho”, “força”, “ambiente de aprendizado” e “crescimento”. A esse discurso humanístico, suas escolhas lexicais demonstram a perda na prática da vitalidade desses ideais humanos e a admissão de uma postura de compra da força de trabalho: “emprego”, “fingir” e associando a essa atividade mecânica a expressão “pressão de concluir conteúdos”. Em “não digo que sejam mal intencionados não” Ludimila atribui a falta de êxito ao fazer docente a uma causa

externa ao/a profissional, situando a identidade docente ainda no nível positivo. Ela aponta as dificuldades estruturais que corroem a disposição dos/as professores/as contribuindo para a má qualidade do ensino. Nos termos “causando cansaço”, “desgaste”, “falta de apoio”, “falta de investimento”, “sala superlotada” e “necessidades grandes” a professora fala das consequências da precarização da educação sobre os/as profissionais e firma sua postura docente ao dizer que “perder de tempo pra conhecer os alunos e ver a evolução”, são parte do seu fazer pedagógico.

O trabalho docente feminino caracteriza-se por uma necessidade de ascensão social e pela identificação com os propósitos de doação, de atuação humanística em torno de uma fazer que deve ser mais que ministrar aulas, mas formar cidadãos. Ludimila é uma missionária religiosa. Professora de música ela atua em três instituições sendo que parte de seu tempo é dedicado à atividade voluntária. Formada em um seminário para evangélicos ela alia um discurso de desenvolvimento, de progresso pela educação, ao discurso humanístico de sua mãe, também educadora, expandido pela visão religiosa, e vincula a identidade docente à doação, como no trecho:

Ludimila: Eu gosto de trabalho em ensino. Ensino, ensino, ensino. E se você tá ali assistindo um grupo, tocando, se você não tiver faz falta. Mas se eu dou aula pra várias pessoas né, te multiplica aí foi que eu disse posso mais dar aula...é a questão da multiplicação.

E vê-los crescendo, né?

Ludimila: Ver eles crescendo. Isso é encantador. Falei isso pra minha turma agora a pouco. Se eu não vier aqui pra acrescentar não faz sentido. E se eu cruzar os braços só pra esperar receber o salário [inaudível] preciso saber se eles estão aprendendo. No início era uma turma muito indisciplinada hoje tá mais tranquila do sétimo.

Religião, família e educação são as bases desse fazer docente explicitado nas palavras de Ludimila. Parte desse discurso humanístico emergiu no centro do fazer pedagógico após a década de 80. Com o fracasso escolar chegando a 50% dos/as alunos/as matriculados/as nas primeiras séries do país, era preciso mudar a educação. Infortunadamente, a repetência foi um dos principais critérios para a “classificação” de uma criança como deficiente mental. O encaminhamento, segundo Mendes (2010) se dava em razão de deficiência estrutural em compor avaliações realísticas. Muitas foram as crianças que abandonaram a escola e/ou foram equivocadamente designadas para uma escola especial. Como a maioria dos/as alunos/as repetentes vivia na miséria ou na estrita pobreza, criou-se um mito, uma representação que associava pobreza-deficiência-reprovação (SILVA, 2001). O movimento em prol dos direitos humanos evocava a necessidade de uma nova escola, e um conjunto de medidas foram

criadas: democratização, elaboração de currículos nacionais, flexibilização, reforço, avaliação e modulação do ensino. Tais medidas visavam tão somente num único resultado: a melhoria dos índices de aprovação⁷⁹. Sem critérios que contemplassem a aprendizagem e ou a eficácia da educação, tais medidas impactavam sensivelmente na diminuição dos custos em duas vertentes: na diminuição da assistência concedida às escolas especiais e nos investimentos decorrentes da permanência da criança nas salas de aula. O discurso dos direitos humanos foi então reposicionado no discurso desenvolvimentista e ambos atrelados aos projetos econômicos, marcaram a educação a partir da segunda metade da década de 90.

A postura humanística também é encontrada na entrevista de Marina:

Prática de leitura

Eu brincava muito e lia muito.

Meu pai fazia você ler um livro por mês, eles eram professores, então eu tinha uma formação bastante rígida com as questões de leitura, o que foi ótimo.

Não podia, meu pai era um leitor bastante competente, tinha biblioteca, ele determinava a idade, os livros a partir da idade que você podia ler. Ah eu quero ler esse, então você lê esse. Daqui a um mês dependendo do tamanho do livro dois meses, ele se sentava com você e tomava o livro.

Todo mundo nesse ritmo até... Meus pais se separarem, né? Porque a gente teve uma formação muito boa de leitura até meus pais separarem, até os quinze anos praticamente. Ai esta regra acabou sendo alterada, pela própria...

hummm, nossa! Mudou tudo, né? Você desestrutura, o conceito paterno cai, família com pai, você sofre bastante preconceito, né? Porque a mãe naquela época é... não é desquitada né? Era separada, então você tem um conceito. Eu acredito que eu fugi muito com os livros por causa disso, você lida com as frustrações a partir daquilo que você domina que era a leitura, mas muda tudo.

Tava ai com uns dezoito anos... Dezenove anos, mas eu fui pra São Paulo, é. Eu de Minas, de São Paulo eu fui educada pra ser doutora né, médica. Ai me mandaram fazer o cursinho do objetivo, lá na Paulista. Eu passei praticamente quase um ano em São Paulo, ai num surto, graças a Deus, eu descobri que eu não queria fazer medicina, medicina era o meu pai. Porque meu pai passou em medicina não pôde fazer porque tinha filhos. Meu pai era pra ter sido médico, mas ele tinha gêmeos, né? Então, quer dizer, teve que trabalhar, largou, virou biólogo, essa coisa toda.

(...) eu lembro que eu saí com esse conto na cabeça, fui andando e eu falei, mas o que quê eu tô fazendo aqui, né? Detesto matemática, detesto essas... Sabe? Detesto hospital, eu vou fazer medicina pra quê? E um dia, me veio na cabeça que eu achava que eu não devia cuidar de

⁷⁹ No ano de 2002, lecionei em uma escola municipal de Goiânia. Uma de minhas alunas havia obtido rendimento zero em duas disciplinas nas quatro avaliações. No turno noturno, não havia política de reforço. Contudo, em conselho de classe, como se tratava do último ano do Ensino Fundamental, o conselho decidiu por aprova-la evocando o direito de a aluna cursar o Ensino Médio, visto ter sido reprovada em menos de três disciplinas (Inglês e Matemática), bem como a orientação da política local de “evitar” a reprovação.

doente, curar doente, eu devia curar antes dele ficar doente, a prevenção né? Seria o dar aula, juntou paixão de ler, né? Juntou a paixão de ler, eu falei, não, vou fazer letras, totalmente fora do meu... E decidi. A família quase desmaiou todo mundo, um quebra pau, ai fiz letras, mestrado, quer dizer... E to na área de letras e me realizei como professor, como profissão. Eu acho que não tenha feito nada...

Os pais de Marina eram professores e conheciam bem sobre livros. O pai era professor de biologia e a mãe possui diferentes licenciaturas: Moral e Cívica, Geografia, Pedagogia, além de mestrado e doutorado em Educação. Uma casa que “respirava” textos escolarizados. Embora fosse a mãe uma pedagoga, o pai foi quem assumiu a tarefa da formação e da leitura. Separava os livros por idade, estabelecia os prazos para a leitura e acompanhava a interpretação dos textos, o que pressupõe que os conhecia de perto.

Segundo a entrevista, Marina foi educada para ser médica. Desde o começo sua experiência leitora foi rica, de forma a lhe proporcionar os conhecimentos necessários para um vestibular tão concorrido. Contudo, embora conhecedores da importância da educação, embora valorizassem a leitura como forma de aquisição de conhecimento, os pais de Marina a queriam como médica, e não como educadora.

A educação seria algo bonito, como na fala de Ludimila, mas pouco rentável ou de baixo prestígio, como na frase “A família quase desmaiou todo mundo, um quebra pau”. Um desejo da família, que nos faz crer que além dos pais de Marina, outros familiares também valorizavam a carreira médica. A expressão “um quebra pau” significa brigas ostensivas, disputas e queixas. Todos/as desdenhavam a função docente.

Percebemos no relato de Marina que ser professor ou professora traz uma carga extra de reservas. O pai de Marina havia passado no vestibular para medicina. Mas tinha gêmeas (Marina e sua irmã) o que o obrigou a optar por ser professor numa situação premido pela responsabilidade. Essa situação repete-se com certa regularidade. Quer pela facilidade de cursar o período e poder dar aulas enquanto estuda, quer pela facilidade em passar no vestibular, ou mesmo de obter financiamento. O que ocorre é que no contexto familiar de Marina a profissão do pai veio acompanhada de uma frustração: o pai poderia ter sido médico. Ser médico ou ter um filho ou filha médico/a é demonstrar sucesso acadêmico e social. Ser professor/a não tem o mesmo *glamour* ou *status*.

Sobre os motivos que levaram Marina à atuar como professora, temos que ela sofreu preconceito por seus pais terem se separado. Fugiu, então para os livros. “Você lida com as frustrações a partir daquilo que você domina” e com essa estratégia passou pela adolescência

conturbada, vinculando-se aos textos e aos livros. Essa fuga resultou numa identidade de leitora muito forte, aliada ao desejo do belo, do bom e do justo que a literatura proporciona. Mais tarde, pensando sobre sua vocação, chegou à conclusão que a educação faz o papel de prevenir as mazelas sociais que levam à doença: “eu devia curar antes dele ficar doente” e assim, em decorrência de um forte discurso discriminatório de gênero a que sua mãe e sua família foram submetidos por pertencer a uma casa de pais separados, Marina se tornou educadora para prevenir e promover o crescimento. Marina absorveu o discurso humanístico de salvação pela educação, de prevenção à violência pela educação, de uma representação de que a educação pode transformar a sociedade, divulgado nas décadas de 80 e 90.

Essa formação humanística atribuída à docência, à “função humanitária dos/as professores/as” é o que faz com que muitos/as profissionais critiquem o papel docente. Gilmar e Larissa se posicionam criticamente sobre o tema conforme os trechos que se seguem:

A Educação Especial, especificamente, tem muita mulher.

Larissa: Você percebeu aqui, né?

A maioria é mulher. O que é que você acha, assim, que ocorreu pra que essa concentração feminina na Educação Especial acontecesse?

Larissa: Eu acho que é porque assim, existe aquele mito da proteção materna, sabe, você vê que aqui é uma escola de Ensino Fundamental, e a maioria são professoras porque os meninos são menores. Eu acho que ainda existe aquele ranço, de que ele é pequeno e tem que cuidar, então tem que ser mulher, porque mulher é mãe. Se você for no [inaudível] a maioria é mulher. Você conhece? São pouquíssimos homens. E no ensino médio, já há uma equivalência, eu também já trabalhei numa escola de ensino médio, é metade, metade. Entendeu? Eu acho que é esse negócio mesmo, sinceramente, penso que é esse negocio do cuidar, da coisa da maternidade, desse resquício, entendeu? Eu acho que é isso. Porque a tarde principalmente sabe, os meninos, assim parece que as mães dos meninos ficam mais confortáveis quando veem mulheres porque os meninos são bem menores, então eu acho que passa aquela confiança e eu acho que é isso mesmo, é essa herança, sabe, esse ranço que eu te falei.

E Gilmar acrescenta:

Como que foi o seu processo na educação, como que você se tornou professor?

Gilmar: Tornei meio que, foi meio que por falta de opção. Eu fiz biologia com objetivo de trabalhar na área fiscal, ambiental, essas coisas, que eu não cheguei ainda, eu quero partir pra essa área, aí eu acabei prestando concurso, porque ainda estava desempregado ainda, e pras áreas que eu quero geralmente é tudo por concurso, então até sair, até eu passar num concurso, na área que eu quero, eu estou professor. Não é o que eu quero seguir.

Mais uma coisinha. O que te motiva a sair da educação?

A sair? A responsabilidade. É muita responsabilidade, né. Mexer com criança, mexer com filho dos outros, porque hoje, a lei é totalmente voltada

para eles. Qualquer coisa que nós fazemos, que nós fazemos de errado, eles que são, os menores são eles, então assim, essa possibilidade, essa coisa assim da gente não ter, assim, de eles terem mais direitos que nós, nós temos que andar na linha e eles não. Nós temos que andar na linha, [inaudível] essa, é o que nos desestimula muito, e eu sou professor porque [inaudível] e eu me sentir responsável por uma coisa que não é o que eu quero pra mim, por enquanto [...].

O cuidar profissionalmente na educação é uma atribuição a qual professoras e professores não se identificam. Eles/as querem ensinar, educar, transmitir, multiplicar conhecimentos. Cuidar envolve responsabilidade. Larissa afirma que às mulheres são atribuídos os papéis de mães, de cuidadoras, enquanto Gilmar fala da responsabilidade de “mexer com os filhos dos outros”, ou seja, de cuidar. Gilmar ainda critica a precarização do trabalho docente, da falta de critérios, de condutas como o fato de os/as alunos não terem de “andar na linha”, e da existência de cobranças e excesso de fiscalização do trabalho docente como em “eles terem mais direitos do que nós, nós temos de andar na linha e eles não” contraposta a um crescente enfraquecimento da escola, a nosso ver promovido pela falta de critérios claros de aprovação e de uma política e ideologia que contemplem na educação as práticas sociais integrando a escola ao meio social, que resultam em avaliações e conteúdos falhos, além da falta de controle e segurança no ambiente escolar, como se isso fosse promover o acesso.

Larissa evoca os discursos da família tradicional, do “cuidar”, da maternidade nos termos do “mito da proteção materna” atribuído à Educação Especial. As crianças no turno vespertino (em que ambos trabalham) são menores. Contudo, os/as alunos/as com Síndrome de Down não. As idades dos/as seis alunos/as com Down variavam de 24 a 34 anos, matriculados/as nas séries finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º anos. O cuidar a que se refere a Profª. Larissa vai além do olhar crianças pequenas, mas ser responsável pela guarda de pessoas com deficiência. Nenhum deles/as tinha autonomia de escrita e cálculo.

Gilmar vai além da sua não aceitação como cuidador. Ele elucida sobre o fato de não ser professor, mas de estar na profissão em “estou professor”, “não é o que eu quero para mim”. Gilmar de fato saiu poucos meses depois de concedida a entrevista. Já a Prof. Larissa só saiu por questões familiares, indo morar no interior com sua mãe. Ambos, contudo, criticavam essa obrigatoriedade de ser responsáveis, de cuidar, de ser “mais” do que professor e professora.

Nas relações sociais e nas práticas sociais, os sujeitos são posicionados. Ocupam, assim, espaços para os quais estão autorizados a agir. Professores/as e alunos/as não possuem o direito de decidir qual modalidade quer atender, tampouco lhes são dadas informações sobre a

matrícula de alunos e alunas com deficiência. No fazer docente são posicionados/as como cuidadores/as e a política exige a sobreposição de funções, sem oferta de condições materiais e humanas.

De igual forma, o foco no currículo e no livro didático a mecanização da educação por meio do controle de qualidade realizado por meio de provas e avaliações externas pressupõem professores/as desempoderados, ou prestadores/as de serviço. Por sua vez, alunos/as receptores/as e “disciplinados” levam a um desvirtuamento do papel pedagógico que é a troca, a aproximação e o diálogo. Nesse sentido, os gêneros discursivos, os textos que percorrem a escola refletem esse espaço, delimitam e disciplinam as atribuições, o que se pode fazer ou não no interior da prática.

O poder e os papéis atribuídos aos/as participantes de uma prática se sustentam e refletem na ecologia dos gêneros. E os gêneros discursivos que percorrem a escola voltados para a Educação Especial são leis, decretos, orientações, portarias, circulares e uma ecologia de gêneros burocráticos, pouco voltados à atividade docente ou pedagógica, mas visivelmente dedicados ao controle, à fiscalização, caracterizando a falta de autonomia e ao mesmo tempo, concedendo espaço pela falta de regulação para a violência, tanto pela falta de estrutura física, humana e material que diga que o espaço escolar deva ser visto como atividade formal, respeitável e digna de ser valorizada, como pelo crescente empoderamento de alunos/as no interior dos conselhos e subsecretarias de educação.

5.2 Representações de Gênero e de Professor/a em Brasília

Em Brasília, o poder aquisitivo de professores/as é bem maior que em Goiás, sendo que o salário da profissão corresponde a mais que o dobro dos vencimentos de Goiás. Economicamente mais bem remunerados/as, eles/elas passam por processos seletivos mais concorridos, havendo ainda para as vagas temporárias uma concorrência por meio de concurso. Por outro lado, a oferta de cursos universitários é maior em Brasília, com um leque de opções entre cursos, horários e valores relativamente mais bem distribuídos do que no estado vizinho. A educação pública no Ensino Básico, contudo, não é um campo buscado como de prestígio, mas é um grande atrativo pelos valores pagos para aqueles/as que se veem na necessidade de trabalhar cedo, como na fala de Leonardo:

Leonardo: Ah, isso aqui é a minha vida. Coisas da infância. Eu sou o último da família de três filhos, nasci no interior de Minas e fui criado aqui

em Brasília. Com dois anos eu vim pra cá. A gente é filho de uma professora primária, fui alfabetizado em casa, antes de ir pra escola, então parte da escola aí foi muito tranquilo.

(...)

O que que te levou a escolher a profissão de educador?

Leonardo: Ai meu Deus do céu! O que me levou a escolher a profissão de educador? Acho que muito pela influencia da minha mãe. É... E influencia de outros professores também. Eu tive um professor de matemática, na oitava série agora nono ano, que eu nunca me esqueço. Ele era assim, eu achava assim fabuloso! Eu me identifiquei muito com ele, ele era muito bom e o jeito dele ensinar era muito diferente dos outros. E ele punha a gente muito pra pensar, ele era diferente dos outros professores que eu tinha tido. Aí eu gostei muito daquilo depois eu tive também um professor de história, já no segundo grau, ele também marcou muito, e um professor de gramática, eu acho que é mais exemplo da minha mãe e desses professores.

Hum. E ai você foi fazer qual faculdade?

Leonardo: Eu fui fazer qual faculdade? Eu fui fazer... Fui pra UNB, e quando eu fiz o meu vestibular, eu fiquei em dúvida entre três seguimentos. Meu pai adorava medicina, ele trabalhou em hospital por muito tempo, então aí ele tentava (risos) meu pai era muito pro lado de medicina, aí ele não conseguiu não. Eu fiquei em dúvida entre medicina, engenharia mecânica e história, veja só, e aí na ultima lá eu optei por engenharia. Que eu achei que se identificava mais comigo.

Você é engenheiro?

Leonardo: Eu fiz engenharia mecânica, mas eu não sou engenheiro. Eu fiz três anos e meio de engenharia mecânica na UNB, depois eu mudei pra matemática.

Por quê?

Leonardo: Ora, por quê? Por causa das dificuldades da vida. Eu já tava casado, já tinha os filhos e tudo. Pra eu trabalhar na minha área, eu tinha que sair daqui.

Leonardo trabalha na Educação Especial, compondo a equipe do AEE. Durante sua formação familiar esteve envolvido com os valores religiosos (sua mãe era católica praticante) e com as atividades do pai – mecânico, inventor, comerciante e profissional da saúde. A mãe era professora primária e incumbiu-se de alfabetizar os filhos em casa, antes de ir à escola. Ao ser perguntado sobre o que havia lhe influenciado na escolha por se tornar educador Leonardo faz referência aos valores e exemplos recebidos de sua mãe e de alguns professores que marcaram sua trajetória (matemática, história e gramática). Sua vivência atribui ao papel docente características positivas, como nos trechos “ele era muito bom”, “eu achava assim

fabuloso” e “ele também marcou muito”. Nas construções, Leonardo atribui aos professores papel de sujeito das orações, caracterizando poder e agência por parte deles. As escolhas e os métodos desses professores que o instigavam a pensar lhe davam prazer em aprender e serviam como espelho na sua construção identitária.

As áreas de atuação em que se interessava iam das práticas domésticas às escolares: Engenharia e Medicina por influência paterna porque o pai era mecânico e inventor além de um apaixonado pela Medicina e História por amor ao conhecimento e pelo exemplo de seu professor no Ensino Médio. Leonardo tinha muitas oportunidades. Em Brasília, podia cursar gratuitamente os cursos oferecidos pela Universidade de Brasília. Por fim, como disse, “aí na última” escolheu Engenharia Mecânica. A experiência doméstica havia falado mais alto. Ver seu pai construindo e inventando tinha sido uma construção sólida em sua personalidade. Contudo, como precisava sustentar família e filhos, trocou Engenharia por Matemática, tornando-se professor, numa construção identitária ligada ao sacrifício, inicialmente familiar, e depois profissional. Leonardo ainda continua:

Essa identificação com os alunos especiais. Você atribuiria a quê?

Leonardo: Olha, a minha identificação com eles eu acho que eu atribuo a deficiência é [inaudível]. Porque eu gosto que a pessoa consiga aprender o que eu ensino, que ela tenha proveito. Ela vem à escola e eu ensinei alguma coisa pra ela. E eu vejo assim, que em muitos casos, eles vêm à escola, mas eles não são atendidos no que eles necessitam. Porque eles necessitam de um atendimento assim, mais específico. Então isso que me comove então, de um jeito assim preocupado.

Preocupado como?

Leonardo: Com o aprendizado deles [inaudível] que eles estão aproveitando a escola. Porque pensa bem. Um aluno tipo esse daí que eu falei, ele tá numa sala com quarenta alunos. Ele lá assistindo aula olhando pra cima assim, ela tá totalmente num mundo diferente. Na realidade ele é um aluno de... no máximo de quarta série. E ele está numa sala de sétima série.

Uhum.

Leonardo: Quer dizer, ele tá lá, a meu ver, ele tá lá perdendo tempo, ele tá lá umentando o desinteresse dele. Ele também tá aproveitando a aula do professor? Eu acho que quase nada! E eu mesmo insisti em reuniões pra que ele fosse colocado numa serie que ele conseguisse acompanhar. Eu acho que seria muito mais justo pra ele. Primeira coisa, ele já tem uma deficiência. A idade não seria nenhum fator limitante pro aprendizado dele, se ele fosse numa série onde que ele conseguisse acompanhar, onde ele tivesse... Mais atenção fosse dada pra ele. Eu acho que seria bom.

Leonardo critica a inclusão. Leonardo conheceu o aluno a que se refere durante o período em que esteve na sala comum. As aulas de matemática da sétima série – 8º ano não eram compatíveis com o estágio de compreensão do aluno. Suas palavras exprimem compromisso com a educação, com a aprendizagem, como em “eu gosto que a pessoa consiga aprender” e “[eu gosto] que ela tenha proveito”. No trecho “que a pessoa consiga aprender” Leonardo utiliza uma locução verbal que possui um efeito modalizador. Há diferença entre a pessoa aprender e a pessoa consiga aprender. Para ela conseguir algo é preciso que tenha atributos para a execução do feito. Ela pode não conseguir por falta de recursos materiais, tempo ou por estratégias. No caso da fala de Leonardo ele exprime as condições. Há um pressuposto de que nem sempre as pessoas conseguem aprender. Quando isso ocorre é para o professor motivo de contentamento íntimo. O sujeito Eu em complementação à frase “aprender o que eu ensino” coloca força ao seu enunciado e o posiciona como agente de um processo cuja responsabilidade está na medida de seu sucesso. A posição de ensinar crianças com deficiência não altera sua identidade docente, vendo a função a partir da responsabilidade de fazer com que todos/as aprendam. Nesse sentido, a inclusão possibilitou ao professor extrair uma crítica ao sistema, ao ponto de torná-lo sensível à causa, aderindo ao AEE.

A inclusão para ele está vinculada à ineficiência e à desatenção nos seguintes termos: “perdendo tempo”, “aumentando o desinteresse”, “que ele fosse colocado numa série que ele conseguisse acompanhar”, “seria mais justo”, “num mundo diferente”, “mais atenção”. O professor avalia a inclusão como injusta do ponto de vista do aluno com deficiência, visto que o/a aluno/a se dispõe a ir à escola sem que a instituição lhe ofereça educação. Permanece na sala “num mundo diferente”, alheio ao que se passa no contexto da aula, “aumentando seu desinteresse”. Estar incluído sem receber apoio ou atenção é negar, aos olhos do professor, a educação a que ele tem direito e que poderia ser apropriada. Essa identidade docente, de negligência, é contestada, quando menciona que “insisti”, sem êxito, que o aluno “fosse colocado numa série que ele conseguisse acompanhar”, ou seja, no máximo na quarta série, em que junto com uma turma exposta a uma complexidade curricular menor, pudesse interagir. Sobre a questão de gênero e Educação Especial ele comenta:

Uhum. Mas na questão assim do gênero, você não é mãe, porque é muito recorrente, falar assim: “não, a mãe ela é maternal sempre. A mãe acolhe as crianças especiais”. O quê que você acha que afasta os homens desse vínculo, desse, por exemplo, desse investimento nos meninos especiais?

Leonardo: Olha, essa afirmação sua aqui, não sei se procede muito não. É eu, por exemplo, não acredito muito nisso que você falou nesse instinto

maternal, porque de vivência, por exemplo, mães de alunos e tudo. Você vê muitas mães assim, que agem muito diferente disso que você tá falando. Agora é mais comum a mulher na sala de recursos? É. Aí por outro lado você tem razão também. Os números dizem isso, mas no curso que eu to fazendo, por exemplo, tem muitos homens trabalhando na sala de recursos e muitos homens sendo é... Professores [inaudível]. E a mulher, sei lá! Teria mais esse lado do carinho né, do afeto e isso conta muito, principalmente na educação infantil. Agora por que os homens se afastam, eu acho que seria desconhecimento, desinteresse, pelas tarefas que acham assim que seriam tarefas infantis e na realidade também isso é patente normalmente no ensino regular. As mulheres estão mais presentes no ensino infantil e os homens estão mais nas séries finais. É uma coisa natural, não?

(...)

Por que que você acha, então, que tá fazendo com os homens busquem né, esse meio, essa atuação, porque você falou que lá no seu curso tem bastante.

Leonardo: Olha, eu não sei o que fazer. Eu acho que uma das coisas seria o conhecimento, né? Fazer mais palestras, levar mais... Mostrar como é esse atendimento. É mostrando as coordenações, nas reuniões. Divulgação.

Leonardo não aceita o argumento de que todas as mães possuem instinto maternal natural. Sua fala se firma na observação do comportamento de algumas mães que vão à escola e que não demonstram tanta afinidade com a maternidade. Leonardo teve formação em engenharia e é professor de matemática. O desenvolvimento da sua análise envolveu a testagem das variáveis de sua realidade. A checagem da proposição no campo da lógica seria: a. as mães possuem instinto maternal. b. algumas mulheres não possuem instinto maternal. Logo: algumas mulheres não são mães. Leonardo faz essa análise por meio de sua vivência e avalia: se a conclusão de que algumas mulheres não são mães não é verdadeira, a primeira proposição de que as mulheres possuem instinto maternal também não é. Pela lógica, ele não acredita na validade de tal afirmação.

Ao mesmo tempo, analisa a realidade estatística, verificando que realmente, há um número maior de mulheres na Educação Especial e nas séries iniciais. Contudo, no curso de formação para o AEE que ele estava participando, muitas pessoas matriculadas eram homens. Sua conclusão foi bidirecional: uma no sentido da naturalização e outra no sentido da prática social. A primeira opção trata dessa predominância feminina no cuidado e na educação de crianças menores como natural, como sendo típica dos gêneros que a mulher se encontra nessa função e que o homem ocupe o espaço das séries finais. A segunda opção foca no conhecimento, na divulgação e na facilidade de o governo demonstrar aos professores do sexo masculino como fazer a Educação Especial.

Sobre a prevalência feminina, ele ainda menciona que as mulheres teriam mais afeto, mais carinho. Nesse sentido, ele se avalia, verificando sua condição de masculinidade ante a feminilidade das mulheres que conhece. O conjunto de crenças, valores e desejos adquiridos socialmente posiciona a mulher dentro de uma representação de fragilidade, de candura, incompatível com uma atitude grosseira ou negligente no trato com as crianças. Essa representação traz a interdiscursividade com o discurso tradicional de gênero no sentido de reforçar a ideologia de que as mulheres devem ser resguardadas, protegidas, aliando às mesmas um sentimento de fraqueza e incapacidade.

Em razão desse interdiscurso, Leonardo não pôde se posicionar em sua avaliação dentro do escopo de um homem afetuoso e gentil, embora haja assim em suas aulas, demonstrando empenho e dedicação para com as crianças e jovens com deficiência que atendia na sala comum e que agora atende na sala do AEE. Seu poder e sua representação de masculinidade não podem incluí-lo no sistema de afeto. Com relação ao desinteresse dos demais homens ele aí sim, se identifica, demonstrando que pode haver desconhecimento e desinteresse. Sobre o desconhecimento, em outro trecho de sua entrevista ele afirma que a sala de atendimento especializado sempre existiu. Que durante cerca de vinte anos a sala executou seu serviço, mas que ele só tomou conhecimento dessa atividade ao se interessar por um aluno com deficiência. Então, o desinteresse, de não saber e de não buscar ele atribui a um fator de adesão pessoal. Que homens não se identificam com atividades infantis, nem no ensino especial nem no ensino regular. Mas na sua fala “Agora por que os homens se afastam, eu acho que seria desconhecimento, desinteresse, pelas tarefas que acham assim que seriam tarefas infantis e na realidade também isso é patente normalmente no ensino regular” ele modaliza a característica das tarefas: “acham assim que seriam tarefas infantis”, demonstrando que os homens consideram, pensam sobre as tarefas como sendo, mas que isso não corresponde totalmente à realidade. Essa interpretação encontra força no futuro do pretérito do verbo ser – seriam, que demonstra outra concepção, já identificada com seu fazer pedagógico, não representando as atividades como infantis, poderiam ser, mas não são.

Ao mesmo tempo em que Leonardo se identifica com a docência no ensino especial ele repudia a imagem de infantilidade, de cuidado com crianças menores. Acreditamos que o cuidado ou o cuidar é representado negativamente, dando uma conotação de desqualificação do trabalho docente, na medida em que o vincula com o trabalho feminino, desprestigiado e desvalorizado socialmente. O investimento de Leonardo em sua identidade docente não permite que ele se identifique com atividades que o desconsiderariam, reificando imagens negativas sobre o cuidar, e por consequência, sobre o trabalho feminino.

O trabalho feminino e a educação estiveram muito próximos no início da democratização da educação. Lídia nos dá o seguinte depoimento:

É, como que foi sua escolha pra educação?

Lídia: Foi uma opção, não teve assim, depois que eu entrei na profissão, eu gostei, hoje eu amo dar aula. Me doo, entendeu, gosto deles, procuro entender cada aluno, mas no início não, foi mais forçado pela família. Porque na época que eu era muito novinha, a profissão era muito respeitada, hoje, em dia... professor era o máximo, era o mestre, não é Cristina? Não era o mestre antigamente? Hoje em dia... então, na minha época ele era respeitado. Então todo mundo... olha o mestre.... mas hoje em dia mudou... risos... a cara dela... mudou... mas na minha época era... risos.... o aluno respeitava...era diferente... sabe como é que é..os pais tudo...a gente era o máximo...

E sua formação?

Lídia: Formação? Sou formada em administração de empresas, em letras, com habilitação para português e inglês.

Aí você fez primeiro letras e depois fez administração?

Lídia: Não, fiz primeiro Administração.

Primeiro Administração?

Lídia: Depois letras. E fiz o pós graduação, especialização em gestão escolar.

E você não quis trabalhar em administração?

Lídia: Não, eu trabalhei alguns anos na área de saúde.

E aí que migrou pra educação?

Lídia: Não, eu trabalhava nos dois.

Nos dois? Ah!

(...)

Que expectativas que você tem em relação a profissão de professor?

Lídia: Atualmente eu não tenho muito não, eu até dou conselhos pra elas... risos.... não é ... já foi muito boa, pode até ser que melhore futuramente, mas as perspectivas não são boas não. Então eu acho que quem pode fazer um bom concurso, são novos, eu acho, que tem que pular fora, pra outra coisa, na minha opinião, tá? Só quem gosta muito... que tem gente que é apaixonada né? Mas não é o caso das colegas... risos... já fui muito mais apaixonada.

A forma mais eficiente de manutenção do poder se dá pela naturalização das ideologias dominantes, ao ponto de não serem percebidas (FOUCAULT, 1982). Nesse sentido, Lídia utiliza a oração “Foi uma opção” para explicar os motivos que a levaram à educação. Ela poderia escolher entre permanecer na Administração ou ingressar na carreira do magistério. Essas “opções” surgiram no bojo de uma prática maior – a prática familiar. Para o magistério era preciso que abandonasse o diploma de Administração e recomeçasse a graduação, percorresse um novo curso. Uma violência, se pensarmos na continuação de sua fala: “foi mais forçado pela família”.

A influência exercida sobre a Lídia por sua família tem a ver com o valor atribuído ao magistério enquanto atributo feminino, e com as representações de fragilidade e dependência

atribuídas à mulher que são incompatíveis com a Administração, que requer força e decisão. A licenciatura escolhida foi Letras/Inglês. A literatura sempre foi incentivada nas escolas como sinônimo de boa escrita e de erudição/cultura. Esse conhecimento era valorizado e as mulheres poderiam auferi-lo como um dos atributos da dona de casa ou da feminilidade, correspondendo à boa formação no lar.

Sobre a avaliação da docência, Lídia menciona os cognatos “respeito”, “respeitada”, “respeitava”. Na enumeração desses cognatos há um pressuposto de que hoje não há respeito. Os verbos no particípio pretérito e no pretérito imperfeito sinalizam uma condição que foi (particípio tem também valor de adjetivo) e que se transformou (o imperfeito evoca essa perfectividade de incompletude). O respeito configura, assim, para Lídia como um sinal relevante de que a carreira perdeu valor e prestígio.

A figura feminina assume uma condição relevante quando reúne os atributos compreendidos como sendo próprio de sua feminilidade. Esses atributos variam de acordo com o tempo. O fato de ela estar na Administração causou estranhamento por colidir com essa representação do feminino, destoando dos conceitos, crenças e valores de sua época. Interessantemente, ao mencionar o quão importante a docência fora considerada, a fala de Lídia se volta subitamente para o masculino: “professor era o máximo”, “ele era respeitado”, “era o mestre”, “os pais tudo...” essa avaliação no masculino tem a função de trazer os valores atribuídos ao masculino de importância, saber, eficiência e deferência, para a profissão. Eram esses atributos que tornavam a posição digna de ser admirada e nesse ponto ela se inclui “a gente era o máximo” em um processo de identificação com o fazer docente e ao mesmo tempo uma avaliação de sua própria condição. A identidade docente que Lídia construiu trazia essas qualidades, essa configuração e era a esse período que ela refere ter se apaixonado pela profissão.

Lídia disse que “ama dar aulas” e complementa que gosta do contato com os/as alunos/as, de entendê-los. Essa interação é aprazível e satisfatória. Mas não foi sempre assim. Pelo advérbio de tempo – no início, ela marca uma fase em que foi oprimida, em que atuou como professora premiada por uma prática familiar baseada num discurso tradicional de gênero – foi mais forçado pela família. Ao mencionar que gostou depois que entrou na profissão, há um pressuposto de que antes ela não gostava. Ela não possuía afinidade com a prática pedagógica, embora como administradora já dominasse bem o letramento acadêmico.

Lídia ainda evoca, mais uma vez, por meio da interdiscursividade em “me doo” o discurso tradicional de gênero, em que a mulher deve se sacrificar, se submeter aos outros, sendo da mulher a obrigação da doação. Essa interdiscursividade faz com que a identidade

docente e a identidade de gênero ligada ao discurso tradicional estejam entrelaçadas, compondo parte do sistema de crenças, das ideologias que formam a feminilidade e a docência.

Ao avaliar o status atual da profissão, sua fala assume novamente o feminino “a cara dela... mudou...”. A cara da profissão mudou. “A cara” é uma expressão que caracteriza um grupo, um estilo, como por exemplo, a “cara da classe média”. A “cara” da profissão não é mais de imponência e formalidade, aproximando os/as professores/as de grupos de menor prestígio, tanto na aparência como nas representações atribuídos ao grupo, que refletem no comportamento em sala. E essa diminuição dos atributos de prestígio está no feminino, na falta de visibilidade.

Quanto ao desenvolvimento da vivência educacional, vemos na prática de Lídia que sua vocação para a Administração não foi totalmente silenciada. Ela percorre o letramento educacional e expande seu conhecimento por meio da vivência e de uma especialização em Gestão Escolar, vindo, inclusive, a atuar como diretora de escola. Essa identificação muda no momento em que a precarização do fazer docente vai se desenrolando. A avaliação em:

“Então eu acho que quem pode fazer um bom concurso, são novos, eu acho, que tem que pular fora, pra outra coisa, na minha opinião, tá? Só quem gosta muito... que tem gente que é apaixonada né? Mas não é o caso das colegas... risos... já fui muito mais apaixonada.”

Lídia faz duas distinções: entre jovens e velhos. Na sua época as mulheres jovens precisavam de proteção e a escola oferecia esse “respeito”. A esse grupo que vivenciou uma juventude valorizada na educação, restou a permanência na escola – são os que gostam muito, os apaixonados de outrora. Às jovens de hoje, a educação traz a possibilidade de mudança, porque atuar na área deixou de ser atraente e as oportunidades de crescimento estão nos concursos que podem ser feitos por todas que ainda não estão enraizadas nas práticas. Por fim ainda avalia “que tem gente que é apaixonada né? Mas não é o caso das colegas... risos... já fui muito mais apaixonada” enfatizando que as professoras não estão na profissão por paixão, não são apaixonadas, logo podem “pular fora” enquanto possuem juventude. A identidade de Lídia a vincula a um processo de fragmentação e fragilidade que se soma às representações ligadas agora à terceira idade.

A metáfora “pular fora” tem uma função performática na fala de Lídia. Ela deseja que outras pessoas façam o que ela própria não se sente mais apta a fazer – abandonar a educação. O termo escolhido – pular fora traz muitos sentimentos: uma crença total na fragilidade da

docência e da educação como um todo; uma certeza da capacidade de o/a professor/a “sobreviver” em outros ramos de trabalho e, por fim, uma vontade capaz de mover uma ação – pular que evidencia um esforço, uma agência no sentido de mobilizar os recursos pessoais a fim de investi-los em uma nova carreira, talvez ainda desconhecida, mas que possui relação com o governo – um concurso em outra área. Nesse aspecto a docência para Lídia evoca o desencanto e fragiliza sua identidade docente e pessoal, ao ponto de fazê-la desacreditar de si mesma, de sua própria capacidade de influenciar o seu espaço. Se antes a docência estava ligada à feminilidade, esse paradigma precisou ser alterado porque não corresponde mais aos ideais nem femininos nem sociais aos quais ela buscou em um período anterior de sua experiência.

5.3 A inclusão como espaço formador das identidades docentes

O trabalho compreendido como atividade humana corresponde a uma das fontes de construção identitária porque relaciona representações e ideologias referentes ao trabalho em si e ao seu/sua executor/a. Assim é que a divisão social do trabalho separa o trabalho dos ricos e o trabalho dos pobres, as atividades para homens e as atividades para mulheres, o labor permitido às crianças e aqueles que pertencem ao universo adulto, em perpetuação dessas representações. Uma vez dominada a técnica e a representação do trabalho, parte desse fazer é internalizada e passa a ser compreendida pela pessoa como sendo uma habilidade sua, como sendo parte daquilo que se é. Um/a cozinheiro/a que domine as técnicas culinárias se verá como cozinheiro/a, sendo esse traço parte de sua identidade.

Essa identificação cria uma constrição sobre a agência do indivíduo, na medida em que as representações do trabalho desenham na consciência posições de poder, espaços de atuação, papéis e competências que se materializam nos contextos da experiência. Esse conjunto de crenças e percepções constitui então uma espécie de construto por meio do qual os indivíduos compreendem a si mesmos e suas liberdades, passando a funcionar como cerceadores da prática individual daquele/a que trabalha.

O cerceamento, uma vez naturalizado, tende a coincidir com a ideologia dominante, enfraquecendo alguns grupos enquanto fortalece outros. Nesse sentido, temos na função docente predominantemente feminina um espaço privilegiado de difusão ideológica por meio da qual mulheres são submetidas à disciplina do corpo, rigidez moral e falta de mobilidade econômica e social, impedindo-as de alcançar práticas nas quais o “cuidar” não seja um traço tão marcado. O trabalho docente ligado ao cuidar se aproxima das práticas domésticas,

cerceando o fazer feminino, situando-o entre esses dois ambientes. As exceções que surgem se dão pela exposição dessas mulheres às experiências fora desses dois contextos, fazendo emergir novas habilidades, e, portanto, novas identificações.

Bom. É, como que você, a que você atribui à predominância de mulheres? No Ensino Especial?

Lídia: Porque é né, mais questão de ternura, a mulher tem mais carinho, o homem já..., não to dizendo todos, tem exceção, toda regra tem exceção, eu acho aquele carinho... aquela dedicação, acho que é isso.

Lídia adentrou a profissão por força da pressão familiar. Embora tenha dito que hoje não aconselharia a profissão às mulheres mais jovens, um conjunto de crenças sobre feminilidade e docência ainda fazem parte das representações nas quais acredita. Lídia atribui ternura, carinho e dedicação como atributos naturais da mulher e os relaciona para justificar a predominância da mulher no Ensino Especial. Aos homens, que possuem tais características, Lídia os classifica como exceção, logo a presença masculina não seria muito apropriada, visto somente aqueles que se mostrarem diferentes em sua masculinidade seriam providos de dedicação. Mas, os atributos mencionados são dirigidos a uma categoria de trabalho específica – o Ensino Especial e o trato com pessoas com deficiência. Nesse sentido, a educação ao necessitar de ternura, carinho e dedicação se assemelha ao cuidado materno, situando a Educação Especial no em nível semelhante ao trabalho doméstico, ao trabalho de mãe.

Na sua opinião, quais requisitos o professor tem que ter pra trabalhar com Ensino Especial?

Lídia: Tem que ter muito o que a gente não tem, nós não fomos preparados pra trabalhar com ensino especial... cê foi? risos. Entendeu? A gente pegou assim de repente. Mesmo ela que ainda tá na ativa... eu te falo porque eu já peguei eu já tava na ativa, nós não tivemos orientação nenhuma. Jogaram, não foi isso Kelly? Oh. Inclusão. Ela pode falar, porque ela tá, ela tá na ativa. Eu não sei se saberia trabalhar, se não tivesse essa sala de apoio, eu acho que não daria conta não.

Sala de apoio...

Lídia: Não tivemos nenhuma orientação, e agora a sala de apoio, se tirarem a sala de apoio vai ser problema, estão dizendo que vai sair, não sei.

Tem alguma coisa que a senhora gostaria de acrescentar sobre o trabalho de professor?

Lídia: Olha, eu acho que pra trabalhar com ensino especial, teria que ter, nós teríamos que ter uma orientação. Não é simplesmente jogar. Eu gostaria de poder, por exemplo, se eu tivesse uma filha, eu gostaria de ter... [inaudível] não é... ainda mais se tirarem a sala de apoio. Mas aí eu não tô mais na ativa, então por mim...

O termo “requisito” pode ter sido interpretado por Lídia como atributo ou como uma exigência burocrática. Se considerarmos como atributo, temos que a identificação com o trabalho se dá mediante a internalização das técnicas, ao desenvolvimento da maestria para o trabalho. No caso docente, os/as professores/as não passaram pela exposição de como fazer a inclusão. De igual forma, não há pessoas “proficientes” na escola comum para transmitir os conhecimentos empiricamente, uma vez que aqueles/as que são considerados/as capacitados/as não trabalham na escolarização, mas no atendimento especializado, em que as prioridades e os objetivos são diversos da sala de aula. Sem referência, a alusão ao treinamento para se compreender a proposta é um fato recorrente, podendo ser compreendido, assim, como requisito para o trabalho.

Se considerarmos como exigência burocrática, a formação poderia ser vista como um requisito desejável para trabalhar na Educação Especial, e nesse caso, Lídia compreende que uma vez formado/a o/a professor/a teria maiores condições de realizar o trabalho. Sob esse ponto de vista, Lídia menciona o trabalho docente para o Ensino Especial como atividade especializada, confrontando a concepção vigente na legislação de que os/as professores/as comuns estariam aptos/as à promover a inclusão, mediante apoio das salas de recursos.

É. O que você acha que faz com que a educação como um todo, mas a Educação Especial de forma mais incisiva atraia tanto as mulheres, o que você acha que acontece que as mulheres vão trabalhar na Educação Especial?

Amanda: Eu acho que é questão assim, saber lidar, ter mais paciência, ter mais amor. Que de certa forma a mulher ela acaba sendo mais carinhosa com o aluno, agente vê assim, às vezes a gente vê assim o, o jeito que um aluno chega, até pra conversar, quando eu falo assim, mais jeito assim dos meninos do que com os homens, tem mais jeito. Eu acho que os meninos vêm como se [inaudível] eles acabam sentindo mais medo dos professores do que das professoras.

Tem isso também?

Amanda: Eu já percebi isso aqui, porque essa turma aqui mesmo, tem ótimos professores. E os professores não reclamavam nada, juntou os professores né, dois agora ficou. Esses professores, não reclamavam nada. E só com as professoras que os meninos é... Entrava em contradição.

Então eles tinham um comportamento mais sério com os professores?

Amanda: Eu acho que uma coisa que me atrapalha muito como professora é... Eles acham muito miúda e isso é uma realidade, então a psicóloga disse pra mim: Oh, você é miúda, pequena, aquela do respeito, assim né, porque se você pensar nos meninos aí, representa bem mais velho, alunos né? Eu sempre falei pra minha mãe, que isso me atrapalhava em questão de respeito em sala de aula.

Amanda, assim como Lídia, acredita que as mulheres sejam mais carinhosas, mais pacientes e demonstrem mais amor. Em sua fala ela menciona uma diferenciação no

tratamento dos/as alunos/as em relação aos professores e professoras. Enquanto os homens não reclamavam, as mulheres questionavam a disciplina, chegando à conclusão de que só com as mulheres que os/as alunos/as argumentavam, chegando, em suas palavras, à contradição. Analisando o fato, Amanda dá a seguinte explicação para a falta de comportamento dos/as alunos/as para com ela: o fato de ser miúda. Ela, de fato, é uma pessoa jovem de compleição física delicada, de voz suave e gestos tímidos. Contudo, não comenta somente a falta de respeito somente para consigo, e sim para com as professoras, levando a crer que os/as alunos/as têm nos homens maior admiração, medo ou respeito, reconhecendo neles figuras de maior prestígio ou poder. Nesse sentido, tanto homens como mulheres, alunos/as ou professores/as reproduzem as ideologias de gênero em seus gestos em lutas por poder e por autonomia.

Sobre autonomia e identidade, vejamos os trechos da entrevista de Gilmar sobre letramento e escrita:

Colaborador/a	No lar	Na infância	Com os pais
Gilmar	<p>E o que é que você costuma hoje escrever? Que tipo de anotação? Escrever? É, mais <u>atividades relacionadas com a escola, é, relatório de aula, é, essas coisas. Plano de aula, tudo relacionado à escola mesmo. Não escrevo nada fora.</u></p> <p>Aí, que tipo de site que você visita? Geralmente é <u>MSN, Orkut</u>, e o site que eu uso mais é o da secretaria da educação, a do MEC, e eu estou fazendo um curso de informática, porque eu vou pegar a sala de informática da outra escola, então, to fazendo <u>o curso à distância</u>, então tem o site deles lá, e quando preciso buscar informação, eu entro lá.</p> <p>Que tipo de impressos você tem em casa? [...] É, coisas escritas. Folhinha, recibo de banco... Eu tenho assinatura de jornal popular, o jornal popular daqui né, e tem o jornal Daqui, você conhece? E revistas não tenho.</p>	<p>Você lembra de alguma atividade com texto na infância? Eu brincava de escolinha, e geralmente <u>eu era o professor</u>, pra variar.</p>	<p>Nesses papéis que você citou, qual que você acha que tem uma importância maior na sua vida? [...] Não, dos papéis, como professor, como aluno, como membro de uma família, como membro de uma religião, qual desses papéis? <u>Eu acho que como professor, ainda não, porque eu estou começando agora, no terceiro ano, mas eu procuro fazer o meu melhor. Só que ainda não estou melhor. Mas assim, na atualidade, eu sou um bom filho, né, [...] como tenho uma boa organização, então quando tem alguma organização eles gostam de me chamar, pra organizar, porque as vezes você tem uma briguinha com o pessoalzinho, uma coisa ou outra, eu fico quebrando isso pra reunir, senão?, se ficar deixando vai só distanciando. Então eu procuro organizar, essas reuniões familiares,</u></p>

			geralmente sou eu que organizo.
--	--	--	---------------------------------

QUADRO 4.2: Relatos de Gilmar

A linguagem formal, a inteligência e a capacidade lógica são qualidades frequentemente atribuídas às pessoas que tiveram maior acesso à escolarização, de forma que a associação entre cultura escrita e desenvolvimento humano corresponde a uma das representações ligadas ao conceito de letramento autônomo⁸⁰, segundo o qual a escrita desenvolve o potencial cognitivo, faz seus/suas usuários/as mais inteligentes, e, portanto, mais desenvolvidos/as técnico-cientificamente, podendo, por isso, exercer o domínio econômico, ideológico e político.

A profissão docente, embora seja uma atividade em desprestígio em razão das más condições de trabalho e baixos salários, ainda detém parte do poder atribuído à escrita, sendo a escola uma fonte da valorização do formal, do erudito e da cultura dominante. Alguns aspectos das representações ligadas à cultura escrita (inteligência, capacidade, desenvolvimento, riqueza e autonomia) são absorvidos pela escola que dota os/as mestres/as do poder de conceder ou de desenvolver tais habilidades em seus/suas alunos/as, por meio da seleção e transmissão de saberes. Assim, os/as professores/as são personagens importantes no atual capitalismo, uma vez que tanto formam consumidores/as como trabalhadores/as para abastecimento do mercado global.

Fragmentada entre o prestígio da cultura escrita e a falta de valorização econômica, a profissão oscila, ante a representação do poder e da autonomia e a “classificação” ou “status” da escola/instituição em que se situam. O mercado com a contribuição do governo tende a “selecionar” os/as professores/as que realmente receberão o prestígio daqueles/as que servirão apenas ao exercício ou cumprimento da escolarização obrigatória por meio do mecanismo de ranqueamento das unidades escolares – via sistemas de avaliação. Quem trabalhar em unidades de prestígio também gozará de prestígio pela excelência de seus “serviços” para a comunidade.

Contudo, professores/as dos dois “tipos” de escola, as bem classificadas e aquelas com menos prestígio, compartilham a concepção de que a educação pode influenciar a sociedade, e de que esses/as profissionais possuem pelo menos ferramentas formais, para isso – um diploma. Na fala de Gilmar, pretendemos verificar traços que emergem e que trazem informações sobre a relação entre letramento e formação identitária.

⁸⁰ Veja o capítulo II.

Gilmar ao ser questionado sobre sua rotina com a escrita, vincula leitura e escrita às atividades formais escolares (relatório e plano de aula), bem como classifica como escrita somente os gêneros discursivos escolares que produz (relatório de aula e planos de aula), e afirma “Não escrevo nada fora”, excluindo os demais tipos de prática letrada do *status* de “escrita”.

Os usos da escrita obedecem às posições ocupadas por seus/suas usuários/as. Assim, a posição de professor é diferente da de aluno e da de membro de uma comunidade ou de uma família. Como professor sua relação com a escrita é aquela de detentor da posição daquele que escreve, daquele que tem autorização para ser autor dos gêneros relatório e plano de aula. Somente como professor pode eleger a escrita de seus/suas alunos/as e exercer parte desse poder que a escrita e a escola lhe conferem. Sua atuação é de autor, daquele que “pode” selecionar conteúdos e aplicar avaliações, definindo padrões e verificando segundo os mesmos quem aprendeu e quem pode prosseguir daqueles que não obtiveram bons resultados. Nessa posição, Gilmar ao se afirmar como escritor/autor delinea sua identidade como detentor de poder, ainda que seja aquele conferido pela atividade escolar.

Sua percepção sobre escrita muda quando ele se refere à própria atuação como aluno de um curso à distância. Os letramentos de aluno e de familiar e/ou participante de uma rede social não são letramentos capazes de oferecer o mesmo poder auferido na condição de professor de uma escola, logo não são categorizados à conta de escrita.

Por outro lado, a profissão docente tem sido alvo de constantes modificações. O fazer docente não é mais apenas transmissão de conhecimentos, e sim uma ferramenta institucional para abertura e promoção da cidadania para diferentes grupos. Esses grupos trazem algumas demandas em relação às mudanças na formatação da escola tradicional. Não cabe mais na escola atual uma atividade docente distante, formal, centrada em um currículo estático, porque o ambiente plural faz com que discursos outros sejam envolvidos, indo além da valorização do erudito, do formal e da cultura dominante.

Nesse sentido, a junção do poder/autoria à profissão docente diz respeito à escola tradicional, ao letramento autônomo, enquanto que o desprestígio da função de “cuidar” e as mudanças no processo de abertura da escola vão de encontro a esse paradigma tradicional, desconstruindo-o. A identidade de Gilmar se fragmenta. O cuidar e a flexibilização⁸¹ no

⁸¹ A flexibilização diminui o poder da avaliação formal, estabelece mecanismos de interação entre o/a aluno/a e a secretaria de educação, uma espécie de ouvidoria para os/as alunos/as e estabelece mecanismos de adaptação da frequência escolar para públicos diferenciados como crianças e jovens em privação de liberdade e em situação de rua.

processo de ensino no bojo da atividade docente é repudiado por Gilmar, à conta de desprestígio, numa contradição entre escrita/poder versus ensino/cuidar.

A partir dessa análise, verificamos que a atividade escrita faz parte da construção identitária porque posiciona seus participantes, No entanto, ocupar a posição não é suficiente para a construção identitária. É preciso dominar a prática, estar imersa em seus mecanismos e atuar de forma satisfatória em relação aos seus padrões e/ou representações. A atuação docente na fala de Gilmar, demonstra que ele não está totalmente adaptado à prática docente como em “Eu acho que como professor, ainda não, porque eu estou começando agora, no terceiro ano, mas eu procuro fazer o meu melhor. Só que ainda não estou melhor”. Gilmar se recorda de ocupar o papel de professor quando brincava de escolinha. Contudo, ao ser interrogado sobre seus papéis sociais, não se refere à profissão como sendo um papel central. Seu argumento é a inexperiência.

Uma atividade para a qual foi formado em uma universidade, atividade que exerceu na infância em seus brinquedos e ao ser defrontado em fase adulta não se reconhece como tal tem a ver com suas dificuldades de autoria e com as mudanças em que a escola se deparou. Gilmar não se sente preparado para o exercício de sua docência no novo contexto porque sua referência de quando era criança não é a mesma de agora. Embora domine os gêneros – quando fala de seus escritos, não se sente confortável em seu desempenho. Não consegue ter maestria em sua atividade. Assim, discursos e práticas em transformação podem gerar, como no caso de Gilmar identidades híbridas, fragmentadas. Contudo, tanto Gilmar como Diana e outros entrevistados não se sentem preparados/as para o exercício na inclusão. A partir dos conceitos de cuidado e de atenção às necessidades especiais, eles/elas tentam superar as suas próprias cobranças individuais, sem, contudo, obter todas as respostas que procuram. Nesse contexto da educação, a prática se mostra fluida e seus parâmetros pouco definidos, fragilizando ainda mais a identidade docente.

5.4 Ideologias e o discurso de gênero na prática da inclusão

O discurso é uma prática social envolvida em suas próprias regras. Quem pode dizer e quem deve consumir o dito por meio dos textos compõem a rede discursiva determinada pelo poder que orienta o discurso. O discurso se caracteriza pela escolha e pelo modo de apresentação do dito, do enunciado. Na prática discursiva de letramento, os argumentos e as concepções sobre educação são distribuídos por meio da política nacional e meios de

comunicação. A educação é uma prática política. As concepções sobre educação e currículo variam de acordo com o tipo de mão de obra que se pretende formar e com a qualidade que se pretende oferecer nos serviços públicos de educação. Carvalho (1998) comenta sobre a política educacional:

[...] É do âmbito propriamente político, por exemplo, a decisão fundamental acerca de qual a abrangência desejável das nossas instituições escolares. A escolha de escolarizar a totalidade ou certas parcelas da população, bem como a duração da escolaridade mínima obrigatória, não repousam preponderantemente sobre argumentos pedagógicos, mas sobre decisões valorativas e políticas que, por sua vez, implicam problemas pedagógicos. Neste sentido, elas não são decisões internas da comunidade escolar, mas concernem a toda a sociedade e expressam suas visões e seus desejos no tocante aos direitos do cidadão e, por isso mesmo, são decisões eminentemente políticas. (CARVALHO, 1998).

Dois foram os discursos basilares que permearam a política educacional na perspectiva inclusiva – o discurso do direito e o discurso da diferença. Em 2001 o Plano Nacional de Educação lançou a política Educação para Todos, como resposta à política internacional de Educação. Segundo Sardagna (2006) a lógica capitalista depende da exploração do trabalho que se opõe à proposta inclusiva. Desse modo, a inclusão no projeto de Educação para Todos corresponde a uma proposta capitalista de inclusão. Ainda, segundo a autora, os principais fundamentos são:

[...] apelo às parcerias; deslocamento das responsabilidades da União para outros setores; definições de padrões mínimos nacionais; metas e prazos em sintonia com metas de organismos internacionais; acesso e expansionismo da democracia; sujeitos com mobilidade para um mundo em mudanças.

Essas premissas foram trabalhadas pelas políticas públicas e caminhavam para a asserção de que a permanência/acesso do/a aluno/a na escola corresponderia à igualdade de oportunidades, tomadas como democracia. Assim, por meio do programa “Educação inclusiva: direito à diversidade”, lançado em 2003, uma nova proposta de atuação educacional surgiu, baseada fortemente na prática docente, como no trecho de Brasil (2005) “A concepção de educação inclusiva pressupõe uma nova maneira de entendermos as respostas educativas com vistas à efetivação do exercício da docência no acolhimento da diversidade”.

Ora, no texto da publicação “Programa de educação inclusiva: direito à diversidade”, temos que a concepção de educação inclusiva objetiva o exercício da docência no acolhimento da diversidade. É no fazer docente que a política se fundamenta e justifica as

mudanças ocorridas na migração do sistema especial para o inclusivo. O investimento na política inclusiva deverá ter como baliza, como referência de sucesso, a matrícula na sala comum de crianças com deficiência, sem que haja metas e/ou parâmetros outros como a aprendizagem ou acompanhamento desse/a aluno/a.

O programa Educação inclusiva: direito à diversidade está formulado na seguinte estrutura: como tema - o título Educação inclusiva e como rema – Direito à diversidade. Ao posicionar a modalidade inclusiva como conhecimento prévio, como informação dada, há uma estratégia de reforço na naturalização⁸² do conceito. O discurso do direito, contido na posição de rema - Direito à diversidade, atua segundo do conceito de ideologia na Legitimação por universalização⁸³, por meio do qual totaliza as diferentes pessoas e necessidade educacionais sob um mesmo grupo (pessoas com deficiência) e oferece a esse grupo uma única resposta – a educação inclusiva.

Sob esse aspecto a palavra “direito” leva à formulação de igualdade de condições, contudo, a atenção às necessidades especiais não é realizada, segundo a política, em sala de aula. Logo, não há uma igualdade de oportunidades, e sim, a massificação da oferta do ensino, para diferentes públicos, como uma “camisa” tamanho único.

Por evocar o direito, a legitimação se torna ideológica, pois aciona os conceitos de justiça, de igualdade, de honestidade e de valor humano em associação com o correto e o moralmente justo, escondendo efeitos da proposta inclusiva quando comparados à diminuição dos serviços anteriormente prestados pela Educação Especial.

O governo federal, por meio do MEC, trabalhou, assim, com dois conceitos: o de educação inclusiva como direito e o de educação como atenção às pessoas diferentes. A palavra diversidade como sinônimo de diferença amplia o sentido da inclusão. Se antes a diferença pressupunha que havia um tipo padrão e um que divergia, o termo diversidade opera ideologicamente por meio da dissimulação/deslocamento⁸⁴ ao trazer para a diferença as nuances da diversidade – da variedade não mais desviante, mas sim abundante. Diferentes expressões humanas que convivem entre si de forma harmônica. Assim, sob o prisma do discurso da diferença, deslocada para o termo diversidade, a política quis estruturar o viés de que o atendimento educacional nas escolas deve focar na pessoa que é a expressão da diversidade e não nos métodos e nos recursos. Ora, ninguém quer excluir nenhuma pessoa.

⁸² Modos de operacionalização da ideologia segundo Thompson (1995).

⁸³ A Legitimação representa uma situação de dominação em algo digno, correto. Adotamos a concepção de ideologia de Thompson (1995), segundo a qual a ideologia são as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação.

⁸⁴ Na Dissimulação as relações de poder ficam obscurecidas por formas que desviam a atenção. O deslocamento é a transferência de um atributo de um termo para outro.

Assim, sob a ideologia da diferença/diversidade, a prática opera a partir do discurso humanitário, sob a alegação da equidade e da justiça, silenciando os problemas gerenciais, burocráticos e estruturais de se propor uma educação inclusiva de base econômica.

De acordo com a política da diferença, professores/as são convidados/as a realizar uma inclusão como autores desse processo – porque cabe a eles/elas oferecer a escolarização, e na proposta inclusiva, independentemente da modalidade. Enquanto isso, a sociedade mergulhada nas propostas de igualdade de oportunidades, na justiça e na equidade de atendimento não consegue vislumbrar que questões como capacidade para atendimento nas diferentes modalidades, necessidade de conhecimentos específicos, a necessidade de formulação de políticas de formação docente, a construção de estruturas de auto-gerenciamento por meio da distinção de professores comuns e especialistas, falta de estrutura física e material, necessidade de formação de equipes de apoio por meio de concursos que estruturam a profissão docente, porque em meio ao politicamente correto veiculado pelo discurso neoliberal, tais questões são consideradas de menor interesse. Contudo, ao universalizar o grupo de estudantes e as modalidades, o Governo camufla a política de redução de custos.

O direito ao atendimento educacional em escolas comuns é divulgado sem que se debata a falta de planejamento e estruturação, porque o discurso prega o serviço como um direito e não como uma violência. Mais que isso, prega a mudança a partir da aceitação desse atendimento, como algo naturalmente decorrente da presença das pessoas com deficiência na escola. Se a inclusão for um direito deve ser algo bom, justo, correto (GARCIA, 2004). Assim, a ideologia da diferença age por meio da Dissimulação – eufemização. A eufemização está no uso de termos como adequação curricular, valorização das potencialidades e terminalidade para designar o processo pelo qual a escola comum diminui o currículo, fragmenta a avaliação, aprova assistematicamente e expulsa o/a aluno/a com deficiência da escola comum que não obtiveram bons níveis de escolarização num prazo excelente de nove anos, sob a alegação de que as diferenças precisam ser valorizadas e de que a diversidade é um direito.

Para tanto, a Educação Especial produz seu próprio discurso. Uma atividade humana pode constituir um campo de investigação que produz seu próprio conjunto de saberes, seus próprios termos. Essas palavras carregadas de sentido são trazidas à prática, construindo um novo conjunto de crenças, promovendo mudanças na articulação que garante o poder hegemônico. Nesse sentido, eficiência, produtividade, oportunidade, independência e sucesso são valores ligados à globalização que foram organizados nos discursos da Educação

Especial, produzindo seus próprios termos: terminalidade, adequação curricular, diferença, saberes múltiplos, heterogeneidade, especialistas, professores comuns, atenção às necessidades especiais, entre outros. Essa junção resultou na utilização de termos comuns às duas áreas, dentre os quais destacamos flexibilidade e autonomia.

A flexibilidade e a autonomia trazidas como discursos e ideologias no campo da educação pressupõe que por meio da flexibilidade de métodos, conteúdos e avaliação se alcançará uma autonomia econômica e social por parte da população com deficiência porque escolarizada estará apta ao trabalho e à independência. Sem dúvidas, para uma parcela considerável de pessoas cujas limitações são leves, tal objetivo deve ser perseguido. Contudo, o deslocamento da deficiência para diferença ou diversidade dissimula a realidade porque distorce a natureza dos serviços e dos atendimentos. Assim, os ideais de autonomia e o processo de flexibilidade dizem mais respeito ao programa neoliberal de redução de serviços públicos e mercantilização do conhecimento do que a atenção aos deficientes em si.

A ideologia que opera na diminuição da oferta dos serviços, na alocação de pessoas com deficiência sob a orientação de professores/as não capacitados/as e que adota como parâmetro de eficiência a prática docente na qual o atendimento é realizado ainda que precariamente, tem a ver com a ideologia e a identidade de gênero. Olioni (2004) ao comentar Butler (2003) tece as seguintes considerações sobre discurso e identidade:

Butler (2003) afirma requerer a ação do gênero uma performance repetida que se constitui como reencenação de significados construídos socialmente, fato que os legitima. O efeito do gênero, produzido pela estilização do corpo, constitui-se como identidade em permanente construção, e, portanto, não estável, formando-se por meio da repetição estilizada de atos ao longo do tempo – gestos, movimentos, estilos corporais; isso propicia a ilusão de um “eu” permanente marcado pelo gênero.

A repetição quando ecoa de diferentes esferas e, principalmente, nas leis e pela mídia tem o poder de construir o imaginário, e na educação não seria diferente (RICARDO FILHO, 2005). A proposta de Educação Inclusiva que diferencia professores/as comuns de professores/as especialistas cria uma estrutura de poder hierárquico na escola. A equipe especializada detém o poder de acompanhar, orientar e propor materiais e currículos aos/as professores/as comuns.

Sem possuírem formação adequada para a prática pedagógica em Educação Especial, a maioria das professoras lança mão de práticas domésticas, atribuindo o discurso do cuidado, do afeto e da maternidade para justificar sua presença em sala de aula. Essa repetição do fazer

feminino cria e sedimenta uma identidade docente em consonância com a identidade de gênero tradicional, em repetições manifestadas na prática que foram veladamente propostas na política inclusiva. Nesse sentido, o fazer docente em Educação Inclusiva tem se mostrado em sua concepção, antes de tudo, como um fazer feminino.

Transformar a ação docente em cuidado não especializado é o principal efeito da falta de formação para a Educação Especial. Esse cuidado desvalorizado que é praticado em grande parte nos ambientes domésticos está sendo institucionalizado nas escolas, não só por meio da educação inclusiva, mas também pela prática da educação em tempo integral sem organização física e material⁸⁵ para tanto.

Diante desse quadro, a prática docente no projeto inclusivo tem, igualmente, outro efeito ideológico que é a construção de uma necessidade de atualização profissional, de complementação de saberes que alimenta a venda de serviços especializados pelas empresas, consultorias e assessorias do tipo *Think Tanks*, inclusive, aquelas que vendem os sistemas de avaliação internacional. Com o estabelecimento de diferentes níveis de professores/as – comuns e especialistas, contribui-se para uma percepção profissional vinculada ao déficit. Professores/as sem formação acabam buscando conhecimentos por conta própria, alimentando a venda de serviços de formação continuada. Contudo, a percepção de déficit e de incapacidade ligadas à identidade de gênero é também alimentada pela prática e pelo discurso, estendendo-as às formações identitárias de desprestígio e de desempoderamento de toda a classe de professores/as que atuam em escolas comuns.

Algumas considerações

As representações docentes de poder ligadas ao domínio do conhecimento convivem com a falta de estrutura, segurança e com a presença de práticas de desempoderamento docente promovidas pela política de universalização do ensino público. Tais políticas fizeram com que padrões avaliativos e de comportamento atrelados à valorização do formal e do erudito fossem paulatinamente substituídos por ideais de justiça e de equidade na oferta de serviços, com a consequente transformação da prática educacional que agora deve contemplar

⁸⁵ Em uma de nossas entrevistas vimos em Brasília o educador físico com um grupo de alunos/as que aderiram ao programa de tempo integral. As atividades realizadas num parque próximo ao colégio tinham por finalidade a recreação. Contudo, a permanência dos/as alunos/as no ambiente da escola ou do parque não é obrigatória. A criança ou o jovem pode dele se ausentar sem que o/a professor/a tenha domínio da situação. Para os pais/mães a criança está sendo tutelada pela escola, mas isso não é uma realidade. Na maioria das unidades não há espaço, equipamentos, recursos nem propostas pedagógicas que estruturam a oferta dos serviços educacionais, se aproximando da prática de creches ou cuidadores/as para crianças e jovens maiores de 6 anos.

grupos que antes não tinham acesso à escola, como crianças de famílias desestruturadas, jovens dependentes químicos e em situação de privação de liberdade.

Igualmente, o processo de flexibilização adotado para toda a política educacional tem repercutido em uma crescente dificuldade de reajustamento da identidade docente pela fragmentação do ensino e da qualidade das relações interpessoais na escola. Tal situação ou realidade tem feito com que famílias que em um momento anterior desejassem a profissão para suas filhas agora a rejeitem em razão do baixo prestígio da profissão.

Em um processo constante de desvalorização docente, a profissão tem atraído pessoas que necessitam de trabalho e/ou tem dificuldade em obter uma formação de nível superior de maior prestígio, funcionando como uma profissão de transição para concursos. Nesse sentido, o espaço tornou-se majoritariamente feminino em um processo de formação de um gueto para mulheres.

Dentro desse quadro social, encontramos a política de inclusão que preconiza a não necessidade de formação específica docente, em uma construção social da educação baseada no cuidado, no afeto e nos sentimentos de justiça e equidade, que não se transubstanciam na prática em razão da precariedade do ensino e das condições de trabalho.

Professoras são tomadas como maternais, amorosas e moralmente mais preparadas para a docência na inclusão e são levadas à aceitação por meio legal de tal situação, sem que haja possibilidades de contra argumentação. Diante do quadro, como mulheres, dedicam-se ao cumprimento da tarefa e buscam formação por conta própria para o exercício do magistério sem muita esperança de melhorias. Nesse aspecto, adaptam-se à proposta em processos de desconstrução da identidade docente, que repercutirá, mais tarde, fragilização ainda maior da própria educação.

CAPÍTULO VI – IDENTIDADES DOCENTES E DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

No presente capítulo buscaremos compreender as identidades de professor/a no contexto amplo da educação e da educação inclusiva, bem como as representações de gênero social que emergem nesses contextos. Para a análise das representações neste capítulo faremos um estudo de uma entrevista de uma mãe de Brasília e de uma família em Goiás. Nas seções, separamos o tema em representações de gênero (que pode ser de mulher, mãe ou professora) e representações de professor/a. Ao final das duas análises faremos um pequeno comparativo entre os achados de Brasília e Goiás para compreendermos as representações de gênero no AEE nesses dois espaços.

6.1 – Gênero e identidade de professores/as na entrevista de uma mãe em Brasília

Nesta seção, analisaremos a entrevista de Lisa, uma jovem mãe residente em Brasília. Lisa é do Rio Grande do Sul e mudou-se com sua família para Brasília em razão da profissão do marido. Essa mãe possui dois filhos, sendo um menino e uma menina. Maria Clara é uma menina delicada, que gosta de estudar e de ir à escola. Ainda que com alguma dificuldade, em razão da Síndrome de Down, Maria Clara estava incluída no sexto ano em 2010, data da nossa entrevista.

a. Representações de gênero

Como nas entrevistas realizadas com os/as professores/as, o procedimento com os pais e mães foi o mesmo. Abordávamos questões do dia a dia, hábitos e pontos de vista. Lisa vive com o esposo e seus dois filhos. Maria Clara é a mais velha, sendo que seu irmão caçula tinha apenas quatro anos na época da entrevista. Perguntei sobre os gostos de Maria Clara:

O que que ela gosta de fazer em casa?

Lisa: ela gosta de brincar, que ela adora o programa do Faustão, então se tem que dar um castigo pra ela é dizer que ela não vai poder olhar o Faustão, que ela faz tudo que ela tiver que fazer (risos) ela gosta...então ela fica, ela brinca ali do programa, entendeste? Dos artista... é a parte que ela gosta mais, ela disse que queria ser atriz. Sonho dela era ser atriz, queria ser atriz. E... trabalho manual, assim, ela gosta, mas só que é difícil, assim se não tiver um tempo separado para aquilo ali, é muito complicado, porque eu sou dona de casa, mãe, e eu que levo eles pra tudo que é lado. Então, eu que fico com

eles todo o tempo, mas separo ali, vou ali, faço o dever, né? Depois eu já tenho que fazer comida, eu tenho que limpar a casa, é tudo, né? Então eu puxo, dependendo do dia pra participar. O quarto dele é ela que arruma, as coisas dela tudo ela, ela que trata ali dele. E até mando ela, às vezes, “oh, hoje eu tô atrapalhada, me ajuda ali” (interrupção). Aí eu digo pra ela arrumar meu quarto, o do irmão, me ajudar, né?

Maria Clara gosta da TV e valoriza a profissão de atriz e de artistas. No programa do Faustão⁸⁶ as celebridades falam um pouco de si mesmas, de seus projetos e da trajetória na TV. Nesse trecho da entrevista com Lisa temos Maria Clara buscando uma identidade de gênero ligada ao mundo do efêmero, do qual gostaria de fazer parte. Segundo Lira (2009), artistas, atores de cinema e da TV, cantores, personagens de programas de televisão, modelos e esportistas têm suas imagens trabalhadas na mídia para serem ídolos. Esses ídolos compartilham beleza e juventude e ajudam a formar um mundo de encanto e glamour, voltados ao feminino. O encanto, a magia e a beleza associados à notoriedade fazem parte das representações de gênero veiculadas na TV que são todas voltadas à criação de um “ambiente” propício à formação identitária feminina, e posteriormente, de futuras consumidoras.

Contudo, em casa, as práticas são tradicionais. Lisa não possui empregada doméstica. O caçula ainda é muito pequeno para contribuir com a organização do lar e preparo dos alimentos. Assim, Maria Clara entre o glamour da TV e a execução do trabalho doméstico vai tecendo seus sonhos e expectativas. Na contramão de Maria Clara, Lisa assume uma identidade materna, mais ligada à educação e aos cuidados com os/as filhos/as:

Você fica em casa, né?

Lisa: uhum.

Foi por opção?

Lisa: não...não é bem por opção, é porque se eu não tiver em casa, eu vou ter que arranjar alguém que faça isso tudo que eu faço e aí é meio difícil, arranjar alguém, que ao mesmo tempo, faça tudo, leve ela pros lugares, atenda o outro também, porque quando ela tá, o outro tá na escola e de tarde ele tá comigo, e de manhã é ela que tá comigo. Então, é complicado, ainda mais mudando dum lado pro outro, né? A gente, não tenho uma mãe pra deixar os filhos, “oh, mãe, faz hoje o dever com ela”, não tenho, então, se eu não tiver em casa eu não tenho quem faça o que eu faço.

Lisa não é dona de casa por opção, mas por dever. A afirmação envolvendo a modalidade deôntica (obrigação) “eu vou ter que arranjar alguém” expressa uma identidade feminina ligada ao trabalho e ao cuidado domésticos. É à Lisa quem cabe em casa a obrigação

⁸⁶Programa da Rede Globo está no ar desde 1989. Nele Fausto Silva conhecido como Faustão apresenta entrevistas com artistas da TV Globo e cantores, quadros populares, música e ao final um quadro de humor tradicional “videocassetadas”.

de educar e suprir os cuidados com os filhos, de forma que se ela se ausentar, será preciso que ela própria assuma o gerenciamento da situação que pode ser a contratação de outra mulher para fazer o serviço, levar as crianças aos seus compromissos e ainda atuar externamente nas demandas do lar, obrigações expressas suscintamente em “arranjar alguém [...] que ao mesmo tempo faça tudo”.

Os homens dentro do discurso tradicional da família ainda detêm o poder. A eles cabe o trabalho externo de subsistência, de provisão de recursos. Às mulheres – esposas, mães, filhas, avós, cunhadas ou empregadas, o trabalho do lar e do cuidado com os filhos e filhas. Sem poder pagar uma empregada ou sem poder contar com a própria mãe, Lisa prefere aguardar um momento mais oportuno para exercer uma profissão remunerada e se preparar para esse fim, sem, contudo, se desincumbir de suas atuais responsabilidades:

E depois que você formar, você pretende trabalhar fora, ou você vai...

Lisa: olha, eu não sei. Eu pretendo prestar concurso público pra banco, que é o horário mais reduzido, mas tudo vai depender disso, né? Eu pretendo me formar, depois, depois eu vejo se vai dar pra fazer alguma coisa. Porque, às vezes, a gente consegue, tem muito até no meio da gente, assim, que é militar, que fica mudando dum lado pro outro, às vezes, depois que os filhos tão grande é que a mulher daí consegue trabalhar, fazer alguma coisa. Porque é toda hora mudando, sabe? [...] Ou tu não atende o trabalho direito, ou tu não atende os filhos direito. E é...fica, pelo menos eu vejo desse jeito. Do jeito que eu tenho, o tempo que eu tenho, que é o dia inteiro ocupada, em volta das coisas dele e as coisas de casa, é eu não... eu acho que fica difícil. Tem quem tem apoio, que pode pagar uma empregada, trabalha bem, é um filho só, ou não precisa tá levando pra lá e pra cá. Pode, a criança pode passar o dia com a empregada e ela pode trabalhar, né? Então são várias, várias situações saí, isso aí eu só vou ver depois mesmo. Depende muito do emprego, se vale a pena e o que que eu vou deixar pendente no caso, né? Pra poder trabalhar fora.

Lisa relata sua condição de mãe trabalhadora: enquanto cursa uma graduação de contabilidade, já vai visualizando um emprego com menor jornada – bancária por exemplo. Seu curso descarta a possibilidade do exercício da docência. Embora seja um curso relativamente rápido – 4 anos, tenha um dos maiores campos de trabalho, com uma população de 45.364.276 alunos/as matriculados em 2010 (IBGE) e jornadas de trabalho que vão de 20h a 60h semanais, essa não foi uma possibilidade ventilada por Lisa. Contudo, Lisa escolheu cursar uma graduação somente depois de ser mãe. Em razão das dificuldades, ela expõe os desafios para conciliar trabalho e maternidade:

“Tem quem tem apoio, que pode pagar uma empregada, trabalha bem, é um filho só, ou não precisa tá levando pra lá e pra cá. Pode, a criança pode passar o dia com a empregada e ela pode trabalhar, né?”

Lisa, embora assuma uma fala generalista, ela também diz de si mesma. Neste trecho, faz uma avaliação da condição de mãe no contexto da deficiência. Como mãe sente-se privada de mobilidade e de autonomia. Essa avaliação poderia recair nas políticas públicas que não proveem mecanismos de atenção à criança com deficiência capazes de tornar a vida de pais/mães e cuidadores/as mais próxima da realidade de famílias que não possuem integrantes com deficiência. Contudo, na avaliação de Lisa, ela não questiona o governo, mas a sua família ou a sua própria condição de mulher e mãe.

Há mulheres que se enquadram em uma das situações descritas por Lisa, e que dessa forma conseguem trabalhar fora: possuem apoio – da família, como uma mãe ou parente que possa cuidar dos/as filhos/as enquanto trabalha, o que não é o caso de Lisa porque sua família está no Rio Grande do Sul. Pode pagar uma empregada – são famílias abastadas que possuindo posses, têm condições de contratar uma cuidadora que ao mesmo tempo seja capaz de atender às demandas da casa e da criança com deficiência.

Uma possibilidade seria a pessoa ter um emprego “trabalha bem” e com sua renda ter autonomia. Ou então, ter somente um filho, que torna as coisas mais fáceis e baratas e, por fim, não ter filhos com deficiência, que não demandem tantos cuidados e atendimentos. Mas, no contexto de Lisa, que possui dois/duas filhos/as – sendo uma com deficiência, não concluiu ainda sua faculdade, não possui familiares próximos, não possui maiores patrimônios, a atuação profissional fica impossibilitada, porque dificilmente conseguiria outra pessoa que fosse capaz de suprir todas as demandas que ela mesma supre – mãe, dona de casa, cuidadora e motorista.

Lisa menciona, dessa forma, um conjunto de impedimentos que a privam de atuar no mercado de trabalho. O apoio pode ser interpretado como uma condição, uma situação na qual a mulher-mãe recebe de outras pessoas os meios materiais e o incentivo moral para que saia do seu ambiente doméstico e ocupe uma função remunerada. Esse apoio é necessário em razão da identidade de mãe no contexto da família tradicional, que tende a atribuir à mulher o trabalho doméstico e o cuidado com os filhos. Na oração “Tem quem tem apoio” há dois pressupostos. O primeiro, o pressuposto é que se algumas pessoas têm apoio, muitas mulheres não são apoiadas. O segundo é também decorrente de uma inferência provocada pela construção da oração sem sujeito, na qual Lisa indetermina as pessoas que possuem apoio. Ao

indeterminar o sujeito, retirando-o mesmo da oração, Lisa indica que não possui esse apoio, visto que nessa construção ela se distancia.

Dentro do apoio, Lisa relaciona os cuidados da casa e da cozinha representados no termo “empregada”. Para uma mulher/mãe se desincumbir das obrigações domésticas precisa de um/a substituto que ela própria deve selecionar, contratar e gerenciar. No discurso da família tradicional, há o cerceamento da mulher, que a enclausura, que lhe fixa no ambiente doméstico em razão de tais responsabilidades. Nesse sentido, a prática social da pessoa deficiente se mostra extremamente excludente para a mulher por privá-la de direitos como a previdência e a preparação para o mercado de trabalho.

Em razão dos atributos domésticos e das expectativas que ainda recaem sobre a mulher de ser capaz de educar os/as filhos/as, há ainda algumas dificuldades que a mulher/mãe enfrentará na condução de seus/suas filhos/as com deficiência, como no trecho a seguir:

Você é de onde?

Lisa: Jaguarão, Rio Grande do Sul, perto de Pelotas. [...]. Aí, aí com dois aninhos eu botei ela na escola. Escola... ehh...como é que é que a gente chama? Não sei se é prezinho... era escolinha infantil, né? Com dois aninhos ela entrou, porque eu já tinha tirado a fraldinha dela, tudo, ela já andava, aí eu botei já ela pra conviver com as outras crianças que é aí que estimulou ela, mas assim, preparo realmente os professores não têm, o que tem é boa vontade que, eu acho, conta bem mais até que o preparo certas vezes.

Do ponto de vista da família tradicional, Lisa compreende que ensinar sua filha com deficiência a andar, usar o banheiro e prepará-la para a vida autônoma é um papel da família, mais especificamente da mãe. Podemos inferir dessa avaliação a adesão de Lisa ao discurso da família tradicional. Para ela, sua atenção e solicitude aos/as filhos/as excede a concepção de muitas mães que tendem a atribuir à escola a função de preparar/educar as crianças. Por outro lado, tal postura também reflete um certo receio em relação aos cuidados de sua filha, demonstrado na preparação da criança pela própria mãe como um procedimento de inclusão escolar.

No processo escolar Lisa avalia a formação profissional docente e a compara com atributos pessoais – boa vontade. Entre a boa vontade e a especialização, Lisa avalia a boa vontade como atributo que deve prevalecer e que em determinadas situações se mostra mais válido do que a especialização. Há, portanto, um paradoxo: na atual sociedade, em que o trabalho especializado é amplamente veiculado, demandado e requerido no mercado de trabalho, alardeado como responsável por muito dos avanços em áreas marcadamente técnicas, na educação inclusiva há uma representação de sua não necessidade. A falta de

demanda de especialização na educação inclusiva decorre de uma representação de naturalidade de que os/as professores/as nascem com o dom para o magistério.

Avaliamos, contudo, a situação de forma diversa: num ambiente precário como a escola, em que recursos são esparsos e a estrutura deficitária, há determinadas práticas resultantes da postura solidária, da doação, do sacrifício que acabam por atenuar algumas dificuldades. Assim, a prática educacional inclusiva ao ser fragilizada pela precarização do ensino e pelas atuais pressões por aprovação e escolarização compulsórias, torna a identidade docente e a de gênero ainda mais atravessada pela imagem da docência como messianismo ou doação.

A perspectiva de que professores/as ou a educação exercem uma espécie de messianismo enfraquece o poder dos/as professores/as, principalmente das mulheres que ocupam tais funções. Há, contudo, uma diferença marcada entre educação comum e educação inclusiva. Enquanto a primeira recebe incentivos por parte de instituições privadas que prometem em seus discursos a aprovação em vestibulares ou carreiras vitoriosas, a Educação Especial inclusiva é marcadamente um local de doação, de ternura e paciência, mas não de ensino – atividade que caracteriza o fazer docente. É essa distorção na prática educacional que mutila a profissão, deslocando a sua função social de educadores/as para cuidadores/as.

Muitas são as consequências em termos de representações da docência como messianismo, principalmente no contexto da inclusão, sendo as principais as de que a escola trará a superação dos estigmas da deficiência e a de que o trabalho docente na educação inclusiva é um dom. Esses pensamentos acerca da escola comum resultam na consolidação do trabalho docente como penoso, o que não é real, e sim um reflexo da falta de especialização docente. Professores/as capacitados/as, com recursos adequados e emocionalmente envolvidos/as com a Educação Especial não a veem como penosa, pelo contrário, se sentem felizes no convívio com seres humanos tão singulares, cujas características se mostram ricas e complexas que os desafiam profissionalmente. A educação messiânica constrói, portanto, uma expectativa além das possibilidades da escola, levando ao desapontamento. A falta de poder dos/as professores/as para responder a essas expectativas são forças que limitam e constroem a atuação docente. A função de ensino perde vitalidade, aproximando o fazer docente do servir, doar e cuidar.

A busca da mãe por apoio no cuidado da criança com Síndrome de Down é uma atitude que começa cedo:

Como que você trabalhou a informação de que a Clara tinha Síndrome de Down, você lembra quando você ficou sabendo?

Lisa: sim, sim eu não fiquei sabendo de primeira, porque a médica pediatra não tinha certeza, aí me encaminhou pra um outro médico noutra cidade aí ele também não tinha, não foi assim de primeira. Ela tinha traços, mas era bem ativa assim, tinha um outro lado que também...que podia ser simplesmente hereditário. Aí eu fiz exame de sangue e aí que eu fiquei sabendo que era Down e tudo, aí depois com três meses, já comecei a trabalhar ela, levar pra fisioterapia essas coisas.

E como que foi assim a questão íntima? Que que você sentiu? Você teve algum receio? Você já tinha alguma informação a respeito?

Lisa: é eu tinha uma vizinha que era Down, uma menina, só que ela já tinha falecido já, tinha adoecido e tinha falecido. Aí...fica assim, como é que eu vou te dizer, parece tipo um luto, porque, às vezes, dependendo do médico que a gente pega ele fala que...ahh, se tu vai atrás, se tu escutar tudo, dá uma paralisada, parece que a criança não vai fazer nada sabe? Aí a gente tem que meio lutar contra aquele sentimento e ver que tá quem tá ali é a filha da gente, que é a mesma criança que eu tava é...fazendo bordadinho, tudo, é a mesma. Ela ia aproveitar do mesmo jeito né? E, e com aquilo ali, acho que assim, tem que meio mandar aquele sentimento pra fora é desse jeito, pelo menos, que, pra mim, resolveu. De esquecer aquilo, aí, é Down é isso, é aquilo...não, é a minha filha. Eu acho que foi, pra mim, pelo menos, foi o jeito melhor de lidar com aquilo ali, porque se tu fica pensando em tudo que vê e escuta, tu tá...é difícil.

Inicialmente Lisa enfrentou o desconhecimento sobre a deficiência, inclusive com dificuldade em obter o diagnóstico da Síndrome por parte dos próprios médicos. Dois profissionais foram consultados e nenhum conseguiu definir se Maria Clara era ou não uma criança com Síndrome de Down. Somente depois da realização de exames de sangue⁸⁷ foram dadas as orientações. Em três meses, Maria Clara já estava sendo atendida na estimulação precoce⁸⁸. Lisa fala de um sentimento: luto. A deficiência chegou como uma perda profunda e significativa. Foi necessário que ela modificasse seu conceito de filho/a e de mãe: “é a minha filha” e não uma pessoa com Down. A deficiência a fez perceber que há mais do que rótulos quando falamos de seres humanos, há também sentimentos e convivência: “Ela ia aproveitar do mesmo jeito”. A sentença que ouviu de um médico a fez pensar que a pessoa com Down seria incapaz, e isso lhe causou uma paralisia “dá uma paralisada” em relação à construção de si mesma e da sua habilidade como mãe, logo de sua identidade materna. Nesse contexto, haveria duas possibilidades: ou assumiria sua identidade materna ou abriria mão da vivência

⁸⁷ Conhecido como Teste do Pezinho, a triagem neonatal ou teste de Guthrie, é um exame simples, que pode detectar doenças congênitas, metabólicas e infecções em recém-nascidos.

⁸⁸ A intervenção precoce segundo Maia et al (2000) é um programa multidisciplinar (psicólogo/a, fonoaudiólogo/a, fisioterapeuta, pediatra, nutricionista e pedagogo/a) que visa estimular em crianças com deficiência, baixo peso, prematuras ou com alguma disfunção a aquisição de habilidades para o desenvolvimento motor e socioemocional. Em crianças com deficiência também promovem experiências de aprendizagem em quantidades e oportunidades suficientes para garantir à criança equilíbrio de desenvolvimento em relação à sua idade e grupo social.

junto de sua filha. Lisa, da descoberta da deficiência à reorganização de sua família, passou por um percurso. O primeiro passo foi fortalecer sua identidade de mulher-mãe para superar os estranhamentos iniciais. Não seria por causa de uma deficiência que deixaria de amar sua filha, ou não a veria como tal. Muito menos, deixaria de lutar pela sua felicidade e pelo seu desenvolvimento. E, nesse estado de espírito, buscou o óbvio – a escola. Há, portanto, uma forte ligação entre cuidado, educação, família e escola que fortalece a identidade tradicional feminina que, por sua vez, atravessa, no contexto da inclusão, a identidade docente.

b. Representações de professor/a

Segundo Fairclough (2001), toda prática é uma articulação de diversos elementos sociais dentro de uma configuração relativamente estável, sempre incluindo o discurso. Assim, para o autor, relações sociais, atividades, instrumentos, objetos, formas de consciência, valores e pessoas formam as articulações nas quais interagimos e construímos nossos significados. No contexto da educação, podemos dizer que a linguagem e os letramentos são mais fortemente sentidos na construção identitária docente, em razão da alta frequência com que os textos configuram como intermediários ou instrumentos da prática inclusiva. Nesse sentido, a identidade docente se constrói na prática, na relação do indivíduo com as pessoas, atividades, espaço e os textos/linguagem (BERGVALL, 1999).

Os espaços interferem, como mencionamos, na formação identitária. O ambiente na educação de Brasília prevê a classificação das escolas em Escolas Classe – EC e Centros de Ensino Fundamental - CEF. Esses espaços dividem os níveis de ensino. Nas Escolas Classe é ofertada a primeira fase do Ensino Fundamental – do 1º ao 5º anos (antigas pré-escola à quarta série) e nos centros de Ensino Fundamental a segunda fase (do 6º ao 9º anos). A distinção de séries ou anos deu às instituições escolares concepções distintas sobre o fazer docente e o nível de exigência de cuidados por parte dos/as professores/as.

Nas Escolas Classe, os/as professores/as são pedagogos/as, profissionais especializados/as na educação infantil. Ministram todas as disciplinas e, normalmente, são elegidos/as um/a ou dois/duas profissionais por sala. Já nos centros de Ensino Fundamental os/as professores/as são divididos/as por área do conhecimento, e cada sala possui nove a dez professores/as. Os/as mestres são formados/as para exercer o ensino da disciplina, com foco no público a partir de doze anos, ou seja, atendem adolescentes e adultos, mas não crianças.

A separação entre professores/as generalistas (pedagogos/as) e professores/as especialistas (professores por área) está intimamente atrelada à concepção de que a criança

não exige especialização. Há nessa divisão do trabalho docente uma falsa compreensão já difundida no senso comum de que o ensino de crianças é mais fácil ou mais simples que o do adulto, o que não corresponde à realidade. O pensamento infantil é complexo (SCHIRMER, FONTOURA e NUNES, 2004) e o acompanhamento adequado de suas manifestações influencia no seu progresso e amadurecimento (ECKERT, 1993).

Em relação à Educação Especial ou educação inclusiva esbarra na falta de preparo dos/as professores. Assim, a falta de formação para a Educação Especial nas séries iniciais é até certo ponto controlada pela diminuição de alunos/as por sala, contribuindo para a concepção de que a educação infantil é fácil e de que a habilidade para o ensino especial é natural, espontânea e intrínseca à mulher. Nesse nível de compreensão a educação mescla-se ao cuidado, sendo que, ao contrário do que é difundido, ambos requerem especialização, conhecimentos e habilidades que são aprendidos, nunca inatos.

A visualização da divisão do trabalho docente é importante para compreendermos a fala de Lisa:

E na escola classe, quando você chegou, ela foi matriculada, que tipo de informação que eles te passavam?

Lisa: só de que tinha que ver se tinha vaga porque era permitido duas crianças especiais por sala né? Porque eles diminuem... até a quarta série diminuem o... a quantidade de aluno, quando tem criança especial.

Como vimos no trecho de Lisa, nas escolas classe havia a redução da turma, para atender aos/as alunos/as da sala comum e os/as com deficiência. Essa redução no número de alunos/as foi comunicada como sendo a principal informação que a escola tinha a oferecer acerca do processo inclusivo. Significa que a prática inclusiva nas escolas classe objetivou no campo da sala de aula a organização para a atenção e o envolvimento do/a professor/a com os/as alunos/as, consolidados por meio do afeto. A maior permanência do/a professor/a e a sua dedicação a uma turma específica rendia-lhe apreço pelas crianças, facilitado pela diminuição da sala de aula.

A identidade docente no contexto da inclusão nas escolas classe passava pela construção da representação de professor/a amigo/a, solidário/a, presente e dedicado/a aos/as alunos/as. Não raro, vínculos de confiança motivados pela assiduidade das trocas interpessoais eram formados, substituindo a formalidade do ambiente escolar. Essa representação da identidade docente muda, radicalmente, quando a criança atinge as séries finais e é por isso transferida para um CEF, conforme observamos:

Depois da quinta isso acaba... até tinha uma professora que me dizia que era muito estranho. Parece que a criança existe até a quarta série, depois parece que não existe mais, porque não tão preparados, trata com uma sala grande né? Turma grande...

Na segunda fase a escola passa a distribuir o tempo de permanência da criança de acordo com um horário, em que há o revezamento de disciplinas e mestres. Uma rotina mais dinâmica, com aulas de 50 minutos que se repetem uma, duas ou cinco vezes por semana, de acordo com o peso da disciplina. Logo, português e matemática seriam as matérias com maior peso e frequência. Turmas heterogêneas, com pessoas em diferentes níveis de domínio de conteúdo, com aptidões e habilidades diversas compõem a paisagem da escola. Grupos são formados por afinidade e a dinâmica se torna um pouco mais hostil. A criança ou jovem com deficiência é encaminhado/a por idade, para que conviva com seus pares em similitude de desenvolvimento físico. Grandes defasagens são rotineiras em um ambiente inclusivo, sendo que a sensação de exclusão continua: “parece que não existe”.

A invisibilidade da pessoa com deficiência, por si, seria um grande problema porque evidencia falta de prestígio, de valorização da pessoa incluída, no ambiente que ocupa. A visibilidade a tornaria interlocutora da ação pedagógica, mas a invisibilidade a silencia. É uma forma de exclusão que mutila a identidade discente. O discurso inclusivo de que a pessoa com deficiência deve ser incluída e de que há diferentes formas de ser e estar na sociedade não chegou ainda a produzir os efeitos esperados de integração em razão da precariedade e da falta de transparência das políticas públicas educacionais.

Orientadora pedagógica, coordenadora de turma, ninguém nunca conversou com você ou você nunca procurou pra saber deles não?

Lisa: Não, depois, assim, que já tava na escola, foi encaminhado pra fazer daí pra ir pra sala de recursos, no caso, com a professora. E aí ela ia vendo como que tava a Clara, certas coisas que ela trabalhava lá, e me passava o que que eles iam fazer, né? Mas só que a professora ali atendia uma vez por semana, eu acho...era uma vez por semana só. E quem lida mesmo com a criança é a professora da sala de aula, né? E esse professor da sala de aula não tão preparado pra atender as crianças. Tem uns que nem sabem o que é, o que fazer, o que que é o diminuir o conteúdo pra criança, sabe? Material...então fica assim, fica o ano inteiro, bem dizer, só se adaptando. (risos) Perde muito tempo, perde muito tempo nessa orientação, porque aí o professor demora muito pra conhecer, e aí a ver que a criança tem certas possibilidades, quando vê já tá acabando né? Porque o professor da sala de recursos faz o que pode mas...ehh...eu acho que tá bem complicado, assim, e sei que é difícil pros professor também, lógico que é difícil, porque eles são jogados num, pra quem não conhece e não tá preparado é complicado. Só que é isso, tem que ter boa vontade também, porque a Clara quando se alfabetizou, ela tinha pegado, lá na 102 sul, ela pegou uma professora, tá ia indo sabe? Ia indo, mas eu via que ela não tava rendendo. Eu achei que ela

não ia se alfabetizar. Quando eu ia explicar as coisas pra ela, eu achei que ela não ia se alfabetizar. Depois no outro ano, ela pegou uma outra professora e foi rapidinho. Alfabetizou, saiu lendo dali. E a professora não sabia nada também de aluno, só que ela me dizia: “não, eu quero saber como é que ela é porque eu quero saber como eu vou lidar com ela pra...”, sabe? E aí ela ia duas vezes por semana, de manhã, lá com a professora também. E ela puxava, incentivava, puxava, criou um vínculo... muito forte assim, porque isso que a criança, eu sinto que ela precisa. A Clara fica muito chocada, assim, por exemplo, quando tem professores que se aposentam, ou que sabe? Simplesmente não vêm mais, sabe? Aquilo pra ela é um baque, é difícil aquilo ali. Porque ela cria um sentimento primeiro, pra depois... né? E aí, isso aí vai um longo tempo né? Ainda pega professores sem tato, assim, sem jeito nenhum, nenhum com criança, sabe? Que custam mesmo um tempo até se direcionar, a falar com a criança.

Na fala de Lisa encontramos a inclusão como uma prática fragmentada. Não houve informação, plano de trabalho, diagnóstico, relação de serviços que seriam apropriados ao desenvolvimento motor e sociocognitivo de Clara. A mãe matriculou sua filha e ficou observando o desenrolar dos acontecimentos. Uma vez encaminhada a uma sala de recursos, percebeu que os encontros eram espaçados demais, uma vez por semana, sem que o equilíbrio na escolarização fosse objetivo, e sim “ela ia vendo como que tava a Clara, certas coisas que ela trabalhava lá, e me passava o que que eles iam fazer”. Sem uma escolarização eficiente para suas necessidades e sem reforço em sua aprendizagem, Clara somente poderia contar com sua mãe ou com a boa vontade de alguns/as profissionais.

Lisa demonstra conhecimento sobre o processo adaptativo. Acostumada com o trato com a filha, percebeu que com os/as profissionais também havia esse processo e que eles/as também necessitavam de tempo. Contudo, demorava muito para que o/a profissional estivesse emocionalmente e metodologicamente preparado/a porque era uma evolução individual, pautada na própria pessoa, sem uma política de formação séria.

A avaliação de Lisa em relação ao/a professor/a é também realista:

[...] sei que é difícil pros professor também, lógico que é difícil, porque eles são jogados num, pra quem não conhece e não tá preparado é complicado.

“É lógico que é difícil”. Essa fala de Lisa atribuída ao processo de inclusão constrói uma identidade docente humanizada. Lisa, embora sofra com a falta de recursos e de preparo docente, não atribui aos/as professores/as toda a responsabilidade da escolarização. A despeito dos discursos que apregoam o direito e a propriedade de se promover a inclusão com professores/as comuns, ela entrevê as dificuldades humanas de executar algo para o qual não tem preparo, não tem conhecimento, não há modelos, não há padrões (cada pessoa exige um

tratamento específico) nem tampouco foi resultado de uma escolha, mas de uma obrigação: “eles são jogados”. O verbo de ligação “são” liga o sujeito ao predicativo, à sua qualidade. O verbo ser na oração evoca um aspecto essencialista, totalizante, com pressuposto de continuidade.

Na Escola Classe, Clara foi alfabetizada por uma professora que assumiu para si tal incumbência. Organizou-se para atender Clara fora dos horários de aula e sua atuação foi tão intensa que criou vínculos. Não possuía formação específica. Mas foi capaz de alfabetizar Clara tomando por base sua formação como alfabetizadora – era pedagoga. Outro facilitador foi o tempo disponível para estar com a criança, aliado ao discurso do afeto e do lúdico que percorre as séries iniciais. Nas séries finais tal tempo é inviabilizado pela quantidade de turmas e trabalho burocrático – diários e formulários. Há, dessa forma, nas séries finais, um conflito maior, que resulta na percepção de pais/mães, alunos/as e professores/as de que a escolarização é deficitária – logo uma identidade docente próxima da limitação como na afirmação de Lisa: “Nossa! Não sei, mas eu... parece que tem um certo medo, alguma coisa, não sei...”.

Como é que ela tá se sentindo, se desenvolvendo? O que você tá sentindo?

Lisa: o que eu senti nela é que ela tá muito desligada, assim, é, eu não sei se é porque foi jogado muita coisa, entendeste? Pra ela e assim, no começo ela até tentou aprender, só que agora ela tá parada, ela não pergunta nada pros professor entendeste? [...] Mas ela fica meio sabe? Como se a sala de aula não fosse pra ela, às vezes. A sensação que eu tenho é que ela tá se sentindo assim, com que é dado, com a matéria que é dada e como se não seja pra ela.

O medo não é apenas vivenciado pelos/as professores/as. Segundo Freire (1996), o respeito a educandos/as e educadores/as e a alegria da busca do conhecimento, do ensinar e do aprender, tornam a educação prazerosa, bonita, sem os quais não é mais educação. Clara está paralisada. O medo paralisa. Lisa explica que “no começo ela até tentou aprender”. Nessa oração temos o tempo “começo” marcando uma expectativa. Clara esperava que aprendesse. Chegou à escola buscando esse caminho e sua identidade discente foi agredida pela falta de estímulo e de adaptação ao meio. O CEF tinha uma demanda para a qual não fora preparada. Sua bússola era a prática na escola classe, onde a dinâmica do tempo e da própria prática favorecia a interação. O tempo, contudo, flui de forma muito diferente no Centro de Ensino Fundamental e sua dinâmica no interior da prática, somada ao conjunto de crenças e valores acerca da escola, voltados para a autonomia e para a assimilação de conteúdos, estão influenciando a identidade de Clara, colocando-a numa posição frágil, de quem não interage

porque não sabe que caminho escolher. Consideramos uma violência, um crime, uma tortura negar a alguém o direito de aprender, de interagir, em qualquer ambiente que seja. Essa violência que mutila identidades e fragmenta os grupos sociais, é sentida também na inclusão mostrando-se duplamente – contra professores/as e contra alunos/as que se esforçam, como Clara que “até tentou aprender”, mas não conseguiu.

Entendi. Pra você o que que seria uma inclusão ideal?

Lisa: é o que tivesse (?) funcionasse, sabe? Que os professores ali na hora de dar a matéria pra ela, sei lá, perdesse um tempinho ali e dissesse: “oh, você vai estudar isso, essa parte aqui”, sabe? Porque não pode dar três, quatro folhas pra criança estudar. Tem que selecionar; essa parte é importante, essa aqui e essa aqui, sabe? E fazer a prova adequada aquela parte ali que ela estudou, né? E quando não fosse possível eh... o professor visse que a criança não tem capacidade, por exemplo, matemática certas coisa, de seguir, de ir fazendo, por exemplo, português tá estudando predicado, sujeito, mas ela ainda não sabe interpretar. Aí o professor perceber aquilo ali e dizer, não, vai ser mudado o livro dela, vai ser usado outra coisa pra ela, né? Começar a dizer pros pais, oh, corre atrás desse livro aqui, porque, é claro, que os pais têm que se virar. Mas, dá o norte, sabe? Dá a direção. [...] porque acaba que ou passa, simplesmente por passar, ou vai rodar e seguir na mesma coisa, sabe? Vendo a mesma coisa e vendo que não tão se interessando se ela está aprendendo ou não. Claro, não é geral, não é geral, mas, só que a gente, eu percebo isso aí, que não há um, não tem um, que o sistema, realmente tá no papel, não tá em nada incluso. Os professores da sala de recurso têm que ficar se virando pra, sabe? Pra buscar o professor, tentar explicar como que é pra trabalhar. Os professores são colocados na sala de aula sem saber como é que é pra fazer, é a impressão que eu tenho isso aí. Não sei se assim...

Lisa percebe que o tempo é um problema na condução da aula. Menciona que precisaria de que o/a professor/a dedicasse um tempinho para orientar Clara sobre o que ela precisa desenvolver, dosando-lhe a quantidade de informações. Sugere, assim, a análise do material a ser trabalhado com a criança, a fim de que haja aprendizagem. Questiona a aprovação automática como na fala “Dá a direção. [...] porque acaba que ou passa, simplesmente por passar, ou vai rodar e seguir na mesma coisa, sabe? Vendo a mesma coisa e vendo que não tão se interessando se ela está aprendendo ou não”. Lisa conclui que a inclusão está no papel, não na sala de aula: “o sistema, realmente tá no papel, não tá em nada incluso”, porque os/as professores/as da sala de recursos não estão integrados também na prática da inclusão:

“Os professores da sala de recurso têm que ficar se virando pra, sabe? Pra buscar o professor, tentar explicar como que é pra trabalhar. Os professores são colocados na sala de aula sem saber como é que é pra fazer, é a impressão que eu tenho isso aí.”

Temos na fala de Lisa um quadro não muito otimista: professores/as desconhecidos/as num processo mal articulado, com uma missão a cumprir: ensinar. Mas ensinar não seria uma tarefa óbvia? Contudo, pode tornar-se um problema quando há choque de interesses e objetivos. Os/as professores/as não sabem ao certo seu papel, se é ensinar, cumprir um currículo, preparar alunos/as para uma prova de avaliação nacional ou internacional, cuidar de alunos/as, evitar que se machuquem ou usem drogas em sala de aula⁸⁹, incluir grupos em desvantagem social e econômica no processo educacional ou interagir como era de se esperar.

A escola tornou-se um espaço múltiplo demais, sem foco. Ao contrário das escolas com prestígio, em que o ensino para vestibular ou avaliações costuma ser o foco, ou escolas confessionais em que se busca a propagação de uma ética ou moral aliados ao ensino, nas escolas menos empoderadas a prática torna-se multifacetada. A escola pública comum é um palco para muitos interesses, e a identidade docente sofre com uma carga tão complexa de expectativas. Lisa quer integração para Clara, quer professores/as atentos ao processo de aprendizagem de sua filha, para que a sala de recurso não seja o único local da escola em que a inclusão ocorra, mas falta a definição de objetivos, treinamento, processos e estrutura material para o sucesso da inclusão.

Então o que que você acha que [inaudível] os estimula, esses professores a trabalharem de forma adequada?

Lisa: ai, eu não sei... eu acho que a gente sabe que eles são desvalorizados, professor não tá valorizado. As criança não respeitam mais o professor. Professor não é aquela autoridade na sala, porque os próprios pais, às vezes, não respeitam os professor, né? [...].

Lisa: ah, de primeira aumentar muito o salário dos professores. Pra poder ter tanta procura que possa selecionar professores bons, entende? Eu acho que é meio por aí. Porque acaba que tem é...há muita falta de professores. Os professores, pra trabalhar, eles têm que se matar trabalhando, a minha irmã é professora, minha mãe era professora. Tem que se matar trabalhando pra poder pagar as conta, né? Porque aqui no DF, ainda são os mais bem pagos, aí por fora, é terrível, né? Tem que se matar trabalhando, então o pessoal vai procurar coisa melhor. E aí tu acaba tendo que, vai passando, quem, quem vai passando, se formando “mal e porcamente”, sabe? Só porque não deu certo em outra coisa, acaba sendo professor. Eu acho que tá assim, porque professor tinha que ter uma, tinha que ter uma, uma educação, um caráter, ou sei lá. Não podia ser qualquer um, porque ele tá ali, tá dando exemplo pras crianças. Só que também a família, hoje em dia, também tá complicado, né? Certos pontos tá complicado. Mas o professor, pelo menos, tinha que ser (?) não sei se no meu tempo, eu respeitava tanto o professor, ou né?

Entendi. O fazer pedagógico dos professores não tá correspondendo à necessidade das crianças.

⁸⁹ Durante nosso período de observação, presenciamos discussões a respeito do uso de drogas na escola e de violência entre grupos rivais.

Lisa: é...
 E a formação deles, tá ficando precária, porque não é uma profissão vantajosa.
 Lisa: exato.
 Poderia ser melhorado se tornasse uma coisa mais seletiva.
 Lisa: isso! Exatamente. E pra ser mais seletivo, tem que ganhar bem, né?
 Ter dedicação e tempo pra poder preparar as aulas.
 Lisa: exatamente, exatamente.

Lisa expressa uma consciência crítica dos problemas que enfrenta na escola. Vê a precarização do trabalho docente como um resultado de políticas educacionais que desarticulam a função e o prestígio da escola junto às famílias e à população que de um modo geral não deseja a carreira do magistério. Baixos salários e precariedade das condições de trabalho foram mencionados por Lisa.

A análise da situação do magistério ligada à verificação de que a profissão tem sofrido o processo de feminização temos que a vontade pública não tem se pautado em torno de um crescimento real da escolarização em termos qualitativos, mas uma sobrecarga de funções, baseadas no discurso tradicional de gênero em que a mulher deve doar-se, sacrificar-se e que seu trabalho na educação não exige condições ou preparo específico porque a prática se aproxima do cuidar que é considerado inato, espontâneo na mulher. Os efeitos da prática, assim, se estabelecem em discursos com base na escolha de termos como justiça, direitos, progresso, igualdade e cidadania trazendo conforme os mecanismos ideológicos de Thompson (1995) a legitimação da prática inclusiva como desejável e com ela a manutenção de mecanismos de opressão da mulher.

6.2 - Gênero e identidade de professores/as na entrevista de uma família em Goiás

A análise da entrevista da família de Goiás foi feita na própria residência. Participaram a mãe de Rodrigo – Maria da Paz, e o pai - Vinícius.

a. Representações de Gênero

Hamham. É, e como que foi a reação? [ao saber da Síndrome de Down]
 Maria da Paz: Eu chorei, ele não, fico tranquilo. Quando me disseram eu fiquei apavorada né.
 Vinícius: [...] eu fui direto ao berçário vê ele. Aí quando eu cheguei lá pra vê ele, me acompanho uma assistente social a psicóloga e a pediatra, me acompanharam três eu, até certo ponto eu não estranhei porque todas as três fazem parte da saúde né, tudo de branco mas... (interferência), mas os outros...

(interferência), os outros nunca pensa que isso vai acontece com a gente né. Aí quando eu cheguei lá na, no berçário, eles vieram..., eles vieram onze no berçário. Aí eu olhei assim pra, pra pediatra perguntei, dotora esse aqui ó, tava virado ela disse não Vinícius não é assim não, você olha assim vai dizendo que é seu depois não é o seu você vai quere. Não eu sei que é o meu, eu sei que é o meu, vire o braço aí pra senhora vê a identificação naquele tava com o braço virado né, ela viro o braço dele, ele tava com o braço com os braço assim, ela até viro o braço quando viro tava a etiqueta por baixo do braço, filho da Maria da Paz. Ela olho assim pra mim e disse: olha Vinícius, como que o senhor conheceu, ninguém consegue identifica assim com tanta facilidade, aí eu falei: é a minha cara [...], aí ela disse assim pra mim, ela aproveitou pra carona e já entro direto no assunto, ela não ardeio muito não, disse: não Vinícius não é isso. Tem um detalhe, ele nasceu com um probleminha. Mas que problema é a dele, dotora falo: Vinícius ele nasceu com Down. Eu não sabia o que era Down, né. Eu nunca tinha, escutado nem fala nisso, era uma coisa nova, e eu... o que é isso professora o, é dotora? A Down isso aí é, ela foi falando, mas quanto mais ela falava, mais difícil ficava né, eu fui, dotora mas isso parece com que, aí ela calma é, ai ela disse: olha o senhor já ouviu fala na Mongo, na Mongólia? Eu falei já, eu... é, é, tem aquela carinha e tal, os mongóis eles são assim e eles são inclusive tratados dessa maneira e tal, tal tal...

[...]

Vinícius: Ela quando falo isso, eu falei i, dotora, mas se cria, eu fiz essa pergunta a ela, se cria, me respondeu, ah se cria sim, então meu obstáculo é esse, agente aceita de qualquer jeito, eu vou cria. Brinquei até com ela falei, não vai ser assim um médico igual a senhora, não vai ser um presidente igual ao José Sarnei, na época era José Sarnei o presidente, mais vai se cria, [...] a senhora não se preocupe com isso não, que eu vou leva vou cria e tenha a certeza que ele vai se desenvolver, aí ela si sentou assim e viro assim pra mim e disse: ainda bem que ocê é um pai que tem atitude, uma pessoa que tem esperança e tem um espirito é...rico de virtude por que muitos sai com raiva, outros abandonam, tem deles que agente tem que procura através da justiça pra pude devolver a família que não quer, nós temos exemplos aqui do Hospital do Sobradinho, nós mandamos três pro abrigo porque nem a família não quis e tal. Não, não vai acontece isso não, trouxe ele pra [inaudível].

Maria da Paz e Vinícius não tinham muito conhecimento sobre Síndrome de Down, mas pensaram, ambos, na vida do filho. À Maria da Paz haviam ensinado que pessoas com Down viviam pouco e o seu desespero derivou do fato de ter imaginado que Rodrigo seria incapaz, que não teria autonomia e que poderia morrer. Vinícius não tinha nenhum tipo de parâmetro, mas ocupou-se de saber se o filho sobreviveria. A posição de ambos demonstrou uma avaliação positiva em relação à maternidade e à paternidade, apesar de onze pessoas no berçário terem se aproximado de Vinícius na hora de ele conhecer o filho. Vinícius fala: “os outros nunca pensa que isso vai acontece com a gente né. Aí quando eu cheguei lá na, no berçário, eles vieram..., eles vieram onze no berçário.” A avaliação que Vinícius faz das pessoas curiosas é negativa. Ele não menciona se eram pessoas como ele, pais que buscavam seus filhos ou se eram pessoas do próprio hospital. Contudo, os critica, não se identifica com

elas, e relata seu descontentamento ante a ignorância demonstrada por eles em razão de que ter um filho com Síndrome de Down pode acontecer com todos/as. Embora desconhecesse a razão de tanta curiosidade, deduziu após a explicação da pediatra que se tratava do seu filho, e nesse momento percebeu a fragilidade a que estava exposto.

Ainda que sob a curiosidade de tantas pessoas e da dificuldade da pediatra em lhe explicar, em nenhum momento Vinícius cogitou do amor ou do desejo de acolher Rodrigo, de dar-lhe educação e amparo. Nesse sentido, a deficiência não obnubilou a representação de filho ou de pai que o casal possuía. Sua identidade de pai e de protetor da família permaneceu inalterada.

Maria da Paz: É quando ele nasceu, aí eu parei de trabalhar, de estudar, e quando ela nasceu, eu ainda trabalhava, ela né, ela fez trinta anos em maio, e aí minha mãe cuidava e eu trabalhava. Aí ele estudava né, e eu não. Eu aquela mãe ciumenta, aí criei os três, sem trabalhar e sem estudar. Aí, quando o Rodrigo completou 15 anos, por aí, 16 anos, eu voltei né, fiz o magistério, aí fiz outro segundo grau, eu estudo muito sabe, e depois fiz faculdade, sempre mexendo com coisa de escola. E aí, comecei trabalhar, até ele certa idade eu não deixava ele com ninguém, tinha ciúme, e era só esse sofrimento, levava ele no Sobradinho, no Hospital de Base, na HRAN⁹⁰, na escola especial, tinha dia de eu ter duas três consultas num dia só. E eu com uma bolsinha do lado e andando de ônibus com o Rodrigo. Ele era vendedor da Souza Cruz né, andava muito, viajava na segunda e às vezes só chegava na quinta na sexta, e eu ficava só com eles. E minha mãe falava assim: ah que você fica perdendo tempo, gastando dinheiro a toa com esse menino, esse menino não tem futuro, aí eu pensava, meu Deus, e será que minha mãe tá certa? Né? E eu disse mãe, pelo menos e vou ver se ele aprende a ler. Se ele aprender a ler pra mim já é muita coisa. Aí tô eu até hoje pelejando com ele. Aí ela falava sempre isso, que eu era boba, que gastava tempo e dinheiro, e não, não tem nada não. Quero que ele aprenda a ler, às vezes eu tô aqui com preguiça e eu falo assim: Rodrigo liga ali pra minha irmã e fala isso e isso e isso, e ele vai. Vai e faz. Muita coisa assim que eu fico boba, né. Grava os telefones dos parentes, assim com a maior facilidade. Liga pra tal tia, liga pra sua Irmã e fala pra ela fazer isso, não foi uma vitória? Né?
Muito mais.

Assim como Lisa, Maria da Paz também optou por parar de trabalhar enquanto seus filhos estivessem pequenos. Sem carro, com o marido viajando, Maria da Paz contava apenas com o auxílio da mãe. Contudo, a avó de Rodrigo não acreditava na potencialidade do neto. Muitas foram as dificuldades no tratamento de Rodrigo. Era necessário atendimento em fisioterapeuta, fonoaudiólogo, muitas consultas, e todas muito distantes haja vista a cidade ter

⁹⁰ Hospital Regional da Asa Norte de Brasília – HRAN.

poucos recursos na área da saúde. Essas circunstâncias adversas somavam-se aos cuidados com os outros/as dois/duas filhos/as e com os comentários negativos sobre os cuidados com Rodrigo proferidos pela própria avó, mãe de Maria da Paz. Isso poderia ter feito Maria da Paz abrir mão da educação de Rodrigo ou mesmo do seu tratamento. Mas ela era uma “mãe ciumenta” que não abandonava o convívio doméstico. Foi mãe de tempo integral até que Rodrigo tivesse autonomia. Essa decisão, contudo, não ocorreu sem sofrimentos e sem mudanças em sua própria identidade de mulher.

As mulheres são orientadas para serem frágeis, para ocuparem o espaço doméstico e a dependerem dos esposos para resolverem os problemas ou sanarem as demandas burocráticas. Maria da Paz não poderia esperar por Vinícius. Ele era vendedor e viajava a semana toda, deixando o lar sob os cuidados dela. A metamorfose de Maria ocorreu quando Rodrigo precisou de sua força. O sentimento de fragilidade de Maria da Paz está expresso na fala “e eu com uma bolsinha do lado e andando de ônibus com o Rodrigo”. A única ferramenta, a única proteção que Maria da Paz tinha era uma bolsinha do lado. Nessa bolsa levava seus documentos e o dinheiro para o tratamento. Naquela bolsa seu único recurso. Ninguém a acompanhou e nenhum conhecimento anterior possuía, somente ela consigo mesma e a criança a quem protegia. Essa coragem que se construiu diante da necessidade do filho a fez uma mãe forte, altamente integrada a ele e fiel expectadora das suas conquistas, conforme comenta: “isso, não foi uma vitória?” se referindo à habilidade comunicativa de Rodrigo. Não foi, contudo, somente Rodrigo quem cresceu, mas a mulher, a mãe e a educadora.

Rodrigo, inicialmente, tinha dificuldades motoras, babava e foi diagnosticado como sendo um aluno da Educação Especial. Encaminhado para escolas especiais, foi novamente diagnosticado como apto ao ensino comum. Na escola se desenvolveu, no contato com outras crianças e exposto a novos desafios. Mas Rodrigo não tem tantas limitações cognitivas. Quando criança, sua dificuldade era motora e na fala. Atualmente, sua limitação principal está na visão - mais de treze graus (visão subnormal)⁹¹. Em relação à escola, ele acompanha os conteúdos, tem gosto pelos estudos, domina a sua rotina, tem ciência de seus compromissos, apresenta desempenho cognitivo semelhante ao de seus colegas e é benquisto na comunidade escolar, o que o coloca em situação privilegiada, inclusive, em relação a crianças sem deficiência, mas que são oriundas de famílias desestruturadas ou de comunidades muito

⁹¹ Segundo a OMS a visão subnormal é aquela cuja acuidade visual é de 6/60 a 18/60 – a pessoa enxerga entre seis a dezoito metros o que uma pessoa normal enxergaria a 60 metros de distância, e cujo campo visual varia entre 20 e 50 graus. Cego, para fins pedagógicos, seria aquele que correspondendo ao parâmetro de visão subnormal utiliza o Braille para ler e escrever. O portador de visão subnormal seria a pessoa que depois de corrigida a visão ainda necessita de impressos ampliados ou do auxílio de recursos ópticos, como a lupa, por exemplo.

carentes. Seu desempenho e capacidade de organização mental também o coloca à frente de outras crianças que possuem, por exemplo, o déficit de atenção – TODA, e/ou os que apresentam algum espectro autista. As dificuldades motoras e na fala foram superadas com muito esforço e muitas peregrinações, mas Maria da Paz conseguiu que seu filho fosse incluído com sucesso.

[...] Que características, a pessoa que trabalha com a inclusão, deve desenvolver? Pra poder fazer um bom trabalho. Características pessoais.

Vinícius: Com eles?

Com eles.

Vinícius: A pessoa tem que ser sensível, e ao mesmo tempo enérgico. Ele tem que ter um equilíbrio. Tem que haver um equilíbrio, ou seja, você sabe atrair, mas tem que saber cobrar. Ele tem que ter um perfil balanceado nessas duas questões, por quê? Quando você atrai eles, eles se sentem protegidos por aquela pessoa, ou seja, tudo que você, você é o ídolo pra ele. Tudo que você ensina pra ele, que você mostra é bom, então, ele se interessa, não é isso? E quando ele comete algum desvio, alguma coisa nesse sentido que ele não quer, você chega e a energia, e diz é assim, assim, assim, e ele obedece, então, é preciso unir os dois princípios ao mesmo tempo. Ele tem que ter aquela dedicação, mas ele tem que ter também aquela energia pra concentrar ele dentro do trabalho que ele faz pra não ser nem de mais e nem de menos.

Questionado sobre as características que um/a professor/a precisa para atuar na Educação Especial, Vinícius fala em empatia. Fazer-se amado/a, respeitado/a, benquistado/a por alunos/as estimularia a vontade de aprender e a valorização daquilo que se ensina. Essa empatia, contudo, não é destituída de responsabilidade, de respeito, do cumprimento de obrigações, dosando a ação docente para não cair nem na exigência exagerada nem na permissividade. Maria complementa:

Maria da Paz: É, ele tem que, gostar daquela pessoa e também respeitar né. Porque se ele não tiver assim um certo respeito na hora que ele quer alguma coisa, aí vai ser difícil. Igual acontece aqui, né. Ele comigo assim, tem hora que precisa ser bem rígida com ele, né, com eles os três, e ainda tem um pouquinho assim de medo de mim, porque com o Vinícius mesmo, eles não tão nem aí. E assim, e na hora que acontece alguma coisa, estão todos do meu lado. Eu que sou mais rígida com eles e eles é que me protegem mais, né?

Vinícius: Aquilo que eu acabei de falar pra senhora agora, é a sensibilidade e a energia. Entendeu. Aqui quem é sensível sou eu, e quem é enérgico é a dona Maria, então, é um equilíbrio. Entendeu. Assim as coisas fecham o cerco e se completam.

Maria da Paz: [...] E na escola é assim, o professor tem que se conquistar né, ele gostar daquele professor e também saber obedecer e respeitar, é isso que eu falo, obedece a Vilma, e ele gosta da Vima. A Vilma andou dando assim meio séria, ele ficou com medo dela. [...] ele gosta dela, aí quando ela fala mais serio assim, e ele já fala, essa aí não é mole não. Aí ele já tá assim pensando duas vezes antes de teimar com ela. Então tem que ter né, os dois lados. Ser rígida e ser carinhosa com eles. Porque senão, e ele é assim se ele

não gostar de uma pessoa, você pode fazer o que for que ele não volta atrás não. Se ele odiar uma pessoa, é definitivo.

Ser amado/a e/ou respeitado/a na fala de Vinícius e Maria não tem muito a ver com gênero. Ele se diz sensível, e Maria se intitula severa. Em relação à Vilma, a professora de apoio de Rodrigo, Maria da Paz ainda enfatiza que ela se fez amada, inicialmente, e depois encontrou o ponto de equilíbrio, conquistando do rapaz o seu respeito e sua obediência. Para a família, empatia tem mais a ver com dedicação e com habilidade. Nesse sentido, o gênero perde seu relevo e cede ao profissionalismo. Para a construção da identidade docente de gênero tal posicionamento torna a atividade democrática, em que o empenho é uma conquista individual, independentemente de ser a pessoa do sexo masculino ou feminino. No entanto, sobre a presença de mulheres na educação Vinícius assim se manifesta:

[...],Porque que tem tanta mulher? [na Educação Especial]

Vinícius: Ah, a mulher leva mais jeito. É mais delicada né? Mas você não pode, na minha opinião, você não pode restringir era só as mulheres, porque o homem agrega também e de vez em quando tem que ter um pouquinho mais de pulso com eles. O homem ele bota um certo respeito a mais, entendeu, porque eles também interagem dessa maneira. Eles se acham que são fortes né? E se eles achar que a pessoa tem menos do que eles, eles podem querer agredir e eles se comportam. Já o homem não, o homem neste sentido eles não vão né. As duas partes juntas fazem o complemento ideal.

A mulher “leva mais jeito”, mas o homem “impõe um certo respeito”. O respeito a que se refere vem da força para se defender fisicamente. A mulher é vista ou representada como passível de sofrer violência, pelo fato de ser frágil, enquanto que o homem na escola pode se fazer obedecer. A representação da mulher no contexto da escola e não somente no contexto da inclusão, incorpora os discursos tradicionais de que a mulher deve obedecer, deve se proteger do mundo exterior, devendo ser guardada por pais, esposos, irmãos ou mesmo, como Vinícius menciona, por colegas de trabalho. Contudo, Vinícius pontua que “se eles achar que a pessoa tem menos do que eles, eles podem querer agredir”, de forma que se a pessoa se mostrar vulnerável fisicamente, pode ser vítima de agressão por alunos/as. Essa realidade tem se tornado frequentemente noticiada, em que alunos/as agridem em sala de aula tanto professoras como professores. A violência, nessa perspectiva, não se restringe somente à mulher, mas ao/a profissional da educação ou quaisquer funcionários/as que lhes obtem a vontade. Nesse sentido, o que está em jogo é a identidade docente, contudo, pela maior

presença de mulheres no contexto da escola, a mulher vítima de violência passa a ser uma de suas identidades.

Maria da Paz: No caso que a senhora perguntou se eu não gostaria de acrescentar mais alguma coisa, é o seguinte, é, as pessoas que tem pessoas na família com essas características deveriam ser mais abertas e procurar se aproximar mais umas das outras, até pra troca de experiência, observar como convive, como que se chegou a algum desenvolvimento, a alguma melhora, porque, na verdade, a gente sabe que eles vão evoluir pouco, eles não vão ter aquela evolução que tem uma pessoa normal, mas tudo que evoluir, é muito. É bonito, é emocionante você chegar, igual, eu, tive lá na hora lá em Brasília, fazendo o cartão dele lá, e a moça chegou e ele já vem, eles já pegaram o hábito de colocar o dedo lá no pessoal que opera o sistema, e ele disse: não, eu sei assinar, eu assino, aí a moça parou, pegou a caneta e entregou pra ele, ele pegou e assinou. E ela disse, ele assina e assina muito bonito, você tá de parabéns. Ele foi no hospital visitar a irmã dele, foi ter bebê, e chegou lá o irmão dele fazendo brincadeira com ele, aquele outro, ele virou assim pro guarda e disse assim, meu nome não é esse não, o meu nome é Rodrigo Bonfim Pinheiro. No outro dia quando nós voltamos pra visita, ele levou a identidade na mão, e chegou lá deu pro guarda e disse, olha aqui ó, eu sou Rodrigo Bonfim Pinheiro, aqui é meu documento e meu nome. Então, se as pessoas tem assim uma interação maior, tudo possibilita na verdade uma troca de conhecimento e um desenvolvimento maior pra todos os setores, porque, qualquer pessoa pode ter isso. O cara não precisa ter preconceito não porque ele é isso ou aquilo, porque nasceu o filho daquela maneira ou, fazer, rejeitar aquela pessoa na rua, aquilo pode surgir não sei na família de qualquer um, isso não é raça, não é, até hoje não tá comprovado se é assim uma trajetória hereditária, uma descendência hereditária, então ele vem e aparece e qualquer um pode ter, e pra você melhorar esse ambiente a melhor coisa que tem é você aprender a conviver com ele, e daí, a gente só aprende a conviver com os problemas, quando a gente sabe como eles são.

Na fala de Maria da Paz em “O cara não precisa ter preconceito não” há a pressuposição de que há preconceito contra a pessoa com Down. Ela menciona a rejeição das pessoas na rua, atribuindo-a ao preconceito. Explica que a Síndrome não é raça – quer dizer não é um grupo, mas um indivíduo, uma ocorrência, cuja procedência hereditária não foi confirmada pela ciência. Esse desabafo vem do seu testemunho. Explanado em terceira pessoa, Maria da Paz fala de si mesma sobre a necessidade de as pessoas buscarem conhecimento e interação, trocar experiências e gerenciar as expectativas sobre o desenvolvimento da pessoa com Down.

A afirmação da maternidade e da sua formação identitária vem da avaliação que faz da pessoa com Síndrome de Down, no sentido de que ao se posicionar positivamente em relação à deficiência, o faz, simultaneamente, em relação a si mesma e ao filho. Partindo de uma expectativa de desenvolvimento limitada em relação à Síndrome, comenta que cada passo é

significativo, cada conquista deve ser celebrada. E a postura de celebração da aprendizagem a gratifica em relação aos próprios esforços e aos resultados alcançados.

b. Representações de Professor/a

[...] O que que vocês acham que deve ser o papel da escola na vida dos alunos especiais?

Vinícius: O papel da escola na vida das crianças especiais deve ser um papel de referencia, ou seja, de onde ele sai e tem vontade de permanecer lá, porque só assim ele aprende. Então ela tem que servir como uma referência. Entendeu? Recebê-los bem, tratá-los bem, conduzi-los bem para que eles se sintam estimulados de ir até aquele lugar pra adquirir conhecimento.

A escola e o/a professor/a se confundem. A escola deve ser a referência de local para o crescimento, lugar onde se concentram o prazer de aprender e a solicitude, derivada do valor simbólico atribuído à pessoa que aprende. O/a professor/a, portanto, deve ser a pessoa que estimula, envolve, compreende, que produz a alegria da aprendizagem e da busca pelo conhecimento. Pessoas amadas, para quem o/a aprendiz devota, por sua vez, a sua gratidão e amizade. Há na escola um convívio intenso. Algumas disciplinas chegam a ter duzentos encontros por ano, 10.000 minutos, 166 horas de convívio ao longo de um período letivo. Não há motivos óbvios para que não haja amizade e respeito.

Mas se Vinícius fala de alegria de aprender e de prazer em estar na escola é porque nem sempre isso acontece. Professores/as e alunos/as não disfrutam de um ambiente propício à interação, nem de procedimentos ou estruturas adequados. Alunos/as e professores/as mutilados/as emocionalmente adentram a escola todos os dias e transbordam em suas relações as suas frustrações em relação a si mesmos e ao processo educacional. Nesse sentido, para fortalecer a identidade docente há que se fortalecer igualmente a instituição, tanto quanto os/as alunos/as e o próprio processo educacional como um todo. Sem a valorização global da educação sempre haverá desequilíbrio e o desajuste leva à violência.

[...]

Maria da Paz: Quando começo com a terapeuta era lá no Hospital de Sobradinho. Eu lembro que ele chegava lá dormindo, ela acordavam ele com pianinho e tocando né? É tão engraçado que o tempo né, parece que foi...

Vinícius: Nós já tivemos também um processo de apoio aqui muito grande. Educação inclusiva aqui, ela chego num período que ela era bem melhor do que era do ensino federal. A gente tinha todo um aparato, tinha terapeuta, tinha fono, tinha psicólogos, tinha guias é, é reservados pra você levasse ele a cada um dessas especialidades entendeu, chegava lá era recebidos, tinha apoio na esco..., tinha uma coordenação permanente desse setor que

acompanhava todo aquele trabalho a semana inteira então a trajetória dele é bem em cima disso aí.

Isso aconteceu quando, esse apoio da educação inclusiva?

[...]

Vinícius: O outro saiu em 2008 e o outro em 2004. Foi de 2000 a 2004.

E depois diminuiu?

Maria da Paz: Diminuiu...

Vinícius: Diminuiu porque mudou a gestão municipal. Aí o prefeito não deu atenção à área social

Em 2000, os efeitos da política estabelecida pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, estavam sendo sentidos. No município em que moravam Vinícius e Maria da Paz houve um programa em que, além da escolarização inclusiva, a população com deficiência também contava com consultas (guias) agendadas, fonoaudiólogo/a, terapeuta, psicólogo/a e uma coordenação que acompanhava o processo inclusivo. Essas ações foram classificadas por Vinícius como sociais, como podemos observar em sua explicação sobre a diminuição dos atendimentos na gestão seguinte: “Aí o prefeito não deu atenção à área social”.

Ao colocar o acesso aos serviços de saúde como social Vinícius relaciona a política inclusiva educacional como política social, que corresponde, de fato, ao discurso da inclusão como um direito à cidadania. No entanto, a escolarização das pessoas com deficiência, por requerer atenção e cuidados, tem sido utilizada como uma forma de manipulação ideológica que articula a supressão dos serviços de saúde vinculados à escola, e mesmo os serviços educacionais especiais como sendo apenas inerente à sala de recursos e não à educação com um todo (SATO, 2008). Ao introduzir a criança com deficiência na escola comum dá-se a ideia de que está tudo bem, de que a educação como direito foi garantida pela matrícula e que os demais serviços são de competência de outras instâncias, como o Ministério da Saúde e a Previdência Social (BRASIL, 2007).

É... bom, quando chegou o período escolar né, do Rodrigo, quais foram as preocupações de vocês para com ele assim, quais foram os temores em relação a escola quais foram os cuidados para que ele tivesse uma boa educação?

[...]

Maria da Paz: Aí só que lá no ensino especial ele não mudava de série, aí ele tava com quatorze ano né? Aí coloquei ele na primeira série, ele passo, coloquei passo pro segundo, terceiro, quarto ele reprovo tudo mundo acha que não foi culpa dele, foi na época assim uma professora que faltava muito né, que não se aproximava dele né, tinha, tinha sim quando assim do ... das coisinha que ele tinha né, uma irritação da pele, ela achava que era contagioso. Aí foi a época que eu levei ele lá no HRAN foi feita a

raspagem⁹² tudo né, aí mandaram ele pro ensino regular, ele não apanho né, turma grande não acompanhava acho que foi a época mesmo né Vinícius que ele...

Aos 14 anos, Rodrigo foi matriculado na primeira série do Ensino Regular. Foi bem recebido e frequentou as séries seguintes até chegar na quarta série ou quinto ano. Nesse momento ele foi reprovado. Segundo a família, ele foi rejeitado pela professora: “uma professora que faltava muito né, que não se aproximava dele né, tinha, tinha sim quando assim do ... das coisinha que ele tinha né, uma irritação da pele, ela achava que era contagioso”. A qualificação que atribuem à professora é que ela faltava muito. Em relação à docência não há escolha lexical negativa, apenas um advérbio “muito” que exprime um descontentamento com suas faltas frequentes, que excediam a normalidade.

Ao avaliar a relação dela com Rodrigo, mencionam que “ela não se aproximava dele”. A aproximação, a interação, foi falada em outros trechos como condição *sine qua non* para que haja a vontade de aprender, por parte de Rodrigo, que somente obedece a quem respeita e a quem considera. Sem a adesão emocional recíproca, estabeleceu-se o conflito: “tinha sim quando assim do... das coisinha que ele tinha, uma irritação na pele, ela achava que era contagioso”. A Síndrome de Down foi nomeada como “coisinha” que ele tinha. O eufemismo é uma estratégia de tornar minimizada determinada situação, diminuindo seus impactos. No contexto da fala, pode ser interpretado como uma posição em que para a mãe, a pessoa de Rodrigo em sua essência não sofreu dano em razão de ter a Síndrome, ainda era um aluno como os demais. A Síndrome de Down era um detalhe, uma coisinha, que em nada o diminuía. Mas essa coisinha, na avaliação de Maria, causava “irritação na pele” da professora, motivada pela sua intolerância à pessoa de Rodrigo. Para a mãe, a recusa na aproximação se daria ao fato de a professora interpretar a Síndrome como doença, portanto, de característica contagiosa.

Tanto Rodrigo como as professoras anteriores estão, para Maria, no nível da normalidade, destacando-se a professora da quarta série, que o rejeitou. Para Maria, a identidade docente tem a ver com acolhimento e a avaliação negativa dessa professora demonstra que sua posição é atípica, não considerada como própria de uma educadora. Nesse sentido, a identidade de professor/a não pode compreender, para Maria, a intolerância ou a incapacidade na interação.

⁹² Cirurgia de catarata – raspagem nos olhos porque Rodrigo além da Síndrome de Down, também possui deficiência visual (baixa visão).

É. A adaptação do Rodrigo na escola regular. Como foi? Como foi a adaptação dele na escola regular?

Vinícius: Foi fácil. Ele sempre viveu no meio das pessoas, então ele tinha é, é coordenação dele sempre foi bem feita e entrosamento com, com as demais pessoas ham? ele só tinha aquele problema o seguinte, ele requer mais um pouco de atenção mais, e as professora começaram a lidar com ele aqui e tinham um certo apoio tudo, ele logo, os colegas também, quando eu falei pra senhora naquele dia, quando o setor classe média alta e o é rico ele tem dificuldade de ajusta pessoas com esses princípios no meio porque a discriminação é muito grande, vem do pai, vem dos próprios colega. Quando isso ocorre nas camadas mais carentes, nas camadas mais baixa ele é muito fácil de você é, é conduzi a coisa porque a socialização é maior, a aceitação é maior é, é assim, a solidariedade é muito maior é muito mais abrangente. Então ele conseguiu com facilidade se ajusta no meio em função disso né, não teve assim grande dificuldade porque não havia.

Rodrigo é muito amoroso. Gosta de abraçar e beijar a quem tem carinho. Assim como a maioria das outras pessoas com Síndrome de Down a que tive acesso nessa pesquisa, cerca de dez alunos e alunas, Rodrigo gosta do contato físico, gosta de conversar e é muito carinhoso em seus gestos. Essa necessidade de aproximação justifica o que Vinícius afirmou: “ele requer mais um pouco de atenção”.

A atenção não diz respeito ao aspecto profissional apenas, mas ao conjunto de atitudes, à predisposição para compartilhar, de se relacionar. Nesse sentido, Vinícius faz uma distinção entre as atitudes de grupos econômicos distintos, como nas afirmações: “quando o setor classe média alta e o é rico ele tem dificuldade de ajusta pessoas com esses princípios no meio porque a discriminação é muito grande, vem do pai, vem dos próprios colega” e “Quando isso ocorre nas camadas mais carentes, nas camadas mais baixa ele é muito fácil de você é, é conduzi a coisa porque a socialização é maior, a aceitação é maior é, é assim, a solidariedade é muito maior é muito mais abrangente”.

Para Vinícius, os ricos ou de classe média são mais preconceituosos e resistentes à integração, enquanto que os mais carentes são mais solidários, abertos à socialização. De fato, Rodrigo foi matriculado numa escola particular, mas sofreu preconceito. Nas escolas municipal (até o quinto ano) e estadual (do sexto ano em diante) não, foi mais fácil a sua inserção. Nesse aspecto, a escola pública ganha um caráter democrático em relação à escola particular, ainda que caracterizado, na fala de Vinícius, como um local de pessoas de menor renda.

Se a escola pública é mais democrática, isso decorre também de um discurso de inclusão de todos/as na escola: da pessoa que vive em comunidades migratórias, como os ciganos, de pessoas em situação de rua, de pessoas que cumprem medidas socioeducativas, de

peças dependentes químicas, de meninas que são mães na adolescência, enfim, de todos/as, ainda que a política educacional para esses grupos preveja um único remédio, uma única abordagem educacional, os mesmos recursos, a mesma estrutura.

A falta de políticas específicas que visem a real inclusão de grupos sociais em situação de desvantagem é questionável, dentre esses grupos, as pessoas com deficiência, no sentido de que ofertar a matrícula, sem enxergar as demandas desses grupos de forma contextualizada, sem reformar a escola, seus princípios e métodos, sem contemplar os/as professores/as e as estruturas de apoio que são de áreas intersetoriais, como a saúde, a seguridade social, os programas de trabalho e as ações de apoio às famílias, é como dar o direito e negar sua apropriação real.

E da 5ª série em diante aqui na escola vocês receberam orientação sobre como que seria o processo pedagógico dele?

[...]

Vinícius: No Dois também o que motivou a colocação dele foi a receptividade do diretor, o diretor recebeu a mãe dele, uma receptividade muito grande ou seja parece até [inaudível] entendeu então motivou foi um dos motivos, foi um dos motivos que nós tivemos para manter ele lá pra alcançar o desempenho que vem alcançando porque tudo começou por parte da direção que na verdade quem tem o poder na mão é que tem a oportunidade de fazer as coisas, fazer bem feito e conduzi-las ao sucesso porque o diretor na verdade lá ele facilitou tudo ele deu amplo espaço pra que ele fosse colocado lá.

A escolha da escola não foi motivada por uma preferência inicial. Ao passar para o quinto ano Rodrigo precisava prosseguir nos estudos. Foi, assim, matriculado numa instituição particular, onde Rodrigo não participava. Em uma apresentação, ele foi o único aluno a não tomar parte na atividade, levando sua mãe e ele próprio ao desejo de trocar de escola. Procurado o diretor do colégio Dois, ele foi honesto dizendo que a escola não tinha nenhum aluno com Síndrome de Down, mas que falaria com a equipe, e que teria empenho em receber Rodrigo. O fato ocorrera em 2005, sendo que Rodrigo em 2009, cursava a oitava série/9º ano. Na fala de Vinícius: “tudo começou por parte da direção que na verdade quem tem o poder na mão é que tem a oportunidade de fazer as coisas, fazer bem feito e conduzi-las ao sucesso”, o pai de Rodrigo demonstra reconhecimento das atividades políticas. Ao mencionar o poder evidencia que a escola poderia, como no caso anterior, aceitá-lo formalmente, mas não integrá-lo. No caso do diretor e da Escola II foi diferente, eles aceitaram e levaram a diante o projeto de inclusão de Rodrigo, expresso na afirmação – fazer as coisas, fazer bem feito.

Sobre o posicionamento político, Vinícius nos dá o seguinte depoimento:

Vinícius: Na política, eu nunca fui político porque, nunca [inaudível], nunca ocupei nenhum cargo público esse tipo de coisa porque, na verdade eles querem você é pra lhe amordaça e eles não fazem, se fosse pra fazer o bem comum eu aceitaria. Eu já fui dirigente na condição de representante de voluntário de escola do município, numa condição onde ela ia fecha com 42 funcionário, 4 meses de salário atrasado e, 22 turmas de, de, de primera a quarta, quarto ano do primero grau, que na época chamava primário, chamava-se primário não era ainda, não era na época da unificação da, do, do, durante a gestão do governo Collor de Mello, e eu tinha três filhos estudando lá. Eu sempre, aqui sempre cabe mais um, eu criei uma, criei outro, hoje eu tenho outro filho também adotivo que é militar, tem os de casa e tem mais otros que eu crio que, tem dificuldade me dá, eu vô cria. Então eu tinha os três lá e nós precisávamos da escola. Quando eu peguei, que chamaram todos os pais e eu, mais na hora de senta lá pra toma posição ninguém não qué. Eu fui, arrumei uma comissão com quinze dirigentes, assumimo, fizemos uma petição, fizemos um reque requerimento judicial mas, recebemos plenos poderes pra assumi a escola. Nos assumimos a escola nós fomos atrás de convênio, ações promovemos leilão, promovemos bingo, promovemos eventos, festa, tiramos a escola do atolero, entendeu, normalizamos a situação da, da, da escola, reparamos a situação dos professores, nós tivemos uma época é das, campanha de escolas da comunidade SENEC. A escola não fecho, eu conduzi ela por três anos como voluntário ele não, não tinha salário, era voluntário representando o conselho de pai. Eu cheguei numa época em que a educação em [...], todo pai queria ter seu filho lá, e todo educador queria trabalha na escola. Eu, eu promovia a isonomia do educador da SENEC com o do Distrito Federal, ou seja, a remuneração que ele tinha lá naquele nível, eu conseguiria eu conseguia paga aqui e era quatorze, eu ia da portaria a, a, a, a cantina entendeu? Então eu sempre tive uma, uma participação muito grande no social, fui jurado de tribunal por 20 anos. Eu saí porque, por causa de questões aditiva, então eu sempre fiz o meu papel dentro da sociedade, eu saio vo acompanha os movimento, ouvi as coisa e ela fica reclamando porque uma é o oposto do outro, entendeu? Ela num num gosta de participa de se envolve com essas coisa. Já eu me envolvo com essas causa e me envolvo pra vale, vo do começo até o fim. Aí ela, gera essa de idas e voltas e por a rua anda mas faz parte da vida né.

[...]

Vinícius: Porque quem gosta dessas coisas [da natureza], é uma pessoa que tem os princípios de idealismo muito grandes, muito alto, quando ele, se a senhora for observar, às vezes você olha assim e é uma atividade grosseira, atividade assim que você exerce até numa certa posição de brutalidade, principalmente pra quem gosta de animais, porque os animais não são só aquela docilidade que você vê. Até ele chegar naquele ponto aonde ele faz aquilo, é muita coisa, muita pressão ocorrida. Agora pra conduzir e chegar naquele processo, você tem que ser um sujeito sensível. Você tem que ter na verdade um idealismo muito grande pra construir e chegar até aquele caminho. Entendeu. Então a gente tem essa parte, que faz parte do dia a dia.

[...]

Vinícius: Pois é. Quem mata as pessoas é o preconceito, e eu não tenho pressa.

Vinícius tem amor à vida. Possuindo seus filhos, criava aqueles que as pessoas lhe davam, sendo três naturais e outros dois adotivos. Promove a natureza, gosta de animais e plantas. Em seu quintal de cerca de 700 m² possui árvores frutíferas variadas, animais, cactos, e mantém plantações em outros terrenos de sua propriedade. Se diz sensível no trato com a natureza e com as pessoas. Aguerrido às causas sociais, nos narra uma ação interessante em que juntamente com a comunidade impediu que a escola dos filhos fosse fechada. Usou de petições na justiça, requerimentos, convênios, ações sociais e muito trabalho. Vinícius é um homem simples, mas dado às leituras. Sua habilidade para dialogar lhe permite fazer julgamentos críticos, como quando afirma que promoveu a isonomia salarial entre a escola que a comunidade administrava e as escolas do GDF – Brasília, que ganham mais do que o dobro dos/as profissionais de Goiás. A isonomia não era apenas para professores/as, mas a todos/as os/as funcionários/as, da cantina à portaria. A solidez da administração fez com que todos/as os/as pais/mães desejassem matricular seus/suas filhos/as e todos/as os/as professores/as desejassem trabalhar na escola.

A participação social de Vinícius é muito consciente. Não deseja ser político, porque segundo ele “nunca ocupei nenhum cargo público, esse tipo de coisa porque, na verdade eles querem você é pra lhe amordaçar e eles não fazem”. Demonstra que para ocupar um cargo publico, de confiança, precisa aderir a um grupo político, e isso lhe tolheria a liberdade: seria para lhe amordaçar e não para promover o bem da sociedade. Dessa forma, prefere a liberdade de suas ações, de sua vontade livre. Por fim, indica que quem gosta da natureza tem idealismo, e sabe ser sensível porque na natureza se obedece a um processo. Todo esse conhecimento é, então arrematado com uma frase de impacto: “Quem mata as pessoas é o preconceito, e eu não tenho pressa”.

A disposição de Vinícius para o bem estar coletivo está intrínseca à sua identidade. Gosta dos estudos, valoriza a educação, entrevê na escola a chave para que os/as alunos/as encontrem o prazer de aprender, e os/as professores/as a alegria de ensinar. Visualiza no fazer docente uma atividade importante de desenvolvimento. Quer valorizando a escola dos/as filhos/as, quer buscando a própria formação – está refazendo o Ensino Médio e deseja ser advogado antes de 65 anos, Vinícius tem na educação uma fonte de alegria, prazer e conhecimento. Para ele, os/as professores/as ideais são aqueles/as que tomam parte nesse processo.

6.3 – Identidades de Gênero e o AEE

O atendimento educacional especializado realizado nas escolas e a escolarização feita em sala comum com alunos/as com deficiência dependem ou sofrem a influência das representações sobre o trabalho e sobre as pessoas que os executa. Arguida sobre a predominância feminina na escola, Lisa assim explica a ocorrência:

E por que que você acha que tem mais mulheres na Educação Especial do que homens?

Lisa: ah não sei...

[...]

Lisa: é, eu acho que um pouco sempre foi assim, né? Professor era quase sempre, já começou, era, era, colégio era formado mais por mulheres. E outra que, pra lidar com criança, não são tudo que é, eu não acho que não é tudo que é homem que tem um tato pra lidar e paciência em explicar. Talvez seja isso, né? Não sei.

[...]

Lisa: é mas isso aí eu acho que é uma coisa de cultura, não é de agora, eu acho que é cultural, né? É cultural, eu acho que é a professora, sempre visto a professora mais, eu acho que vem... eu acho que até no caso está aumentando, aos poucos, os profê...eh...professor, homem no caso, pra trabalhar com criança. Mas acho que é cultural, eu acho que é uma coisa que vem de tempo, né?

Cultural ou natural possuem significados semelhantes na fala de Lisa. O poder hegemônico se perpetua por meio da naturalização de conceitos ou de determinado estado de coisas que passam a ser incorporados como conhecimento coletivo, que é o que caracteriza a cultura, um conhecimento coletivo apreendido em sociedade (GEERTZ, 1973). O que aprendemos em uma sociedade é em parte o resultado da materialização dos arranjos e das articulações de poder dentro de um sistema econômico e político (HARVEY, 1992). A presença de mulheres professoras em massa nas escolas é naturalizada, ao ponto de provocar estranhamento um homem ocupando a função docente.

Então ele também é aluno com baixa visão, né?

Maria da Paz: A dificuldade do Rodrigo é a leitura. [...] Mas assim, os professores não tem tempo, trabalham muito até tarde, e aí... só tem sempre aquele apoiozinho ali do lado e pronto. E ele gosta de fazer toda atividade que é passada na escola ele quer acompanhar, e ele não dá conta porque a vista não deixa.

Maria da Paz fala da insuficiência do apoio. O apoio educacional em Goiás é realizado por uma equipe que assiste às aulas juntamente com a pessoa incluída, sentando-se ao lado da

criança/jovem ou no caso de ter mais de uma pessoa com deficiência, em um grupo no fundo da sala. Cabe ao/a profissional do apoio o trabalho da escolarização, da adaptação curricular e da preparação dos/as alunos/as para as provas que são realizadas juntamente com os demais. Maria fala que em razão da baixa visão de seu filho o apoio não lhe fornece a condição ideal de participação na sala de aula. Maria utiliza o termo “apoiozinho” para indicar o trabalho realizado, que se confunde com a pessoa que o realiza.

O termo apoio é questionável, porque no senso comum, tanto pode significar ajuda, auxílio, como um objeto que sustenta, que oferece base. Assim, ser apoio de alguém se aproxima mais do segundo sentido, coisificando a ação ou a própria pessoa. Ser apoio no AEE ainda traz uma carga de expectativas, em razão da lei que separa os grupos – de um lado os/as professores/as e de outro os apoios – os/as profissionais da sala de recursos. A expectativa do/a professor/a comum é que no AEE a criança será escolarizada. A expectativa da criança é que no AEE terá condições de participar da escola na condição daquele que aprende, e para a família, o AEE é a ponte entre a escola e a criança, facultando-lhe os recursos de que carece. Ocorre que ao AEE tanto cabe a tarefa junto ao/a aluno/a com deficiência, como o acompanhamento junto aos/as professores/as comuns. Essa duplicidade de atividades, sem que haja uma hierarquia formal entre os/as profissionais pode gerar duas situações distintas:

- a. O/a profissional da sala comum aceita a orientação;
- b. O/a profissional recusa a orientação.

Em ambos os casos, o apoio se vê na condição de refém do sistema porque não possui todo o treinamento nem as condições materiais e pedagógicas para ensinar a criança e não atende aos/as professores/as, em razão da alta demanda de atendimentos junto aos/as alunos/as. A pessoa no AEE acaba se desgastando em razão das multitarefas a que se dedica, sendo que em Goiás, a incumbência de assistir às aulas junto com os/as alunos. Essa responsabilidade da escolarização dá mais liberdade de atuação, mas não a completa, como na avaliação de Maria. Torna-se um apoiozinho, um recurso paliativo em meio a tantas demandas. A posição de desvantagem ou de desempoderamento vivenciada pela mulheres que ocupam a função contribui para as formações identitárias docentes e de gênero. As mulheres no apoio possuem o vínculo, tão importante à aprendizagem da pessoa com deficiência, mas o que desejam é executar o trabalho dignamente, de forma a satisfazer tantas expectativas, muitas delas frustradas.

Em razão da ausência do Estado nas práticas intersetoriais que são requeridas ao atendimento da pessoa com deficiência, Vinícius comenta:

Vinícius: A gente se integra ao meio. Nós temos aqui uma vizinha nossa, que tem também o filho especial, o caso dela é mais grave, ele anda na cadeira, ele vive numa cadeira de rodas, e ela tem, faz reuniões periódicas ela criou uma associação, e a gente faz questão de marcar presença, de participar, domingo agora ela fez uma quadrilha pra vários integrantes do grupo, ela tá ensaiando, Rodrigo foi lá e também ensaiou, participa, então, a participação de todos leva a algum desenvolvimento. Alguma coisa você consegue ganhar com isso, e tudo que ganha é positivo, né, nós não podemos dispensar nada, nós não temos o direito de dispensar nada, você veja o trabalho dessa natureza que a senhora está se propondo em fazer, tá fazendo, tá realizando, um trabalho desse é de grande engrandecimento na unidade escolar, porque o diretor, o professor, o servidor da educação vai ver que é uma causa que requer atenção, ou seja, ela tá sendo vista aos olhos de uma instância que tá bem mais além deles. Que tá bem mais além da escola, entendeu? Pessoas que estão vindo de muito longe em busca de conhecimento mais profundo, de informação, de como procede aquela coisa, de como ela se movimenta, de como ela se ajusta, e isso impulsiona pra que eles dê mais atenção. A senhora sabia que isso daí é um processo decisivo pra que eles abracem mais a causa, até porque se chegar mais tarde um outro lá, vai ser incentivado, você viu a gente tinha fulano, a gente tinha um tratamento dessa maneira, a doutora fulana teve aqui, a instituição fulana de tal passou a ser parceira da gente, e nos orientou nesse sentido e neste, neste, e nós ganhamos com isso, e tudo isso vai surgir, um dia vai surgir, né? Então o que que ocorre, é muito importante essa troca de experiência de informação e de conhecimento. Quando você vai desenvolver a sua tese, você também vai mostrar muito mais pro Brasil, a respeito de uma coisa que praticamente era desconhecida.

E ainda é

E vai usar. E você vai usar informações de um setor que praticamente era esquecido e vai botar conhecimentos e prestígio seu numa causa que eles achavam que nem existia.

Muito obrigada.

A vizinha vivencia também a tarefa de buscar recursos para seu filho deficiente. Para ganhar forças fez uma associação, que Vinícius faz questão de participar. Essa troca de informações é enfatizada por ele, que se mostra favorável à nossa pesquisa. Enfatiza a importância de se verificar no loco da prática a realidade vivenciada. Tanto a luta de Maria da Paz enfrentada para descobrir e alcançar recursos para Rodrigo, como a luta da vizinha de Vinícius para fortalecer o grupo de pais e mães com filhos/as com deficiência, temos como na fala desse pai o desejo de união. Compartilhado com as outras pessoas seus conhecimentos, a experiência comum de enfrentamento das dificuldades nivela as pessoas ao mesmo ideal, embora ainda encontremos dificuldades na superação das marcas da diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossos percursos metodológicos nos colocamos em favor da equidade, da justiça e da ética. Nesse propósito, buscamos a análise de discurso crítica e os novos estudos do letramento para utilizarmos a crítica social, em análise da realidade de professores/as, pais/mães e alunos/as que vivenciam o processo da inclusão escolar. No bojo desse espaço – a inclusão, um problema a ser investigado: a formação identitária de professores e professoras, em especial, a identidade de gênero.

Em nosso país, a educação democrática é um fato recente. O processo de democratização da educação ainda está sendo implantado, não sem dificuldades, em razão de problemas sociais, econômicos e ideológicos que tem privado milhares de brasileiros e brasileiras de terem acesso à aprendizagem real, justa e igualitária. O acesso, portanto, às escolas, não significa entrosamento, tampouco, participação social das camadas menos favorecidas socialmente, dentre elas os/as alunos/as com deficiência.

Nesta pesquisa, nos propomos a responder algumas perguntas que norteariam nossas análises, embora não sejamos ingênuos em acreditar que um/a “entruso/a” em um ambiente que não lhe pertence possa apreender todas as nuances, todas as minúcias que a prática evoca, nem tampouco de que em uma investigação individual essas perguntas possam ser respondidas em suas essências.

Os discursos investigados foram aqueles que emergiram na fala de professores/as e familiares de alunos/as com Síndrome de Down incluídos/as. Outros discursos existem, oriundos da ordem do discurso da educação, que estariam, talvez, na fala de outras personagens ocupantes de outros papéis, que não os mencionados. O recorte sobre os discursos das entrevistas geradas teve por objetivo fomentar a análise das identidades de um grupo específico, exclusivamente, de forma que ao interagir com professores/as da rede estadual de ensino, que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental, que possuem alunos/as com Síndrome de Down incluídos/as delimitamos nosso escopo. Buscamos igualmente a perspectiva de dois estados distintos, porém próximos, a fim de verificarmos a permeabilidade dos discursos e das práticas inclusivas.

A prática docente permite a incorporação de valores, de atividades que reforçam as percepções que as pessoas têm de si e do outro, inclusive, as de gênero. No quadro a seguir

temos os discursos que identificamos nos dois contextos relacionados ao fazer docente e ao gênero:

Discursos em Goiás	Discursos em Brasília
<ul style="list-style-type: none"> • Educação salvacionista 	<ul style="list-style-type: none"> • Contestação da maternidade como instinto
	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusão como injustiça
<p>Discursos comuns aos dois contextos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Afeto na educação • Desencanto – em relação à prática docente • Desenvolvimento humanístico • Educação como doação • Educação como trabalho provisório • Família tradicional • Precarização do ensino • Profissão docente como cuidado • Sensibilidade feminina • Trabalho docente como sacrifício • Tradicional de gênero • Valorização humana • Violência 	

Quadro 7.1 Discursos da Educação Inclusiva

A maioria dos discursos é compartilhada nos dois espaços. Foram quatro escolas, e os discursos que emergiram são reiterados nesses diferentes contextos. Há um conjunto de crenças e valores que podemos extrair desses discursos veiculados: A educação é um local de desprestígio, no qual é exigido de seus/suas profissionais uma postura de doação, de dedicação e cuidado que excedem o valor atribuído ao fazer docente, que é visto como um trabalho provisório, um trampolim para outras atividades – normalmente outros concursos no serviço público.

Ao emergir a doação e o cuidado, aliados à precarização das condições de trabalho, percebe-se uma aproximação em relação ao fazer feminino doméstico, em que o afeto e o desenvolvimento humanístico são a tônica da educação tida como ideal por mães/professoras. Em

razão dessa dinâmica de desvalorização, excesso de trabalho, precarização e doação, vemos atravessar a prática docente o discurso da família, da sensibilidade feminina e o discurso tradicional de gênero, situando a mulher como própria ao fazer docente, ainda que homens ocupem também o posto docente.

Em contraposição à educação como trabalho feminino, há a questão da violência e da dificuldade de atender às demandas de públicos tão heterogêneos que atualmente fazem parte da realidade escolar – populações antes discriminadas que permaneciam à margem do processo de escolarização estão agora na escola, tendo a classe estudantil ganhado poder e prestígio em razão das políticas públicas de inclusão social, em detrimento dos/as professores/as que devem servi-la, promovendo sua integração social e preparação para a vida produtiva.

Ante essas dificuldades, encontramos os discursos da violência na escola e do desencanto com a docência, que evidenciam a falta de políticas públicas que de fato impactem na mudança da paisagem escolar e educacional. Tantos discursos, tantas práticas e tantas demandas levam a sociedade a depositar na escola, a solução para o ideal de desenvolvimento humano, de democracia e de equidade social. Mas a escola tem suas limitações. Nessas condições, que são patentes na maioria das escolas, as identidades de gênero são forjadas. A educação configura, assim, como o loco da abertura ao trabalho feminino, mas tem se tornado uma barreira, uma vala comum, na qual grande parte se fixa, promovendo o processo atual de feminização do trabalho docente em nossa história.

A identidade docente, inclusive de gênero, é forjada em parte pelas experiências, pelo trabalho, pela qualidade e profundidade do envolvimento emocional com aquilo que se faz, com o que se produz. Em nossa sociedade moderna, muitas são as atividades letradas, que requerem as habilidades da leitura e da escrita para produzirem seus efeitos. Na escola há maior incidência dessa modalidade de comunicação, decorrência natural do processo de escolarização. Assim, vimos emergir no contexto da educação inclusiva diferentes concepções de letramento e diferentes práticas docentes.

Em Goiás

- Letramento como erudição
- Letramento como prática formal escolarizada
- Letramento como ferramenta
- Letramento como fonte de conhecimentos
- Letramento como informação

- Letramento como habilidade e poder
- Letramento inclusivo como ocupação do espaço escolar
- Letramento inclusivo como socialização
- Letramento inclusivo como fator de igualdade

Em Brasília

- Letramento como ferramenta para autonomia
- Letramento inclusivo como fragmentação do ensino

As concepções de usos da leitura e da escrita em seu contexto escolarizado são variadas, e implicam maior ou menor adesão dos/as profissionais a determinados discursos. Em Goiás temos o discurso do letramento autônomo a principal fonte de concepções, mas há também o discurso do letramento ideológico, mais crítico e emancipatório que norteia algumas posições docentes, conforme no quadro a seguir:

Discurso	Concepções de letramento
<ul style="list-style-type: none"> • Letramento autônomo 	<ul style="list-style-type: none"> • Letramento como erudição • Letramento como prática formal escolarizada • Letramento como fonte de conhecimentos • Letramento como informação
<ul style="list-style-type: none"> • Letramento ideológico 	<ul style="list-style-type: none"> • Letramento como ferramenta • Letramento como habilidade e poder
<ul style="list-style-type: none"> • Afeto na educação • Desenvolvimento humanístico • Educação como doação • Educação salvacionista • Família tradicional • Profissão docente como cuidado • Sensibilidade feminina 	<ul style="list-style-type: none"> • Letramento inclusivo como ocupação do espaço escolar • Letramento inclusivo como socialização • Letramento inclusivo como fator de igualdade

<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho docente como sacrifício • Tradicional de gênero • Valorização humana 	
---	--

Em Brasília presenciamos além dos discursos mencionados em Goiás, uma posição relacionada a dois discursos mais críticos, como o discurso de contestação da maternidade como instinto e o discurso da inclusão como injustiça. O discurso de contestação traz ao debate o questionamento sobre a natureza da habilidade feminina para a maternidade e para os cuidados maternos, desenvolvendo a hipótese de que se trata de uma construção, de um aprendizado, bem como de uma identificação com tal papel. O discurso da inclusão como injustiça advoga o direito das pessoas com deficiência de receberem no ambiente escolar o tratamento educacional adequado, voltado às suas necessidades. Na fala do Professor Leonardo encontramos ambos os discursos emancipatórios, talvez por ser ele uma pessoa do AEE, que convive diariamente com as limitações da Educação Especial. Esses discursos se articulam a duas concepções de letramento: Letramento como ferramenta para autonomia e Letramento inclusivo como fragmentação do ensino.

A autonomia a que mencionam se daria na possibilidade de agência mediante o conhecimento especializado. Os/as professores/as relatam a dificuldade de se promover a inclusão em salas comuns e se sentem tolhidos em sua atividade docente. A conquista do conhecimento se aliada à prática produz a internalização da prática na identidade daquele/a que produz. Sem o conhecimento a prática se torna um desafio, uma descoberta que se faz tasteando. Em alguns contextos específicos não há necessidade de conhecimento escolarizado ou letrado, mas em ambientes letrados, a falta desse conhecimento inerente à área, do domínio que configura como pré-requisito, tira das mãos do/a trabalhador/a suas ferramentas. Logo, a percepção da prática liga a injustiça da inclusão à falta de preparo docente, pela falta de conhecimento e letramento especializado.

Outra constatação, decorrente do discurso da inclusão como injustiça está na percepção do letramento inclusivo como fragmentação do ensino regular. A orientação de redução de conteúdos não tem sido realizada no sentido de se focar objetivos ou métodos mais próximos da realidade da criança incluída, mas sim, na diminuição do currículo. Na eliminação de barreiras de aprendizagem para que se obtenham avaliações mais favoráveis à aprovação da criança sem que haja critérios pedagógicos definidos.

O letramento inclusivo, no contexto da inclusão, é um privilégio. Professores/as que lidam diariamente com a inclusão não estão inclusos/as no processo de construção do letramento inclusivo. Detém-se à transmissão tradicional do conteúdo. Para construir uma prática que se diz inclusiva sem que de fato seja, a política vem utilizando de discursos ideológicos consolidados veiculando-os massivamente: educação como igualdade de oportunidades, desenvolvimento humano, valorização humana, prática salvacionista e doação.

Posicionam discursivamente, por meio da veiculação desses discursos em leis, nos meios de comunicação e nas orientações pedagógicas, os/as professores/as como sendo os/as vilões/ãs da inclusão, aqueles/as que não a querem realizar por questões de vontade, de desejo, de falta de valorização da justiça e da pessoa com deficiência. No entanto, não demonstram por meio de políticas eficientes que tais profissionais podem produzir, não oferecem ambiente propício, nem meios, nem formação, nem processos, enfim, não escolarizam porque a escolarização continua sendo algo ligado à habilidade, ao cognitivo individual, a uma prática celetista e injusta, e não uma questão de política pública ou real democracia.

Numa escola com alunos/as com baixa visão, como no caso de Rodrigo, que não possui uma copiadora para ampliar seu material, ou numa escola em Brasília que possuindo uma equipe multidisciplinar (assistente social, psicólogo/a e fonoaudiólogo/a) em que se promove a distinção entre uma pessoa surda e uma gaga, oferecendo intérprete ao surdo, mas negando o tratamento fonoaudiológico para o gago, não há justiça.

Diante do exposto, percebemos que a escola é atravessada pela ideologia de gênero, do letramento autônomo e da prática mercantilista, tirando do espaço inclusivo a sua vocação inicial para a prática emancipatória. Concomitantemente, ao desvalorizar a pessoa que estuda, desvaloriza-se a que ensina, prejudica a instituição escolar e cria-se a diferença, que é social, ideológica e hegemônica.

REFERÊNCIAS

- ABRIL, N. P. *Como hacer análisis crítico del discurso: una perspectiva latino-americana*. Chile: Frasis, 2007.
- AGAR, M. H. *The Professional Stranger: An Informal introduction to Ethnography 2nd Ed.* Academic Press, 1996.
- AGROSINO, M. *Etnografia e Observação Participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- AKKARI, A. Internacionalização das políticas educacionais: Transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AKKARI, A.; COSTA, A. S. F e SOUZA e SILVA, R. V. Améliorer l'éducation de base: le point de vue des enseignants brésiliens. *Enjeux Pédagogiques*, 2008.
- ALBUQUERQUE, E. R. e MACHADO, L. B., Representações sociais de inclusão entre professoras de escolas públicas; In MAGALHÃES, R. C. B. P, *Educação inclusiva e escolarização: política e formação docente*. Brasília: Liber, 2011.
- ALCOBA, S. A. *Estranhos no ninho: a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp*. Tese de doutorado, inédita. Unicamp, 2008.
- ALVES, M. D. e NAUJORKS, M. I. As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento. Trabalho apresentado na 28ª Reunião anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEED), disponível em: <www.anped.org.br>, acesso em 07 de julho de 2013.
- ANDERSON, P. et al. *Balanço do neoliberalismo. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais eo Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 9-23, 1995.
- ANUATTI-NETO, F.; BAROSSO-FILHO, M.; CARVALHO, A. G. de e MACEDO, R. Os efeitos da privatização sobre o desempenho econômico e financeiro das empresas privatizadas. *Rev. Bras. Econ.* [online]. 2005, vol.59, n.2, pp. 151-175. ISSN 0034-7140, disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71402005000200001>>, acesso em 03 de agosto de 2013.
- APPLE, M. W. Magistério e 'Trabalho Feminino'. *Trabalho Docente e Textos: Economia Política das Relações de Classe e de Gênero em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BALL, S. J. e YODELL, D. La privatisation déguisée dans le secteur éducatif public. Bruxelas: Internationale de l'éducation, 2007.
- BARKER, C. *Cultural Studies: Theory and Practice*. Sage, 2005.
- BARTON, D. Preface: Literacy events and literacy practices. In: Barton, D.; Hamilton, M. e Ivanic, Roz. *Worlds of literacy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1994.

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford, Cambridge: Blackwell Publishers, 1994.

BARTON, D. e HAMILTON, M. *Local Literacies: A Study of Reading and Writing in One Community*. New York: Routledge, 1998.

BATISTA JR, J. R. L. Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no Ensino Regular: identidades e letramentos. 2008. 151 p. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BAUER, M. W. e GASKELL, G. (orgs.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BECK, U., GIDDENS, A. LASH, SCOTT. *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Stanford University Press, 1994.

BECKWITH, K. A Common Language of Gender? In: *Journal Politics e Gender*. vol. 1. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BERGVALL, V L. Toward a comprehensive theory of language and gender. *Language in Society*, v. 28, n. 02, 1999.

BEYNON, J. Ways-in and staying-in: fieldwork as problem solving, In: HAMMERSLEY, M. (ed.) *The Ethnography of Schooling: Methodological Issues*, Driffield, UK: Nafferton, 1983.

BHASKAR, R. On the Ontological Status of Ideas. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, v. 27, n. 2-3, 1997.

BIELER, R. B. *Desenvolvimento Inclusivo: uma abordagem universal da deficiência*. Texto de abertura do “Primeiro Congresso Inter-Americano e Terceiro Seminário Nacional sobre a Deficiência e Direitos Humanos: Desafio para o Desenvolvimento Social Inclusivo”, Panamá, 2005.

BLOOME, D. *et. al. Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: a microethnographic perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

BLOMMAERT, J. *Discourse: Key topics in sociolinguistics*. Cambridge University Press, 2005.

BONFIM, S. M. M. *A luta por reconhecimento das pessoas com deficiência: aspectos teóricos, históricos e legislativos*. Dissertação de mestrado inédita: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro e Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados, 2009.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. *O Poder Simbólico*, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1994.

BOSCHETTI, I. Implicações da reforma da previdência na seguridade social brasileira. *Psicologia e Sociedade*, v. 15, n. 1, p. 57-96, 2003.

BRASIL, E. Q. M. N. *Políticas de avaliação da educação*, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Coordenadoria de Educação Básica. Resolução n. 2 de 11 de setembro de 2001. Diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. SEESP - Educação Inclusiva: direito à diversidade. 2004-2005. Documento Orientador. São Paulo, 2005.

_____. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa portadora de Deficiência (Corde), 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: revista da Educação Especial, v. 4, n 1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Marcos Político-Legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 2010.

BREYER, P. A. *Educação inclusiva: transpondo barreiras para uma inclusão educacional*. Monografia inédita. Universidade Aberta de Brasília, 2011.

BRUNO, M. M. G. O significado da deficiência visual na vida cotidiana: Análise das representações de pais-alunos-professores. Universidade Católica Dom Bosco. Dissertação de mestrado inédita, 1999.

BRUSCHINI, C. *Alguns Pontos Para Reflexão*. Seminário Zahidé Machado Neto. Fundação Carlos Chagas/Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher. Salvador, 1984.

BRUSCHINI, C. e AMADO, T. Estudo sobre a Mulher e Educação: Algumas Questões sobre o Magistério. *Cadernos de Pesquisa*, 64, 1988.

BRUSCHINI, C.; LOMBARDI, M. R. *Mulher e Trabalho: Uma Avaliação da Década da Mulher*. São Paulo: Nobel/CECF, 1985.

_____. *Trabalhadoras brasileiras dos anos 90: mais numerosas, mais velhas e mais instruídas*. Mulher e trabalho, v. 2, 2011.

BURNS, N. Finding Gender. *Journal Politics e Gender*, v. 1. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Traduzido por Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMACHO, L. I. *Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes*. Tese de doutorado inédita. Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2000.

CAMARGO, P. Entrevista A lógica de quase-mercado. *Revista Educação*. Ed. 197, 2013.

CARVALHO, C. M. S. *Cd-letas: gênero discursivo, práticas de letramento e identidades*. Universidade de Brasília. Tese de doutorado, inédita, 2006.

CARVALHO, M. M. C. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CARVALHO, M. P. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. *Revista Brasileira de Educação*, v. 2, 1996.

CATANI, D. et al. História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, D. et al. (org.) *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CHAGAS, A. M. *O portador de deficiência no Brasil. Série Estatística Especializada*, v. 7. Brasília: CORDE/IPEA, 1998.

CHOULIARAK, L. e FAIRCLOUGH, N. *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

CIAVATTA, M. e FRIGOTTO, G. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, 2003.

CONNELL, R. W. *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*. Oxford: Polity, 1987.

COSTA, A. E.; MADEIRA, Lelia. M. e ALVES, Marília. Os pré-juízos e a tradição na enfermagem. *Rev. Esc. Enf. USP*, v.29, n.3, 1995.

CRUZ, S. C. V. *Um outro olhar sobre a análise gramsciana das organizações internacionais*. Revista brasileira de ciências sociais, v. 15, n. 42, 2000.

DA CUNHA, C. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. Cortez Editora, 1981.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, n. 16, 2001.

DAVIES, N. O. *O financiamento da educação estatal no Brasil: novos ou velhos desafios*. São Paulo: Xamã, 2004.

DE BONAMINO, A. C. *Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências*. Quartet, 2002.

DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. Cortez Editora, 1996.

DEMAILLY, L. Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires. In: DEMAILLY L. (Ed.). *Évaluer les politiques éducatives*. Bruxelles: DeBoeck Université, 2001.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.) *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

DIAS, T. R. N. *Práticas identitárias em relatos de mulheres vítimas de violência doméstica*. Dissertação de Mestrado inédita. Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

DIEESE, A. *A situação do trabalho no Brasil*. Departamento Inter-Sindical de Estatísticas e Estudos Sócio-Econômicos. São Paulo, 2001.

DINIZ, D. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, D. *et al.* Deficiência, cuidado e justiça distributiva. Fontes M, Costa S, Squinca F. *Tópicos em bioética*. Brasília: Editora Letras Livres, 2007, disponível em: <http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa48_dinizsquincamedeiros_deficiencia.pdf> , acesso em 19 de julho de 2013.

DINIZ, D., MEDEIROS, M. e BARBOSA, L. *Deficiência e Igualdade*. Brasília: Letras Livres, EdUnB, 2010.

DINIZ, D.; SQUINCA, F. e MEDEIROS, M. Deficiência, Cuidado e Justiça Distributiva, Série Anis 48. Brasília: Letras Livres, 2007.

ECKERT, H. M. *Desenvolvimento motor*. São Paulo: Manole, 1993

FAIRCLOUGH, N. Critical Discourse Analysis in the 1990s: challenges and responses. In: Emília Ribeiro Pedro (org) *Discourse Analysis Proceedings of the 1st International Conference on Discourse Analysis*. Lisboa: Edições Colibri, 1997.

_____. *New Labour, New Language?* London: Routledge, 2000.

_____. *Discurso e Mudança Social*. Coord. e pref. à ed. bras. I. Magalhães. Trad. I. Magalhães *et al.* Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001a.

_____. Critical Discourse Analysis as a Method in Social Scientific Research, In: R. Wodak and M. Meyer (eds) *Methods of Critical Discourse Analysis*, London: SAGE, 2001b.

_____. *The dialectics of discourse*. Textus, XIV (2), 2001c.

_____. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres, Routledge, 2003.

_____. *Language and Globalization*. Londres e Nova York: Routledge, 2006.

FARIAS, N., e BUCHALLA, C. M. A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da organização mundial da saúde: conceitos, usos e perspectivas; The international classification of functioning, disability and health: concepts, uses and perspectives. *Rev. bras. epidemiol*, 8(2), 187-193, 2005.

FLICK, U. *Uma introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, M. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*. Nova York: Pantheon Books, 1980.

_____. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Ed. Loyola, 1996

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GARCIA, R. M. C. Discursos políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de Educação Especial no Brasil. *27a Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*, 2004, Caxambu. CD-Rom 27a Reunião Anual da ANPEd, 2004. v. CD-Rom. p. 1-14.

_____. Políticas inclusivas na educação: do global para o local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. e JESUS, D. M. (orgs) *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Editora mediação, 2010.

GARFINKEL, H. *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1967.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. Nova York: Falmer, 1990.

_____. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Taylor e Francis, 1996.

_____. *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. London: Routledge, 1999).

_____. Teenagers in New Times: A New Literacy Studies Perspective, *Journal of Adolescent e Adult Literacy*, 2000.

_____. *Critical Literacy as Critical Discourse Analysis*. Presentation to a Critical Literacy Task Force meeting at TESOL, April, 2001.

_____. *Situated Language and Learning*. A critique of traditional schooling. New York e London: Routledge, 2004.

_____. *The New Literacy Studies and the Social Turn*, 1999, disponível em: <www.schools.ash.org.au/litweb/page300.html>, acesso em 19 de maio de 2006.

GEERTZ, C. *A interpretação das Culturas*. Zahar. Rio de Janeiro, 1973.

GIDDENS, A. *The constitution of society*. Cambridge: Polity Press, 1986.

_____. *As Consequências da Modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.

GOUVEIA, C. A. M. Análise Crítica do Discurso: Enquadramento Histórico. In: MATEUS, M. H. e CORREIA, C. N. (eds.): *Saberes no Tempo: Homenagem a Maria Henriqueta Costa Campos*. Lisboa: Edições Colibri, 2002.

GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GUIMARÃES, R. Gênero e deficiência. In.: Diniz, D. e Santos, W. *Deficiência e Discriminação*. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2010.

HADDAD, W. D. *Le processus de planification et de formulation des politiques d'éducation: theorie et pratiques*. Paris: Unesco, 1995.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

HAMMERSLEY, M. *The Politics of Social Research*. London: Sage, 1995.

_____. *What's wrong with ethnography?* London: Routledge, 1992.

HAMMERSLEY, M. e ATKINSON, P. *Ethnography*. London: Taylor e Francis e-Library, 2007.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.

HEATH, S. B. e STREET, B. *On Ethnography: approaches to language and literacy research*. Nova York: ANCRLL Series, 2008.

HEATH, S. B. *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Nova York: Cambridge University Press, 1983.

HEWSON, M. Agency. In A. Mills, G. Durepos, e E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc., 2010.

HILL, D.O. Neoliberalismo global: a resistência e a deformação da educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.2, Jul/Dez, 2003, disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/hill.pdf>>, acesso em 27 de setembro de 2013.

HOFSTEDE, G. *Culturas e organizações: compreender a nossa programação mental*. Lisboa: Edições Silabo, 1991.

HOTIMSKY, S. N. A violência institucional no parto no processo de formação médica em obstetrícia. Encontro Nacional de Antropologia de Direito, São Paulo (SP). P. 1-14., 2009

JENKINS, R. *Social identity*. London: Routledge, 1996.

KRESS, G. et al. *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. New York: Routledge, 1997

KRESS, G. R. e VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge, 1996.

LAUGLO, J. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a Educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 100, p. 11-36, mar. 1997.

LAZAR, M. Feminist CDA na Political Perspective and Praxis. In: LAZAR, M. M. (Org). *Feminist Critical Discourse Analysis: Gender, Power and Ideology in Discourse*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005.

LIMA, E. S. Discurso e Identidade: um olhar crítico sobre a atuação do(a) interprete de surdos(as) na Educação Superior. Universidade de Brasília. Dissertação de Mestrado inédita, 2006.

LINHART, D. O indivíduo no centro da modernização das empresas: um reconhecimento esperado, mas perigoso. *Revista Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, n.7, jul.-dez. 2000.

LIRA, L. C. E. Como se constrói uma mulher: uma análise do discurso nas revistas brasileiras para adolescentes. Dissertação. (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

LOURO, G. L. Gênero e Magistério: identidade, história, representação. In.: Catani, D. B. *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MAGALHÃES, I. Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres. In: Kleiman, A. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995a.

_____. *Discursos e identidades de gênero na alfabetização de jovens e adultos e no Ensino Especial*. In *Calidoscópio* Vol. 6, n. 2, p. 61-68, mai/ago, 2008

_____. Escrita e identidade. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, vol. 7, Brasília: Thesaurus, 2004.

_____. *Eu e Tu: a construção do sujeito o discurso médico*. Brasília: Thesaurus, 2000a.

_____. Gênero e Discurso no Brasil. *Discurso e Sociedad*, v. 3, p. 714-737, 2009.

_____. *Discursos e Práticas de Letramento*. Pesquisa Etnográfica e Formação de Professores. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

MAGALHÃES, R. C. B. P. *Educação inclusiva e escolarização: política e formação docente*. Brasília: Liber, 2011.

MAIA, L. A. Intervenção precoce: uma abordagem interdisciplinar no atendimento a bebês de risco do Serviço de Fisioterapia Infantil da UFPB, 2000. Paraíba, disponível em: <[HTTP://www.pr5.ufrj.br/ce_iberobiblioteca_pdf/saude/53_uma_abordagem.pdf](http://www.pr5.ufrj.br/ce_iberobiblioteca_pdf/saude/53_uma_abordagem.pdf)>, acesso em: 14 de abril de 2009.

MALUF, M. e MOTT, M. L. Recônditos do mundo feminino. In: Sevcenko, N. organizador. *História da vida privada no Brasil República: da belle époque à era do rádio*. São Paulo: Companhia das Letras; 1998. v. 3.

MARCHESI, Á. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, C.; MARCHESI, Á; PALACIOS, J; (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Trad. Fátima Murad, Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARQUES, R. M.; BATICH, M.; MENDES, Á. Previdência Social Brasileira: um balanço da reforma. In: São Paulo em Perspectiva, São Paulo, jan./mar. 2003.

MARTIN, S. B. Redes sociais e flexibilidade do trabalho: uma análise comparativa. *Revista Latino Americana de Estudios del Trabajo*. São Paulo, ano 3, n.6, p.9-38, 1997.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MEULDERS, D. A flexibilidade na Europa. In: MARUANI, M.; HIRATA, H. (Org.). *As novas fronteiras da desigualdade: Homens e Mulheres no mercado de trabalho*. São Paulo: SENAC, 2003.

MEURER, J. L.; BONINI, A. e MOTTA ROTH, D. (Orgs). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. Rio de Janeiro: Parábola Editorial, 2005.

MICHELS, M. H.; Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 33 set./dez., 2006

MORRISON, D. *The Search for a Method: Focus Groups and the Development*, 1998.

MOSS, G. *Literacy and Gender: Researching texts, contexts and readers*. London and New York: Routledge, 2007.

NAGEL, L. H. O estado brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80. In: NOGUEIRA, F. M. G. *Estado e políticas sociais no Brasil*. Cascavel, UNIOESTE, 2001.

NERI, M. C. e SOARES, W. L. Idade, incapacidade e o número de pessoas com deficiência. In: *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, v. 21, n. 2, Campinas 2004.

NEVES, M. de A. Trabalho feminino, flexibilidade e qualificação. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 11-28, 2012.

NUSSBAUM, M. *Las fronteras de la justicia*. Madrid: Paidós, 2006.

OBERHUBER, F. e KRZYZANOWSKI, M. Discourse analysis and ethnography. In: WODAK R. e KRZYZANOWSKI, M. *Qualitative discourse analysis in the social sciences*. Nova York: Palgrave Mcmillan, 2008.

OLIONI, R. C. O sujeito docente e sua identidade de gênero: uma análise crítica do discurso de professores (as) de séries iniciais. Dissertação de mestrado inédita. Universidade Católica de Pelotas, 2004.

OLIVEIRA, D. A. *O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização*. Retratos da Escola, v. 2, p. 29-40, 2008.

OLIVEIRA, L. Os excluídos existem? – Notas sobre a elaboração de um novo conceito. *RBCS*, n. 33, ano 12 fev. 1997.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros Textuais e Letramento. *Anais V Siget*, disponível em <http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/generos_textuais_e_letramento.pdf>, acesso em 12 de fevereiro de 2013.

PACHECO, J. A. e PEREIRA, N. Globalização e identidades educativas. Rupturas e incertezas. *Rev. Lusófona de Educação*. 2006.

PEIRANO, M. G. S. Antropologia no Brasil: alteridade contextualizada. In: S. Miceli (ed.) *O Que Ler na Ciência Social Brasileira (1970-1995)*. São Paulo: Editora Sumaré- /ANPOCS, Brasília: CAPES, vol. 1: 225-266, 1999.

_____. Antropologia Política. Ciência Política e Antropologia da Política. *Série Antropologia*. Brasília, v. 230, p. 17-29. 1997.

PERALVA, A. *Violência e democracia: o paradoxo brasileiro*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PICKERING, M. *Research methods for cultural studies*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2008.

PINO, I. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*, v. 9, 1997.

PINTO, J. M. de R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 108-135, 2002.

POPKEWITZ, T. e LINDBLAD, S. Estatísticas Educacionais como um sistema de razão: relações entre Governo da Educação e Educação e inclusão e Exclusão Sociais. *Educação e Sociedade*, ano XXII, n. 75, Agosto/2001.

POPKEWITZ, T. S. Imaginarios sociales, el extranjero indígena y el poder: investigacion em educacion comparada. IN: Schriewer, J. *Formación del discurso en la educación comparada*. Trad. José M. Pomares et al. Barcelona, Ediciones Pomares, p. 225 – 256, 2002.

PRIORI, M. Del (org). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.

RABELO, A. O. e MARTINS, A. M. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. In *VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Anais*, 2006.

- REIS, M. C. D. *Tessitura de destinos: mulher e educação*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1991.
- RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. Autores Associados, 2001.
- RICARDO FILHO, G. S. A boa escola no discurso da mídia: um exame das representações sobre educação na revista *Veja* (1995-2001). São Paulo: UNESP, 2005.
- RIOS, G. V. *Literacy Discourses Across Two Sócio-economically Neighbourhoods in Brazil*. Universidade de Lancaster, tese de doutorado (inédita), 2002.
- _____. *Literacy discourses. A socialcultural critique in Brazilian communities*. Saarbrücken: Verlag Dr Müller, 2009.
- ROGERS, Rebecca. *A critical discourse analysis of family literacy practices: power in and out of print*, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.
- _____. *An introduction to critical discourse analysis in education*. New York: Routledge, 2011.
- SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, mai/ago. 2005.
- SARDAGNA, H. V. Educação para todos: uma política do mundo global. *Revista Liberato*, Novo Hamburgo, v. 2, 2006.
- SASSAKI, R. *Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos*. São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16.
- SATO, D. T. B. A inclusão da pessoa com Síndrome de Down: Identidades docentes, discursos e letramentos. Universidade de Brasília, dissertação de mestrado inédita, 2008.
- SAYER, A. *Why things matter to people: Social Science, Values and Ethical Life*, Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
- SCHIFFRIN, Deborah. *Approaches to Discourse*. Oxford: Blackwell, 1994.
- SCHIRMER C. R.; FONTOURA, D. R. e NUNES, M. L. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. *Jornal de Pediatria*, 2004.
- SEGENREICH, S. C. D. e CASTANHEIRA A. M. Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós-LDBEN/96: evidências e tendências. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro 17.62, 2009.
- SHOTTER, J. e GERGEN. K. J. *Texts of Identity*, London: Sage, 1992.
- SILVA, D. E. G. *A repetição em narrativas de adolescentes: do oral ao escrito*. P. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília: Plano Editora: Oficina Editorial/Instituto de Letras - UnB, 2001.

SILVA, I. F. *A educação municipal em mineiros: municipalização, expansão da oferta e desafios da gestão democrática e da qualidade do ensino*. Dissertação de mestrado inédita. Universidade Federal de Goiás, Goiânia; 2008.

SILVA, S. Exclusão do público, inclusão do privado: a tercerização dos serviços na Educação Especial. *24 Reunião Anual da ANPED*, 2001, Caxambu. Anais da 24 Reunião Anual da ANPED, 2001.

SILVA, T. T. (Org). *Identidade e diferença: Perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, M. A. L, e CARVALHO, M. F, 2012. O professor e o aluno com deficiência. São Paulo: Cortez.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, D. B. e FARIA, L. C. *Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96*. Ensaio Fundação Cesgranrio. Impresso, Rio de Janeiro, v. 12, n.45, 2004.

SPINDOLA, T. e SANTOS, R. da S. Mulher e trabalho: a história de vida de mães trabalhadoras de enfermagem. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 11, n. 5, out. 2003 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692003000500005&lng=pt&nrm=iso>, acesso em 29 de outubro de 2011.

SPINK. M. J. *et al. Práticas discursivas e produção do sentido no cotidiano*. São Paulo, Editora Cortez, 2000, pag. 26-32.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educ Pesq*[online]. 2001, vol. 27, n.1, pp. 87-103, disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022001000100007>>, acesso em 4 de março de 2013.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. *Social Literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman, 1995.

_____. New literacies and the implications for Education. *Linguistics and Education*, v. 10, n. 1; 1998.

_____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). *Cultura Escrita e Letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TETT, L. HAMILTON, M. e YILLIER, Y. *Adult literacy, numeracy and language: police, practice and research*. Maidenhead: Open University Press, 2006.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TRONTO, J. Assistência democrática e democracias assistenciais. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 22, n. 2, p. 285-308, maio/ago. 2007

VAL PLUMWOOD. *Feminism and the mastery of Nature*. London: Routledge, 1993.

VALENTE, A L. E.E. Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional. *Proposições*, Campinas. Unicamp, vol. 7 (2). Julho de 1996, pp. 54-64.

VALENTE, I; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 96-107, 2002.

VAN DIJK, T. *El analisis critico Del discurso*. *Anthropos*, Barcelona, 1999.

VIEIRA, U. G. *Ressignificando "Educação Especial": Fávero vs. Fenapae*, GT Práticas Identitárias em Linguística Aplicada. XXV ENANPOLL, 2010.

VIEIRA, J. A . A Identidade da Mulher na Modernidade. *Delta*, São Paulo, v. 21, p. 207-238, 2005.

WAJNMAN, S., e MACHADO, A. F. Estudo 08: dinâmicas demográficas e políticas públicas. *Perspectivas dos investimentos sociais no Brasil/PIS*, 2008.

WHITTY, G., POWER, S. e HALPIN, D. Devolution and Choice. In: *Education: The school, the state and the market*. Buckingham: Open University Press, 1998.

WILSON, E. *The sphinx in the city: urban life, the control of disorder, and women*. Londres: Virago press, 1991.

WODAK, R. *Gender and Discourse*. London: Sage Publications, 1997.

WOODWARD, K. *Identity and difference*. London: Sage Publications, 1997.

ZALUAR, A. (org.) *Violência e Educação*. São Paulo, Cortez, 1992.

_____. Desafios para o ensino básico na visão dos vulneráveis. *Sociologias* (UFRGS), Porto Alegre, v. 1, 1999.

ANEXO I – Entrevistas em Goiás

Entrevista Alan

As perguntas vão ser redor da sua vida familiar, da sua vida profissional, se tiver alguma pergunta que seja invasiva a gente pula.

Por que você resolveu ser Professor?

Alan: É... Eu a resolvi ser professor por um conceito assim, é uma referência aos meus antigos professores. É... Eu estudei em Goiânia né, no antigo Brasileirinho, não sei se você teve conhecimento. Eu gostava muito da minha professora de História, então foi gostando da matéria e depois eu fui relacionando com o contexto que nós vivemos. Não com a história, mas contexto social, político e sempre eu fiquei ligado, admirava também eu gosto muito de entrevista, de grandes pensadores intelectuais e eu gosto muito deste universo, depois eu fui pro ensino médio pra outra escola e continuei apaixonado por matéria, não apenas História, geografia, sociologia. E resolve fazer de cara relações sociais na UFG e não passei, depois fiz história e passei, graças a Deus. E depois eu fui me interessando ainda mais principalmente no universo da academia, produção de texto, de artigo, comecei também viajar, então encontrar um novo universo e até mesmo melhorou, dentro da academia, dentro da faculdade até melhorou minha questão de comportamento, é... Questão também oratória, questão de conversar com outras pessoas. Por que quando eu comecei dá aula é... No meu medo era de... Não ter uma oratória, por exemplo, não saber envolver os alunos, mas graças a Deus hoje estou conseguindo isso. E tentar é... Transmitir aquilo que eu sei pros alunos, claro envolver no universo deles, mas no início foi pra... Eu escolhi ser professor, claro foi todo um processo que foi me espelhando nos antigos professores mesmo, claro pegando tudo um pouquinho de cada, né? E acreditar que a educação sempre valoriza, sempre é um meio eficaz de transformação, que observamos que as grandes nações do mundo, Japão, Estados Unidos, é... Pós- guerra, a França, Inglaterra saíram do pós-guerra mundial e viu a educação pra que pudesse o que? Resolver suas mazelas sociais políticas e econômicas. Então a educação é um mundo que é transformador por pessoa e de toda sociedade.

As sua referência foi só seus professores? Seus pais...

Alan: Não, só meus professores.

O que seus pais fazem?

Alan: Minha mãe é costureira, e minha mãe sabe que eu estou e tipo assim, sempre incentivou; tem que estudar mesmo, estuda, estude e meu pai era mecânico, meu pai morreu quando eu tinha uns 10 de idade, então não tenho uma referência assim paternal, mas da minha mãe, me incentivou, tem que estudar, sempre assim, minha mãe acredita que o principal tesouro é a educação. E tenho um irmão também que estuda na UFG faz agronomia, outra área também estuda, trabalha. Então é... A minha mãe acredita que educação é o principal tesouro que tem que ser deixado pros seus filhos, pros filhos né?

Veio da base familiar também...

Alan: É, também é... Se você for olhar, por exemplo, não, mas, é... Familiar por causa de questão de educação, história quem me ofereceu foi meus professores.

Como é que foi sua infância?

Alan: Minha infância foi boa, foi ótima!

Onde morava?

Alan: Morava no Jardim , jogava bola, jogava muita bola, brincava de pique esconde, muito boa mesmo. Claro que tinha, minha mãe foi muito severa, educação rígida mesmo, saia em determinado

horário, voltava em determinado horário, mas minha infância foi muito boa mesmo. Fui muito custoso no ensino médio, principalmente no ensino fundamental, muito, muito custoso. Eu vejo alguns meninos que... Nossa, eu já fui assim, mas assim é... Amadurece, né? Mas assim muito boa mesmo.

Seu irmão é mais jovem?

Alan: Mas jovem, 21 anos.

Só tem vocês dois?

Alan? Só nós dois.

O que vocês dois faziam juntos com a sua mãe?

Alan: A gente ajuda muito a minha mãe em questão de casa, minha mãe sempre foi costureira, né? Então tem como você fazer isso, fazer um cóis, ajudava a pegar as coisas assim, fui muito assim atencioso com minha mãe.

Afazeres domésticos também?

Alan: Também, agora que trabalho, estudo, a gente distancia né? Por causa que eu chego em casa, saí de casa 6 horas da manhã, 6 e meia e depois eu chego 5, 7 horas. Hoje eu vou chegar mais cedo porque hoje eu não trabalho no outro serviço, mas assim... Ai, agente não tem um contato físico fraternal muito, por causa do trabalho e os estudos, mas antigamente a gente se via todos os dias, conversava, agora tá um pouco difícil.

Você mora com ela?

Alan: Moro com ela.

Ah, vai todo dia...

Alan: É, tem contato, mas não é como era antigamente.

Vocês iam a igreja, tinham alguma religião?

Alan: Não, minha mãe não obrigava a gente ir pra igreja assim,

Nem ia com vocês?

Alan: Não, essa questão de igreja ela era desligada, mas eu acredito em Deus, eu acredito, porque o ser humano ele é frágil, então a gente tem que acreditar numa certa divindade, por causa que nós somos cristãos, acreditamos na palavra no seguimento de Jesus Cristo, acredito que ele é a força maior, embora eu já frequentei algumas igrejas, fui a igreja católica, fiz a primeira eucarística e ultimamente eu estava frequentando a igreja protestante, evangélica.

Qual?

Alan: Adventista do sétimo dia, que era mais uma influência. Não influência por que a onde eu morava tinha um relacionamento, era adventista do sétimo dia, gostava muito da igreja, sabe da palavra sabe muito da palavra de Deus, mas a única coisa que caía era a questão do sábado, eu trabalho sábado, vocês guardam o sábado. Então tipo assim, que pegou né? Mas é que eu gosto muito da igreja adventista, frequentei, a única questão assim é de guardar o sábado.

O que você faz no sábado?

Alan: Sábado, geralmente eu faço pós graduação, se eu estou fazendo pós graduação eu estou trabalhando.

Você trabalha com o que no sábado?

Alan: não, eu trabalho na Guarda Municipal.

Ah, você é guarda

Alan: Sou. Ai eu trabalho à tarde, também por escala né, então geralmente eu sempre pego escala de final de semana também, sábado e domingo, eu sou guarda Municipal, trabalho de segurança pública.

Há quanto tempo?

Alan: Vai fazer três anos.

Por que você trabalha lá?

Alan: Foi um , por causa por que o meu intuito mesmo é ser professor universitário, eu cai lá foi mais um meio de estabilidade financeira.

Você prestou concurso?

Alan: Prestei concurso passei lá tem tipo assim, não tem um salário bom, mas dá pra manter tranquilo, dá pra mim ter um carro, ter uma casa, assim estabilidade financeira mesmo, questão de plano de saúde, mas assim, caiu de para-queda mesmo.

Você trabalha na rua?

Alan: Trabalho na rua, na fiscalização Urbana.

Fiscalização, por que você fiscaliza o que?

Alan: É... Comércio ilegal, pessoal que vende é... Calçadas, também que faz assim trabalho de abordagem também, pessoal que tá... Que rouba também, mas é mais especificamente comércio ilegal.

Teve treinamento?

Alan: Teve, eu tive que fazer um na polícia militar, fiz vários cursos, eu faço curso de... Fiz CENASP, que um curso é... Um curso na área de segurança pública, dois cursos. Que é na área mais da educação, mas eles sempre oferecem curso da área policial, já fiz cinco cursos também sempre a gente tá... Sempre novas, tem novos cursos pra a gente também implantar lá. Que a gente mexe com vida né?

E a área de segurança não te atraiá?

Alan: Bom, atrai principalmente na área de sociológica, por que o que eu é... Eu to tentando é... Eu to estudando pra entrar no mestrado, né? E eu vou discutir, se eu for fazer o mestrado na área de sociologia, eu quero discutir violência. Violência no mundo atual, principalmente vinculado as grandes cidades, então você bipolar, violência, área que eu estou trabalhando área sociológica, vamos dizer, dá pra você debater muita coisa.

É que violência é muito amplo, né?

Alan: É muito amplo por que tem violência doméstica, violência de gênero, contra homofóbicos, violência contra criança, violência contra idosos. Violência praticada pelo estado, mas precisamente pela polícia, é... Tem, até mesmo violência visual, aquela violência cometida, vamos dizer, internet, televisão, então tem... É um universo muito amplo pra ser discutido, é violência, mas eu quero debater sobre violência urbana, porque que tá crescendo, esses focos de violência aqui no município de goiana. Porque agregar primeiramente as drogas, por que não é uma questão mesmo policial, é uma questão também de saúde pública. Políticas públicas e hoje a segurança pra você fazer segurança pública não apenas aquela policia não liberal, ora colocar polícia na rua armada, viatura na rua e a população são

inimigos, isso aí é um resquício da ditadura militar, ora a população é o principal inimigo, contrário, a população é seu parceiro, dentro da área de segurança pública chamado de filosofia a polícia, polícia comunidade. Você trazer a comunidade pra dentro dos órgãos de segurança pública, porque ele vai se tornar um parceiro, ora ali é... Ali é o local de tráfico de drogas, quem que tá vivendo isso? A comunidade. Então a comunidade vai... A polícia da comunidade vai produzir políticas públicas pra combater isso, claro na área social e na área policial também. Assim eu vou, vo ter é, é esse segmento, claro que é muito amplo né, mas eu vou direcionar mais ou menos isso.

E a sua especialização é em que?

Alan: Docência Universitária é uma área mais educacional, pedagógica, para dar aula em faculdade.

E você já tem um tema pra monografia?

Alan: Eu tenho um tema, mas ele é um pouco... Eu acho que ele é diferente da área, eu quero, eu vou discutir aquele livro “Os coveiros do BEG”, que você sabe que o BEG, Caixego foi os governos do Iris Rezende, Machado, Maguito Vilela foram vendidos para o Itaú, vou discutir isso, mas eu to com o livro, eu to começando, mas eu tenho que juntar com a área do centro universitária porque eu vou discutir com o orientador.

E faz aonde?

Alan: A UEG, Parques Laranjeiras.

E não quis fazer pela UFG?

Alan: Não, porque o colega meu me... Porque lá não tem Docência Universitária.

Quando você fez o PIBIC, você produziu artigo em que área?

Alan: Área de religiosidade popular, eu discuti as antigas novenas do município de catalão. Ai eu discuti religiosidade popular, santos, tudo que era organização das novenas, qual que era o ponto máximo das novenas. Porque principalmente no interior de Goiás, houve miscigenação, mistura de todos esses, formal, ou seja, institucionado à igreja católica com é... Com um... Hábitos populares. Então nessas novenas dava mais era isto, essa manifestação... Religiosidade popular com os dogmas da igreja católica institucional; santos, que antigamente os padres, eles rezavam em latim, aquele latim todo misturado com português, com português informal. Ai mais ou menos entra nessa linha que eu discuti minha monografia.

Por que religiosidade?

Alan: Porque a minha professora me convidou pra mim participar como na faculdade eu era um aluno assim... Dedicado de certa forma né e também necessitava tipo assim, quando eu entrei pra faculdade eu comecei a estudar mais, discutir mais, ai a professora também interessava, ela dava história Medieval, interessava na matéria dela, ela me convidou pra participar deste projeto.

Mas você morava em Catalão?

Alan: Eu morei em Catalão quatro anos.

E sua mãe?

Alan: Era morava em Goiás.

E você ficou lá sozinho?

Alan: Eu fiquei lá, sozinho, morava em república lá. Ai eu comecei a me envolver mesmo na Academia, fui dois anos bolsista da, você começa a produzir, viajar, ai você tem um gosto, que até

mesmo na pós graduação que faz a maioria desses trabalhos sou eu, né? Tanto que sempre tem aquele aluno que diz deixa que eu faço, eu gosto muito dessa área.

E foi assim difícil fazer em Catalão com sua mãe aqui?

Alan: Não, foi tranquilo, assim sempre você sente saudade, mas foi tranquilo.

Você e formou quando?

Alan: Formei em 2009.

Tá recente.

Alan: Um ano, comecei a dar aula no ano passado.

E tem dois anos que você trabalha na guarda Municipal.

Alan: É, tem dois anos.

Então primeiro começou na Guarda?

Alan: É

Pra depois vim pra escola.

Alan: Vim pra escola. Estou nos dois.

Ai em casa o que você fazia nas horas vagas?

Alan: Só escuto música só, e também planejo aula. Professor trabalha de segunda a segunda.

Ai você planeja aula com livros ou com computador?

Alan: Não, eu planejo com livro didático mesmo que eles me deram e também com outros livros, Por quê? É infelizmente hoje o livro didático é pouca... Pouco conteúdo, então tem que pegar outros livros pra você juntar pra você explicar, porque hoje o professor, ele tem que ter outras fontes de estudo, eu pego outros livros, livros de ensino médio, texto da faculdade então pego outras fontes pra debater aquele assunto, por exemplo, eu peguei, estou dando Revolução Russa pros meninos e peguei alguns textos de faculdade, discuti sobre o Marxismo. Porque a Revolução Russa nada mais que, foi o que? É a vã das idéias Marxistas, sobre o proletariado, os trabalhadores rurais e urbanos que concretizaram o que? Revolução Socialista. Então peguei alguns textos, debato, pra discutir qual que era doutrina marxista, então eu geralmente pego as minhas aulas, que eu também gosto muito de filmes. Filmes didáticos pra que os alunos possam é... Ter outra linha também de raciocínio. Porque tipo assim, o professor tem que ter outros meios pra divulgar sua aula eu também gosto muito que eles lêem porque professor de história, de geografia, de outras ciências é professor de português também, então a gente tenta trabalhar também neste segmento. Produção de texto eu falo pra eles fazerem resumos, trabalhar a escrita. Então professor de lingüística assim... Gosta né, por quê... Porque de certa maneira um ajudando o outro e engraçado quando eu fiz a minha monografia, o professor dava mais aula de português do que de história, porque ela preocupava, preocupa muito, os textos dela eram maravilhosos, porque ela, ela também... Foi em Portugal, estudou Latim, então o português dela, até mesmo a oratória dela era muito boa. Ela preocupava muito com a questão do português, a questão da fala, explanação de idéias, então tipo assim, toda a minha bagagem de conhecimento educacional, foram pelo que? Dos meus antigos professores.

E quem ajuda sua mãe com as tarefas de pagar conta?

Alan: Eu pago a luz.

Mais ir ao banco pagar?

Alan: Eu, eu pago a luz, ela me dá a conta.

Você vai lá e paga?

Alan: Eu tenho que ajudar, eu moro, tenho 25 anos, claro que eu tenho que ajudar né? Minha mãe já tá quase aposentando, então claro é minha obrigação.

E quem faz supermercados?

Alan: Minha mãe.

Ela faz sozinha?

Alan: É infelizmente é, porque trabalha e não tem horário, fica um pouco difícil.

E seu irmão ajuda com o que?

Alan: Meu irmão, meu irmão coitado, nada não, mas agora eu não sei...

Nem faz as compras pra ela fora?

Alan: pagar, pagamento ele faz.

Acaba que não é só recurso é fazer.

Alan: É, a fazer, né... Ajudar, né? Ajuda mútua.

Ai você fica só na conta de energia, você tem que ajudar ela mais.

Alan: É tem que ajudar mais, eu vou ajudar.

Pelo menos ajudar no supermercado pra carregar a sacola.

Alan: É, tem que ser... Que é muito corrido, né?

Então você produz textos acadêmicos, produz textos de trabalhos de fiscalização, relatórios.

Alan: Não relatório eu não crio não, relatórios não. Lá eu trabalhava... Trabalhava no... Na central da guarda municipal há um ano atrás, trabalhava muito com relatórios, ocorrências. Então todo plantão você tinha que preencher um relatório, botava o que ocorreu naquele plantão de doze horas. Então geralmente as ocorrências policiais você tem que ser bastante detalhista, você tem que ser mais detalhista, por quê? Um fato que você deixa de transcrever aquilo, é acontecer, prejudicar alguém e aquele fato, aquele roubo, por exemplo, eu trabalhava numa área de monitoramento. Então ora se eu deixasse de relatar ora, houve um disparo de alarme tal, tal, tal hora e se naquele outro dia fosse verificado roubo, ia em cima de mim porque eu não relatei, não me resguardei, que eles falam. Realmente você tem que resguardar, então é tudo... Tudo num papel, então eu trabalhava muito com escrita e agora to trabalhando mais assim com produção de texto. Eu vou trabalhar mais agora com produção de monografia de pós- graduação e também na área de planejamento das aulas também.

E assim com relação a educação, você chegou aqui há um ano, trabalhou sempre nessa escola?

Alan: Não, não, eu trabalhei primeiro no Eny Prates [inaudível].

Quanto tempo lá?

Alan: Trabalhei um semestre, foi uns quatro meses.

Depois veio pra cá?

Alan: Vim pra cá.

Lá tinha crianças especiais?

Alan: Eu dava aula no [inaudível] não, não tinha.

Quando você chegou aqui te avisaram que tinha crianças especiais?

Alan: Não

Você conheceu na sala?

Alan: Conheci na sala.

O que sentiu?

Alan: Não, senti feliz, não senti nenhum tipo de rejeição, pelo contrário, porque a educação tem que ser inclusiva. Educação tem que ser pra todos, até pra aqueles que têm maiores dificuldade vai estudar com aquele que tem menos dificuldades, isso ai pra mim é um empecilho, até porque até mesmo tem os professores de apoio. Tem um [inaudível] B, tem no 8º A, duas ou três salas de de... ensino especial, alunos com Down, assim eu não sinto nenhum tipo de preconceito, pelo contrário porque eles estão indo pra escola, claro eles não vão sugar aquele conhecimento que todos têm, mas é aquilo ali é um novo universo pra eles, não tem nenhum tipo de preconceito, estou muito feliz, que é um novo universo pra eles. Conversam, aprendem é dão um novo tipo de conhecimento, eu não tenho nenhum tipo de preconceito, eu fico feliz, é isso mesmo.

Com foi assim pra você preparar aula, qual foi sua estratégia pra poder envolvê-los?

Alan: Por exemplo, eu não tenho estratégia, vamos dizer, específica é... Pra ensinar pra alunos especiais, porque eu tenho as professoras de apoio e quando a professora de apoio assim, eu preciso de um material ai ou eu preciso discuti isso, isso, isso, a coisa mais simples, claro, pra eles aprenderem o mínimo né, que eles possam aprender pelo menos o mínimo.

Quando que você foi incluído nesse novo universo, alguém te deu algum documento, te deu alguma orientação?

Alan: Na área da educação?

É, de como trabalhar com eles.

Alan: Eu pra mim dar aula a ele, eu fui atrás, fui em secretaria, fui atrás, eu não tive nenhum tipo de indicação não.

Na secretaria você buscou a quem?

Alan: Não, deixei o meu currículo liguei lá é... Pedi o processo seletivo assim neste período, período, ai eu vou dizer meu currículo, ai deixei lá, ai eu lembro que eu fui o primeiro lugar, botei o currículo.

Não, digo assim, quando você... Você é um professor de educação regular, de repente você entrou na educação especial, como que foi essa transição da educação regular, pra educação especial, porque são modalidades diferentes.

Alan: É, você tem que ter... Se eu fosse dar aula pra apenas na sala pra alunos especiais claro que a metodologia provavelmente seria totalmente diferente, claro, mais simples, mais didático, mas pra mim foi tranquilo assim, foi tipo assim, foi... Um novo mundo, eu não sabia com quem eu ia trabalhar, mas pra mim, isso é tranquilo, beleza, isso ai não tem nenhuma insistência a isso.

Mas te deram curso, palestra?

Alan: Não,

Orientação, documentos, leis?

Alan: Não, nada.

Nada?

Alan: Infelizmente nada.

E nem o professor de apoio te orientou?

Alan: Não, o professor de apoio geralmente eles num... Eles falam: professor me dá esse material, como que eu posso trabalhar com esse aluno? Figuras, eles gostam muito de figuras, figuras, beleza, vocês trabalham essa figura, essa figura, ai eles escrevem em baixo, o que representa aquela figura, mas assim documento, treinamento especial...

E as avaliações?

Alan: As avaliações é diferente, as avaliações são diferenciadas, costumo trabalhar com figuras também, né? Pra eles entenderam o mínimo, né?

Então acabou que é mais uma interação pessoal?

Alan: É mais uma interação pessoal só.

De contato.

Alan: De contato.

E profissionalmente não te trouxe dificuldades.

Alan: Não tranquilo, porque tem as professoras de apoio também, né?

Agora, te perguntar uma coisa assim; na educação de um modo geral tem mais mulheres do que homens. No ensino médio, no ensino superior é mais equilibrado, mas no ensino fundamental e educação infantil, é mais mulheres, você vê que tem um, dois, três professores e na educação especial mesmo, inclusiva, só mulheres. Professor de Educação Física às vezes ou de laboratório de informática, às vezes enfermeiro, mais do que isso não, na área educacional especificamente não. Por que você acha que isso acontece?

Alan: Eu acho... Que é questão mais cultural, por quê? É a mulher em si ela tem a feição pra ser mãe, então pra você digamos, ela tem não habilidades, mas facilidade pra trabalhar com os menores, os adolescentes de quinze anos pra baixo, então a questão mesmo é fraternal mesmo, de cuidados, de também querer tá bem próximo daquele processo, daquele período de aprendizagem, de formação de caráter da mulher, eu acho que é essa... Esse hábito de apenas mulheres no ensino fundamental é mais isso, essa questão é fraternal. De querer acompanhar o crescimento da criança.

Então eu vou fazer o inverso, por que você acha que os homens não se interessam por esta área?

Alan: Os homens são mais impacientes,

Impacientes.

Alan: Homem é bastante impaciente, por isso que eles se preocupam mais com ensino superior e ensino médio, por que eles são... Homem é meio, claro ele já é criado também pra isso, ele é mais desligado, tipo acompanhamento, acompanha o menino desde cedo, isso já é mais deslocado para mãe, né? Mas assim eu acho que é, é... Assim por quê? Que o, a mulher ela tem, ela trabalha mais com o ensino fundamental por este lado, mais fraternal, de querer acompanhar a criança desde cedo, o homem não tem essa resistência porque ele é mais, ele é mais rude, digamos assim. Não, eu acho que

assim é a minha visão, não sei se, eu acho que assim as pessoas falam mais ou menos dessa maneira, né?

Você acha que pra trabalhar com educação especial, a pessoa tem que algum tipo de característica pessoal que facilite?

Alan: Paciência.

Paciência?

Alan. É, de todas as formas.

E pela mulher ser mais paciente no caso, você acha que ela teria mais facilidade

Alan: Em trabalhar em ensino... Ah com certeza! Com certeza! Eu vejo pelas meninas, pelas professoras de apoio, com certeza, diga-se de passagem, que todas as mulheres trabalham muito bem nisso. As meninas são muito boas nisso, acompanham, oh, tá, tá, tá, é isso, isso tá acontecendo. Isso é o trabalho que flui, a escola aqui é um trabalho que flui, gosto muito da escola aqui e gosto, principalmente da disciplina, são totalmente. Os professores, a coordenação, ela bate muito disciplina, é totalmente importante, não é a toa que tem muito aluno aqui, né? Então, por exemplo, escola ela têm muito aluno porque tem algo a oferecer, então a escola aqui, a equipe é muito boa.

É, o que você acha que seria possível fazer ou seria desejável fazer pra melhorar o trabalho de inclusão, o que seria desejável?

Alan: Inclusão? Divulgação, divulgação, porque hoje a escola inclusiva, deficientes, é... Alunos que tiveram deficiência, algum tipo de deficiência, ela é pouco divulgada, então o Governo, Estado, Secretaria de educação, tinha que se ocupar com a questão da educação, da divulgação mesmo.

E dentro da escola num trabalho pedagógico, o que poderia ser feito pra melhorar?

Alan: Eu acho que... É... É... Planejar aula especial, pra aquele tipo de público. Acho que seria mais fácil também, esqueci seu nome.

Diana

Alan: Diana, seria mais fácil você, colocar uma sala apenas alunos especiais, por quê? Você já planeja aquelas aula direcionado pra aquele aluno, facilita bastante.

A interação com eles, né?

Alan: A interação com eles, sim o que eu estou vendo, né? É mais fácil, é você pegar a sala, oras eu vou trabalhar esse conteúdo e já ter planejamento pra aquele conteúdo.

A gente já conversou sobre , sobre discurso, sobre identidade, sobre educação especial , teria alguma coisa sobre educação, seu ponto de vista em relação à escola que você queira colocar mais?

Alan: Assim eu acredito... A escola é essa escola você quer falar especificamente essa escola? Educação em geral, né?

Não, educação

Alan: Eu acho que educação é o elo de transformação das pessoas, então eu como educador acredito muito nas pessoas, tenho que acredita claro, tem aquelas pessoas alunos mais difíceis aqueles que não, mas quando você tem um carinho especial, com certeza ele vai, ele vai te dar respaldo, ele vai te dar respaldo, ele vai te, te... Não pode ser daquela maneira que você espera mais algum resultado bom, ele vai te dar. Eu levo até experiência pra outra escola, 6º ano eu tinha umas meninas que eram difíceis, mas como eu fui dando atenção, ora você vai sentar aqui nessas cadeiras, você vai ler pra mim, eu vou

te perguntar. O melhor aluno um veio do Manoá, tem um do 6º, tenho vários exemplos, do 7º, tinha vários alunos terríveis, problemáticos, mas agora estão tranquilos, eu dou atenção, claro que existem aqueles que são custosos, mas assim quando você trabalha aquele aluno, com certeza ele te dá.

Sente valorizado

Alan. Sente valorizado, ora lê pra mim isso, eu entendi aquilo, aquilo ali, ele com certeza ele vai falar, porque ele vai se sentir valorizado, até a gente, com certeza.

Entrevista professora Amanda

O que você lembra da infância?

Amanda: O que eu lembro da infância? É pra complicar, né? O que eu lembro da infância? Quando fala da infância eu lembro que boa parte da minha infância eu vivia numa Chácara, que meu pai trabalhava, né? Então eu só lembro disso, boa parte da minha infância, depois eu vim pra cidade, logo eu fui estudar, né.

Você morou na Chácara até quando?

Amanda: Até a... Foi quando eu comecei a estudar, porque a gente mudou pra cidade por causa dos estudos né? Meu pai ele era, ele trabalhava nessa chácara, como já tava passando da época e a onde a gente morava tinha um grupo escolar, só que era muito fraco, aí então resolvemos mudar pra cidade pra estudar, foi no pré né?, Porque naquela época chama-se pré ainda.

E o que você fazia na chácara?

Amanda: lá na chácara de tudo um pouco, né, brincar ainda mais, tinha espaço né, pra... Na represa, esses tipo de coisa né, ainda mais em chácara. Tinha parte também de ajudar, limpar casa, esse tipo de coisa, né? Na chácara, mas a parte de diversão era ótimo, pra andar, pra pé de manga, pé de goiaba! É bicho, esse tipo de coisa, tudinho.

E os seus pais, faziam o que?

Amanda: Meus pais? Meu pai ele cuidava da chácara e a minha mãe nessa época ela ainda não costurava, os dois ficavam por conta, porque zelavam da casa da dona da chácara né? Eles ficavam por conta. Minha mãe dos afazeres femininos da chácara e meu pai nos afazeres masculinos.

Você lembra assim de encontrar algum texto de leituras na sua infância

Amanda: Não muito, na infância assim a gente não era igual hoje que você vê o professor levar livros, trabalhar com livro literário, não, igual hoje a gente vê isso. Na minha época, assim tinha cartilha, mas não tinha esse negócio desses trabalhos com livros literários como é hoje, não. Então assim, eu vejo assim que a minha infância assim, não lia livro, a partir da sétima série... Sétima série que os professores começaram a trabalhar mais literatura né? Mas um livro, dois livros por ano, muito pouco.

E hoje você vive com quem?

Amanda: Eu vivo com meu pai, e minha mãe.

Seus pais fazem o que?

Amanda: O meu pai ele, ele vigia uma casa, a pessoa que vive viajando então ele fica por conta de tomar conta das casas. E minha mãe costura. Ai foi assim inicialmente ele ficava trabalhando na chácara, ai quando mudou pra cá, minha mãe logo, a gente ficou morando na casa da minha avó, ai ela foi, aprendeu a costurar, aliás ela já sabia, só que na época ela tava na chácara, ela tinha deixado, ela voltou a costurar, né? E meu pai arrumou um serviço num posto de gasolina, isso quando eu morava na ai depois meu pai alugou uma casa pra ele, que foi pra onde eu moro agora, social, minha mãe continuou costurando, meu pai no posto, então ele estressado, cansado e resolveu sair. Ai eles foram trabalhar com feira livre, ver se dava certo, só que não deu certo, ai minha mãe hoje atualmente ela voltou a trabalhar com algumas pessoas, e meu pai vigia a casa da minha tia, que ela vive, como ela vende roupas, ela vive viajando, ele vigia a casa e também assim, serviço de serventes, esse tipo de coisa, capinar, um biquinho que aparece, sempre aparece pra ele.

E assim o seu dia-a-dia o que você faz?

Amanda: O meu dia-a-dia eu estudo muito, to preparando pra concurso público, eu estudo muito preparo as aulas, né? Provas, gosto de ouvir muito música, gosto de dançar, é isso assim, não sou de sair muito, fico mais em casa.

Internet

Amanda: Internet, assim pelo menos umas duas vezes eu acesso, mas assim coisas assim mais, enfim, concurso público, é informativo, por exemplo, mais informativo, essas coisas de Orkut, eu abro e-mail de repente tem uma coisa interessante, mas voltada pra esse lado. Preciso fazer uma pesquisa.

Contas, compras, você faz pela internet?

Amanda: Não, não gosto.

O que aconteceu que você resolveu ser professora?

Amanda: O que aconteceu? Quando eu fazia ensino médio, no 3º ano, é teve uma oportunidade de uma bolsa que era pra licenciatura, ai assim eu não ia fazer até então. Ai a professora foi incentivou, e era só curso de licenciatura, então eu olhando, o único curso assim, a disciplina era geografia que eu gostava, ai de certa forma eu gostava da geografia que o professor ensinava, eu tinha certa afeição ao professor, ai ela foi me incentivou a fazer geografia.

E essa bolsa era de quem?

Amanda: Era bolsa porque... Era bolsa da Universidade Católica, quando é... O colégio sedia espaço pra Universidade, eles davam bolsa pros melhores alunos. Assim, os melhores, eles deram duas bolsas pro colégio só que porém eu não consegui, porque teve dois alunos que tiraram notas maior, ai mesmo assim eu não ia fazer o curso e a professora: "Faz que você estuda, que você arruma a bolsa". Ai eu fui lá na Católica, a menina da parte da Assistente Social, falou: Você pode fazer que aqui arruma bolsa, ai eu fui, fiquei um semestre estudando sem pagar basicamente, depois eu negocieei, ai eu fui e consegui a bolsa no financiamento da caixa. Inicialmente depois eu troquei pela filantropia da Universidade. Assim foi questão de oportunidade, assim porque fala; Ah, eu não sou pleno em licenciatura, o colégio ele dá direito a essas bolsas, então de certa forma assim, me influenciou por conta disso, né?

Foi incentivo do professor.

Amanda: É, foi incentivo do professor,

E ai depois de formada você veio pro estado.

Amanda: Ai eu fui trabalhar na rede particular, agora é o primeiro ano que eu estou trabalhando no estado. Eu sempre tive atuando em colégios particulares.

E você prestou concurso, fez contrato?

Amanda: Eu fiz esse último concurso agora pro estado, eu já tinha feito outro, como eu tinha terminado o curso por pouco tempo a barriga verde demais, não consegui passar, barriga verde mesmo.

Interessante.

Amanda: Não, mas é... A gente vai, entra assim, expressão diferente né, a barriga verde mesmo, ai a gente com o tempo, a gente vai, com tempo de sala de aula, eu fui obtendo desempenho melhor. Fiz concurso pra prefeitura de Anápolis, consegui passar, mas não chamaram ainda né, barriga verde. Quando a gente termina a faculdade, ai depois que passa um tempo, você já tá, tem mais maturidade passa em todos

Mas você quer ir pro município?

Amanda: Ah eu fiz né, to esperando, aguardando né, tem que aguardar.

E com este bom desempenho você acha que tem professor, professora que tem bom desempenho na turma e tem algumas características pessoais ou você acha que é só conhecimento técnico.

Amanda: Mas, seria características pessoais né? Se não tiver um controle em sala de aula é muito complicado. Um controle emocional, jogo de cintura pra poder lidar com aluno, porque assim, não vou mentir não, porque tem dias que eu saio daqui eu penso: Não, não é isso, eu penso, será que eu fiz a escolha certa? Ai eu vou e lembro assim, tá, mas porque eu fiz o curso de geografia? Tem um certo sentido, ai eu penso será que eu fiz a escolha certa? Porque tem dias que é muito estressante, muito estressante. Tem dias que eu fico pensando assim, será que era isso mesmo que eu queria, será que é isso mesmo que eu gosto? Não to falando assim, que eu não gosto, porque tem momentos assim, atualmente assim, que eu to passando por crises de identidade profissional na educação. Será que é isso, eu quase fiz o concurso do estado, será que eu gosto de lecionar? É bom dar aula? É, mas tem essa parte assim que às vezes me deixa em dúvida, sinceridade, com a educação. Às vezes assim, não vou mentir né, às vezes assim eu me sinto descrente com a educação e atualmente eu... Tive que buscar ajuda de uma psicóloga, trabalhei em dois colégios particulares, então eu tava tendo crises demais, sabe o que é você ficar chateada, ficar se sentindo fracassada, frustrada, ai eu ultimamente eu... Dois meses que eu estou assim indo a psicóloga pra me controlar que eu tava descontrolada. Porque assim agente chega em sala de aula, agente se depara com muita coisa, né? Principalmente no estado, nem tanto no particular, mas mesmo assim você depara com muita coisa, mexe muito com o emocional. Você peleja com menino, oh menino não faz isso, não faz aquilo, sem falar no sistema né, educacional, ai às vezes eu fico assim... Eu fiquei desanimada né, mas assim eu venho pra cá, eu depois que eu comecei a buscar ajuda da psicóloga, eu to conseguindo me controlar, porque eu não tava conseguindo me controlar. Porque a gente tem que tá, o psicológico tem que tá muito bem preparado, você tem que ter um controle e sempre tem uma vez, às vezes essa semana foi ótimo, né? Mas sempre tem um dia que você descontrola, não tem jeito né, acho que tá dentro do ser humano isso, né?

O que você acha assim que tá levando a esse cansaço a essas crises?

Amanda: Porque de um tempo pra cá, eu tava na rede particular, então eu já passei por três, por dois colégios particulares então não foi uma experiência muito agradável, sinceridade. Questão de aluno mesmo me respeitar ai isso foi, essa fase foi acumulando, ai chegou num ponto critico assim né? Ai associado a isso eu comecei assim a pensar, será que era isso mesmo que eu queria? Eu comecei assim a me sentir fracassada com essa profissão, eu pensei assim, será que é isso? Ai assim eu, ai como... Eu pensei assim, eu tenho que fazer alguma coisa né? Ai então por isso que hoje eu falei pra você que eu estou estudando muito, que meu objetivo assim, é passar num concurso fora da educação. Eu fiz esse da educação, pra desengargo de consciência, sinceridade.

Você quer fazer o que?

Amanda: Eu quero trabalhar na administrativa, e o cargo que eu estou estudando Agente Administrativo, mas como se diz, enquanto eu não passo, eu tenho que ficar, continuar em sala de aula, tem que ter um controle né? Que às vezes eu fico muito chateada com algumas coisas que eu observo, que a gente vê muito na educação. Professor que não tá nem ai, chega ali, passa a tarefa no quadro como se fosse o aluno, né? E às vezes eu quero explicar e o aluno não deixa, eu vou tentando conversar, vou tentando conversar, ai quando eu não estou bem, lógico que eu vou dar esculhambação né? Quando eu estou bem eu vou tolerando então a gente vê muita coisa errada, muita coisa bagunçada dentro do colégio, ai vai deixando a gente assim, uma aflição assim. Ai você chega a pensar, será que eu gosto disso? Tanta coisa que tá acontecendo, será que é isso que eu quero pro resto da minha vida? Então assim, eu cheguei a comentar com a minha mãe assim né? Se fosse hoje não cursaria licenciatura. Eu acho que foi coisa de momento, foi questão de falta de maturidade e também influência né, de certa forma, sinceridade.

Na educação especial como é que você começou a trabalhar com alunos especiais?

Amanda: Aqui no colégio mesmo, eu entrei aqui em abril, comecei agora, então assim uma experiência recente tanto que na hora que eu fui pegar, eu fiquei meio assustada e a diretora falou: Oh, é assim, assim, né e tem uns alunos especiais. Ai eu fiquei meio assustada, achei aquilo diferente, eu achei diferente, ai assim, ela disse: Não, você não se preocupe que tem professora de apoio, ai foi algo novo assim pra mim, assim. Eu pensei assim, a questão assim ia ser mais difícil, mas achei bem mais tranquilo que os próprios alunos.

Você acha assim, que característica teria pra ter uma boa interação com alunos especiais, um professor tem que ter, que característica?

Amanda: Muita paciência, muito amor, muita paz.

Você tem alguma religião, freqüenta?

Amanda: Sim, tenho eu sou católica, participo do movimento da renovação carismática.

Então você lê bíblia?

Amanda: Leio, diariamente.

Que mais que você lê?

Amanda: Sim atualmente o que eu estou lendo além da bíblia, né? Mais coisas voltadas pro direito administrativo e constitucional, coisas mais voltadas pro direito.

É. O que você acha que faz com que a educação como um todo, mas a educação especial de forma mais incisiva atrai tanto as mulheres, o que você acha que acontece que as mulheres vão trabalhar na educação especial?

Amanda: Eu acho que é questão assim, saber lidar, ter mais paciência, ter mais amor. Que de certa forma a mulher ela acaba sendo mais carinhosa com o aluno, agente vê assim, às vezes a gente vê assim o, o jeito que um aluno chega, até pra conversar, quando eu falo assim, mais jeito assim dos meninos do que com os homens, tem mais jeito. Eu acho que os meninos vêem como se eles acabam sentindo mais medo dos professores do que das professoras.

Tem isso também?

Amanda: Eu já percebi isso aqui, porque essa turma aqui mesmo, tem ótimos professores. E os professores não reclamavam nada, juntou os professores né, dois agora ficou. Esses professores, não reclamavam nada. E só com as professoras que os meninos é... Entrava em contradição.

Então eles tinham um comportamento mais sério com os professores?

Amanda: Eu acho que uma coisa que me atrapalha muito como professora é... Eles acham muito miúda e isso é uma realidade, então a psicóloga disse pra mim: Oh, você é miúda, pequena, aquela do respeito, assim né, porque se você pensar nos meninos ai, representa bem mais velho, alunos né? Eu sempre falei pra minha mãe, que isso me atrapalhava em questão de respeito em sala de aula.

Interferência de som

Assim, mas uma coisinha. Na propaganda, na secretaria, nas leis dizem que a escola deve se adaptar ao aluno especial, você acha que isso tá acontecendo?

Amanda: Não 100% não, pelo menos 50% que eu vejo aqui, o trabalho que eu vejo da Cristina, dos professores, principalmente na 8ªB, um trabalho muito bom, que os professores fazem com os meninos o aproveitamento é bom, mas eu acho que pode melhorar mais.

O que você acha que traria melhoria?

Amanda: O que traria melhoria pra isso? Eu acho que seria a questão da maior integração assim com os outros alunos, porque de certa forma, os meninos brincam, fazem chacotas, lógico alguns alunos, né? Então há uma... Às vezes uma certa discrepância, chacotas assim por parte, assim de alguns alunos. Ah, vamos fazer um concurso de caretas diferentes da maioria, ele não tem professora de apoio, ele tem dificuldade, então os meninos, ah mais por quê? Então às vezes ficam questionando muita coisa né? Como se ele fizesse parte da realidade né, da sala de aula.

Última pergunta. Como é que você acha que as pessoas vêem a profissão de professora?

Amanda: Como você acha que eu vejo? Tem pessoas que entendem como se fosse a questão assim; ah, os professores... As pessoas de fora, vêem; “Ah sua vida é muito tranqüila, você é professora”, então eles acham como se fosse assim, as pessoas encaram como se fosse uma profissão tranqüila, muito bem remunerada, né? E às vezes não é, às vezes não é.

Profissão tranqüila... O que você acha que motivam eles a pensarem isso?

Amanda: Eu já vi muita gente, tem uma pessoa que um dia falou assim pra mim: “ah, você é professor é? Ah, tá com a vida tranqüila!” Então já vi muitos comentários, muitos. Dentro de ônibus; “ah professor tá fazendo greve pra que? Tá tranqüilo, ganha bem, trabalha meio período, tá reclamando de que?” Então tem essas pessoas que falam isso, agente depara direto com essas situações.

E como que você vê?

Amanda: Eu não vejo muito bem tranquilo não, é bem complicado por que ... Primeiro a gente trabalha assim num sistema que faz a gente se sentir fracassado literalmente, com os alunos, disciplina, com o que tá os alunos, né? Porque na realidade eles estão sendo produto do meio deles, né, da família deles, da sociedade, então assim. A disciplina eu to achando muito complicado, porque hoje não existe essa palavra disciplina, parece que as pessoas hoje não têm limite, não só crianças, adulto né? Parece que não tem aquela coisa, na minha época aquela educação que seu pai assim ensinava pro aluno. A criança tinha educação, tinha limite, hoje não tem limite.

O que você acha que a crise tá generalizada ou é da instituição escola?

Amanda: Não, é da sociedade, é generalizada, que isso que acontece no colégio se a gente for pensar as outras formas acontecem em qualquer lugar. Não é um problema da educação você gera uma crise de identidade moral, ética.

Alguma coisa que você queira falar.

Amanda: Não, a única coisa que eu tenho a falar, eu me deparei com situações, em duas entrevistas assim e... E a cada entrevista eu vi assim, que ia impactar no trabalho, então às vezes alguma coisa que

eu to falando aqui, talvez completamente aqui, você não ouviu nenhum professor, o que eu falei, porque eu fui sincera não adianta eu querer falar uma coisa que não, eu prefiro falar o que que atualmente eu sinto né, por isso que eu acho que está sendo impactante com relação a isso.

Entrevista Professor Gilmar

Professor, quais são as atividades que você faz no seu dia a dia?

Gilmar: Ultimamente eu estou só mesmo trabalhando nas escolas, e final de semana, mais assim, familiar, ou passeios tipo ver amigos, só isso por enquanto.

Você mora com mais pessoas?

Gilmar: Eu moro com um amigo, divido aluguel com um amigo, e também professor, ele veio do interior pra trabalhar, se formou agora, mora eu e ele só.

Que tipo de atividade você costuma desenvolver assim com mais frequência nas suas atividades do dia a dia, plano de aula?

Gilmar: É, a maior parte do tempo é voltada pra escola. Correção de trabalho de escola, diário. É isso. A vida se resume praticamente a isso.

Que tipo de texto você acha mais básico?

Gilmar: Mais básico?

É, assim, mais presente.

Gilmar: São mais textos voltados pra conteúdo das aulas mesmo, assim ciência e biologia.

Dirige?

Gilmar: Dirijo.

Supermercado? Faz supermercado?

Gilmar: Faço raramente.

Costuma almoçar fora então?

Gilmar: Não, meu amigo que faz. Na parte da manhã ele está lá, e na parte da tarde ele trabalha. Na parte da manhã ele faz o almoço, eu já chego pra almoçar, mas eu faço também, mais final de semana.

Como é que foi sua infância?

Gilmar: A minha infância? Meio tumultuada porque..... tive que fazer várias cirurgias, então assim foi uma infância meio tumultuada, fui privado de muita coisa. Mas assim, freqüentei escola normal, eu não perdi nenhum ano, foi meio assim.

Você costumava brincar de quê?

Gilmar: Brincadeira de rua mesmo, queimada, esconder, de bola.

Você lembra de alguma atividade com texto na infância?

Gilmar: Atividade com texto?

É, livro de historia?

Gilmar: Eu brincava de escolinha, e geralmente eu era o professor, pra variar. Risos

Desde o começo.

Gilmar: É. Adorava passar no quadro pro pessoal copiar.

Fora assim a parte de docente em sala de aula, você falou que vai assumir a classe de informática né?

Gilmar: É uma área que eu gosto muito também, e aí acabou juntando as duas áreas, educação, didática e informática

Como que foi a escolha assim pra essa profissão, você falou que já brincava de professor.

Gilmar: A minha escolha foi o seguinte, quando eu estava assim terminando o ensino médio, não sabia o que eu ia fazer, porque na minha família é muito diversificada a profissão. Aí eu perguntei pra um professor meu, inclusive de biologia, e ele falou, ele me orientou da seguinte forma, qual a matéria que você mais gosta? Eu falei que seria a biologia. Então faça alguma coisa nessa área, biológica né, aí eu pensei em farmácia, pensei até em medicina, mas aí eu acabei fazendo a matéria de biologia mesmo que era a que eu tinha mais facilidade e eu achava que realmente foi a que me dei bem e que foi mais fácil passar pela faculdade.

E aí com o diploma veio pra dar aula, né?

Gilmar: Aí, surgiu a oportunidade de fazer o concurso, fiz o concurso, passei e falei, vou ver o que é isso, né, e to aqui no meu terceiro ano. Assim, não é o que eu achava que era, mas...

Na sua prática docente, quais foram as principais dificuldades que você encontrou?

Gilmar: As principais dificuldades? Como eu tinha me formado e fiquei uns três anos parado, eu tive um pouco de dificuldade no conteúdo, porque, fiquei parado né, então tive que correr atrás e estudar, porque na faculdade a gente vê o geral, né, e dentro da sala de aula, cada turma é um conteúdo específico então tive que estudar. Correr atrás pra estudar. E outra foi o alunado hoje, é totalmente, e eu fiquei assim fora da faculdade, e meio fora da situação das escolas. Eu estudei em escola particular, em escola estadual, mas a realidade hoje está bem diferente, então eu demorei me acostumar com esse alunado rebelde que tá tendo hoje. Eu sou assim mais metódico, mais cheio de, eu não aceito bagunça na sala de aula, conversa, então assim demorei a adaptar, eu era muito rígido então tive que ser mais maleável, e hoje eu acho

que consegui ser mais maleável. Fora as outras dificuldades porque hoje eu tenho domínio em sala.

Quando você veio pra cá, você sabia que ia ter turmas especiais?

Gilmar: Sabia, eu já trabalhava no Nhá do Couto lá também tem alunos especiais só que aqui tem mais.

Quando você foi lá a primeira vez, como que foi o processo na outra escola? Processo de preparação.

Gilmar: Não, lá todos os alunos, todos os especiais, tinham o apoio. Aqui é diferente, tem muito especial, mas tem um apoio por sala só, então assim, tem alguns quevocê não sabe como que orientá-los.

Como que funciona quando todos os alunos tem apoio?

Gilmar: Como funciona? Não, porque eu acho que auxilia um apoio por aluno. Porque não tem como, porque cada aluno tem uma especialidade diferente, mesmo sendo da mesma síndrome, por exemplo, ali tem uma sala que tem dois alunos com síndrome de down, mas o nível deles é bem diferente, então assim, seria o ideal um apoio por aluno.

A questão de planejamento, de adaptação de currículo, de interação com os professores de apoio, como que é essa dinâmica? Como era na outra escola?

Gilmar: É assim, os meus planejamentos ainda não estão voltados pra eles. Mas eu procuro sempre estar passando o conteúdo pros apoios e eles estar conseguindo trabalhar com eles na forma que cada aluno consegue captar a informação.

Tem reunião pra passar esses conteúdos pro apoios ou é cada professor individualmente passa?

Gilmar: Não, geralmente é na aula mesmo. Eu passo na aula aí eu falo o conteúdo da próxima aula e eles preparam alguma coisa pra aquela aula.

Ah, entendi.

Gilmar: Quem prepara mesmo o exercício, atividades pra aula, tá sendo os apoios.

Aqui também?.

Gilmar: Aqui também.

Ah, entendi. Então no caso aqui, como são muitos alunos e um único apoio, eles tem um outro horário que não seja o da sala de aula?

Gilmar: Tem. Quem estuda a tarde, tem que voltar de manhã pra fazer, ele chama reforço, agora esse reforço, ainda não sei como funciona aqui, eu não sei. Lá tem oficinas, oficina de português, oficina de informática. Aí nas oficinas é passado, tipo reforço também, uma revisão de conteúdo, quando eles precisam eles vem em outro período pra reforçar pra completar a carga horária deles. Assim, mais auxílio, mais horas.

Você recebeu alguma orientação ou preparo?

Gilmar: Orientação só dos apoios mesmo dos professores de apoio, e da coordenadora deles. Assim, só verbalmente, nada de material. Eles devem ter material, só que ainda não tive acesso a esse material.

Que tipo de orientação eles passaram?

Gilmar: Orientação de como é cada um. Qual é a síndrome ou a deficiência de cada um, e como trabalhar com eles. Com pode exigir, como exigir deles. Se eles participam ou não, se eles conseguem ler ou não. Informações mais particulares de cada aluno mesmo.

Quais seriam, a seu ver, características essenciais humanas pra que uma pessoa trabalhe numa sala inclusiva?

Gilmar: Bom, primeiramente, sensibilidade, ter a sensibilidade de, eles estão ali presentes, você tomar cuidado na forma que vai falar com a turma, de agir com a turma, porque eles estão presentes, muitos deles estão ligados, enquanto você vai falar, é, então é assim, sensibilidade, paciência, muita paciência, porque tem uns assim bem agitados, não param sentados, ficam andando na sala, então é isso, paciência, sensibilidade, acho eu é isso.

E tecnicamente?

Gilmar: Eu, quando eu fiz biologia, e lá em biologia, tem genética, e na genética eles estudam várias síndromes e várias deficiências. Então eu já tenho conhecimento de, das próprias doenças e consigo as vezes identificar né, e ter aquela sensibilidade que muitas pessoas não tem. Alguns, principalmente colegas, ficam olhando pra eles e pensando se, o que é isso, como é isso, sem ter informação daquilo ali. Agora eu acho que eu tenho mais sensibilidade e consigo trabalhar melhor com eles tratando de uma forma mais natural do que outras pessoas, eu consigo me aproximar bem deles. Assim ter conhecimento das doenças e sei como atuar com eles. Pelo menos socialmente dentro da sala de aula.

Esses alunos, eles exigem do professor ou da professora algum tipo de procedimento diferenciado, na interação, as vezes mais diálogo, alguma coisa do tipo, ou não?

Gilmar: Sim, a maioria não é alfabetizada e não sabe escrever. Então assim, não adianta passar no quadro, não adianta falar muita coisa, tem que pegar pra algumas, sentar com eles, com o livro, com material ilustrativo, material de solo, pra que eles possam captar o mínimo possível, que é o que eles conseguem captar.

E como é a avaliação?

Gilmar: A avaliação é em cima dessas atividades. O caderno, eles fazem colagem, fazem cópias, se a professora copia, por exemplo, se é uma aula sobre animais, aí eu falei dos animais, falei como eles são e como eles vivem, e a professora no caderno, escreveu o nome dos animais, e eles copiaram o nome embaixo, fizeram colagem, procuraram as gravuras nas revistas e fizeram colagem, é dessa forma, na base de atividades assim bem, mais lúdicas.

Com a sua experiência, que você já trouxe da outra escola e o que você já viu aqui, que melhorias você acharia importante pra que esses alunos tivessem um aproveitamento melhor?

Gilmar: Oh, eu ainda to ha pouco tempo, mas, a minha idéia seria que essa inclusão de alunos especiais em salas de normais, eu não sei, mas se, eu acharia se tivessem salas só pra pessoas mais ou menos do mesmo nível, para que o professor possa estar direcionando a aula de uma mesma forma pra todos, aí sim seria incluir, seria igual pra todos. Eu acho que nossa aula normal não seria muito ideal.

Na escola especial, havia uma predominância maciça de mulheres, professoras, né, na rede especial. Você acha que alguma característica feminina influencia mais no relacionamento com esses alunos, ou não?

Gilmar: Acho que o instinto mais materno, tipo, porque mulher é, é mãe, na maioria é mais paciente, ouve mais, tem a sensibilidade, acho que toda essa tendência a mulher realmente tem mais. É mais de mulher. Mas isso não quer dizer que é somente pra mulher, né.

Por que você acha que essa maioria se concentrou então, essa maioria feminina no ensino especial?

Gilmar: Acho que pela seleção, pelo formato, o homem acaba saindo, querendo coisas mais agitadas, uma escola, sei lá, acabam ficando as mulheres mesmo. Realmente, na outra escola a maioria é mulher, aqui também é mulher, mas eu não sei, eu meio que entendo assim, que é uma seleção mesmo, os homens, chega vai, chega vai, a mulher chega e consegue adaptar melhor, eu acho. Não sei se eu respondi. O homem é mais impaciente, a mulher tem mais paciência, instinto materno, de querer cuidar, eu acho que é por aí.

Voltando aos textos, tem algum tipo de texto que você tem mais afinidade? Tanto pra leitura como pra escrita? Mais facilidade, se sente mais seguro pra lidar com esse tipo de texto?

Gilmar: É seriam textos voltados pra biologia mesmo. Ciência e biologia. Na minha área.

Tem mais alguma coisa professor, que você queira adicionar, alguma opinião, sobre o ensino especial, sobre a inclusão, sobre as mulheres no ensino especial?

Gilmar: Não, eu acho assim, acho que pode melhorar muito, principalmente mais assim, mais material, porque numa escola daquele tamanho ali, não tem nenhum voltado pra eles. Eu já olhei. Aqui na informática tem alguns programinhas, mas, é pra criança, infantil, e acaba sendo voltados pra eles também, mas não foram feitos pra eles, quer dizer, não tem material didático, não tem recurso, não tem muito não. Não tem muito recurso. Eu acho que deveria ter mais, por ser uma escola inclusiva. E essa escola, por ser uma escola inclusiva, eu acho ela muito largada. Eu acho pelo ensino geral, não é só aqui não.

Mas isso é grave.

Gilmar: Como é que você vai trabalhar com especiais, se não tem, principalmente, material didático, eles tem aqui revistas, que eles fazem colagens, tem a, que eles fizeram trabalho de pintura, em tela, pintura nas latas, e essas latas foram depois distribuídas nas salas como lata de lixo, então assim, eles tem trabalho, mas assim, material mesmo não tem pra eles. Tem a horta, eles trabalham na horta. Na horta. Na horta que eu acho o trabalho mais assim, eu acho um dos melhores trabalhos aqui nessa escola, porque, você mexe com terra, planta, e pra eles que tem muita energia e que não sabem como distribuir essa energia, a terra já dá uma aliviada uma acalmada neles.

Quem dá aula de horta?

Gilmar: É a professora que ela é apoio lá do sexto ano. Eu esqueço o nome dela.

Ah, professora de apoio. E esse trabalho com as latas foi específico pra eles também?

Gilmar: Foi um projeto de reciclagem. Aí eles fizeram a pintura nas latas e depois distribuíram nas salas de aula.

Mas só eles ou os regulares também?

Gilmar: Só eles. Só os especiais. Foi um projeto somente pra eles.

Uma pergunta. A equipe multiprofissional vem aqui todas as quartas né? O senhor tem conhecimento dela?

Gilmar: Eles devem vir de manhã, e de manhã eu não estou aqui.

Então eles não conversam com os professores da tarde.

Gilmar: Devem conversar, eu quase não estou á tarde, mas na outra escola eu já vi umas duas vezes eles indo lá. Aqui nessa escola, como eu quase não venho aqui, eu ainda não vi eles, ou devo ter visto e não sabia que eram eles. Porque em cada região é um pessoal diferente, né.

Eles interagem com os professores regentes, ou só com os de apoio?

Gilmar: Não, regente não, eles conversam só com o apoio. Eles vem, e aí estudam cada caso, é, cada aluno. E aí os apoios vão passando o andamento do trabalho pra eles. Até onde eu sei.

Muito obrigada.

Entrevista com a professora Larissa

Professora, que recordações que você tem de leituras, na sua infância? Contato com textos.

Larissa: Literário?

Qualquer um.

Larissa: Ah, eu tenho, a minha recordação é da coleção Vagalume. A ilha perdida, açúcar amargo, o diabo no porta-malas, quase todos os livros da coleção vagalume eu li.

E foi na escola.

Larissa: Foi

Quando começou o processo de leitura.

Larissa: Foi.

E com seus pais? Que atividades que você fazia que envolviam leitura ou escrita?

Larissa: Nenhuma.

Qual que é a formação de seus pais?

Larissa: O meu pai é formado em economia, e a minha mãe só tem ensino médio.

E não te levava a banco, não lia pra dormir?

Larissa: Não, de jeito nenhum, eles não tinham esse hábito não.

Na cozinha, receita de bolo?

Como que você escolheu a profissão professora, como é que foi esse processo de leitora para professora.

Larissa: Na verdade, eu escolhi a profissão de historiadora. E me tornei professora. Eu escolhi o curso de história, na verdade, pra me tornar uma pessoa mais intelectualizada. E quando eu terminei o curso de historia, a opção que tinha pra mim era a sala de aula. Pra bacharelado em história, não tem campo nenhum. Só que eu estou muito confortável com essa situação, sabe eu estou me sentindo, no momento eu estou me sentindo satisfeita apesar dos problemas. Apesar de todos os problemas que você já viu que a gente enfrenta aqui, eu estou satisfeita. Eu to tranquila. Apesar de eu não ter escolhido ser professora. Minha opção foi ser historiadora. E eu me tornei professora por causa assim, porque bacharelado não tinha campo.

E como que foi de professora para professora do ensino especial?

Larissa: Pra te falar a verdade, eu assim, eu não tive nenhum preparo pra isso. Eu comecei a trabalhar no estado, e vim pra completar minha carga nesta escola de ensino especial. E as coisas assim, os trabalhos que eu faço com eles eu aprendi aqui. Mas preparo em universidade essas coisas eu não tive nenhum. Licenciatura, eu não tive. Tudo que eu aprendi foi aqui nesta escola. Mesmo porque assim, nas outras escolas que eu trabalhei também não tinha, não eram escolas inclusivas.

E quando você entrou, te apresentaram algum texto, ou documento, alguma orientação?

Larissa: Olha, eu tive uma orientação verbal da coordenação da escola, que aqui era uma escola inclusiva, que tinham os alunos especiais, e que a gente teria que fazer um trabalho diferenciado com eles. Eu recebi uma orientação verbal da escola, mas essa questão de documento, questão de preparação pedagógica, especial, eu não tive. Mesmo porque eu percebo, que os professores de apoio, eles fazem cursos o ano inteiro, mas nós professores de áreas, a gente não faz, porque na verdade, o nosso conteúdo ele é, a gente passa o conteúdo pro professor de apoio, e quem vai dar o conteúdo é o professor de apoio. A gente não faz a adaptação, quem faz é o professor de apoio. Mas assim, de forma oral, eu fui avisada, do trabalho aqui, que era um trabalho diferente. Mas de forma assim, eu você indagou, de fazer curso, de leitura, de ter uma preparação, não.

O que é que você acha que aconteceu que você não teve trauma, que você não teve resistência, não teve trauma, o que é que você acha, seus sentimentos, suas impressões, que possibilitaram um trabalho de assim, dar continuidade ao que você já fazia?

Larissa: Olha, eu na verdade, eu não tive trauma nenhum, porque aqui nessa escola a gente é muito amparado, a coordenação sempre te deixa a par do que acontecia, e as salas que tem muitos alunos inclusos, elas tem um apoio, entendeu? Então eu não fiquei assim, eu não tive grandes traumas não, de forma nenhuma. A impressão inicial, na primeira vez que eu entrei nessa escola, inicial, aquele olhar inicial, eu fiquei pensando, nossa, realmente aqui é diferente. É diferente das outras escolas. A primeira vez que eu entrei no portãozinho ali, principalmente quando eu comecei a dar aula aqui a tarde, a inclusão é maior a tarde, no turno vespertino, mas, fora esse olhar inicial, que eu tive, que na verdade eu percebi que aqui era diferente, mas traumas, eu não tive nenhum não. Principalmente por causa desse apoio que eu te falei.

O que é que você faz no seu dia a dia? Atividades cotidianas?

Larissa: Eu trabalho na escola, eu estudo muito em casa, me divirto com meus amigos, minha família, a maioria do meu tempo eu estou na escola, e quando eu não estou na escola, na maioria das vezes eu estou estudando também.

O que é que você estuda?

Larissa: Eu estudo textos de história, estudo línguas, língua estrangeira, estudo... eu faço cursos específicos, essas coisas assim. Leio muito, muitas revistas de história, da minha área, essas coisas.

Você mora com quem?

Larissa: Sozinha.

E na sua casa, atividades de casa.

Larissa: Dos alunos?

Não, sua, manutenção da casa...

Larissa: Ah, eu mesmo, eu mesma faço os serviços domésticos, porque a minha casa é muito pequena, é, esses serviços domésticos de casa sou eu mesma que faço. Em casa eu faço essas coisas que eu te disse, né, eu estudo muito, eu ouço música, assisto televisão, uso a internet, e faço serviços domésticos né, e fico muito pouco tempo em casa.

Você cozinha?

Larissa: Mas não todos os dias.

Mora de aluguel, mora...?

Larissa: Moro de aluguel, perto da escola.

Então não tem que pagar condomínio?

Larissa: Não. Só o aluguel.

Faz supermercado?

Larissa: Tudo eu que faço.

Você dirige?

Larissa: Não. To tentando...

Desses papéis que você me falou, de estudante, professora, dona de casa, qual que você acha, pra você, que você vê, que é o mais importante?

Larissa: Na verdade, na minha vida, não tem um papel mais importante. Tem uma equivalência, pra mim o mais importante é o meu papel de professora e estudante. Mas acho complicado, que se a gente for levar pro lado sentimental é outra coisa, né, mas assim, eu acho que existe uma equivalência hoje, nesta tarde. Existe uma equivalência no papel de estudante e professora. Não existe um mais importante hoje.

Você frequenta religião?

Larissa: Não.

Já frequentou?

Larissa: Já. Eu apesar de não frequentar nenhuma religião, eu abro a Bíblia todos os dias. Eu sou católica, de formação católica.

Na execução desses papéis de estudante e de professora, que características pessoais você acha que você tem que te possibilita desempenha-los bem.

Larissa: Perseverança, atitude, força de vontade, determinação.

Que tipo de texto pra desempenhar todos os papéis em geral, você acha que tem assim, mais facilidade, pra você é bem tranquilo?

Larissa: Todos os tipos de texto? Eu não entendi.

É, pra esses papéis que você desempenha, por exemplo, você é dona de casa, você lida bem com listas de compras, por exemplo. Pra fazer plano de aula, você lida bem com PowerPoint. Que tipo de texto que você acha que você tem bastante facilidade? Que pra você é bem tranquilo?

Larissa: É, periódicos.

Periódicos científicos?

Larissa: Isso, de história. Eu te falei, né, que eu leio revistas específicas.

Falou, leitura de revistas. Mas não falou: periódicos.

Larissa: Periódicos. É diferente?

É.

Larissa: Ah, eu não sabia, e qual que é a diferença?

É porque tem revistas que são mais jornalísticas e tem revistas que são mais científicas.

Larissa: Engraçado, essas revistas de historiadores são revistas que parece uma revista tradicional, mas são todos artigos de historiadores.

Hum, então recebeu um tratamento jornalístico.

Larissa: É isso. Interessante, tem uma revista chamada história viva que sai todo mês, que são artigos de historiadores europeus, mas assim, você pega e parece uma revista veja, sabe, que é gostoso, e tranquilo.

É recebeu um tratamento jornalístico.

Larissa: É, é bom demais.

Então são revistas que você trabalha, os seus periódicos e aqueles que são jornalísticos.

Larissa: É. Eu também trabalho muito com revistas e notícia de jornal, e eu faço sempre assim, esse ano eu trabalhei demais com manchete de jornal. Jornal impresso e eu sempre pego, por exemplo, e adapto pro conteúdo dos meninos. Igual teve a crise esse ano, a gente trabalhou muito com jornal, notícias da crise desse ano, pra estudar a crise de 1929. A gente usou muito notícia da gripe suína e fez comparação com a peste negra. Entendeu? Então a gente usou muito essas coisas. Esse ano, eu e meus alunos.

Interessante. O que é que você faz na internet? Que sites que você visita?

Larissa: A internet pra mim, eu vou te falar a verdade, a maioria das coisas que eu faço é entretenimento. É porque eu acho assim, eu ainda não tenho muita confiança nos textos da internet, sabe? Eu leio notícias também, mas notícias daqueles sites que você entra na internet e já está lá, né, vejo vídeos, escuto música, essas coisas. Mas assim, a parte séria mesmo, eu raramente utilizo a internet pra parte séria, só pra trocar emails ou receber alguma coisa, um texto, agora pra fazer pesquisa eu assim, porque também não tenho conhecimento de sites confiáveis, né.

Aí você faz pesquisas mais em livros.

Larissa: Isso.

E compras? Você faz pela internet?

Larissa: Não.

Então seu tempo de internet é um tempo assim, pequeno.

Larissa: É. Já foi maior, já foi bem maior, mas hoje é bem pequeno. Porque quando eu era mais nova eu ficava no MSN até 4 horas da manhã. Hoje não tem nem viabilidade pra isso acontecer né. Tem que acordar cedo. E também perdeu a graça.

Os seus pais moram onde?

Larissa: Em Caldas Novas.

Por isso você fica só aqui.

Como que você vê, assim, no processo de contato com os alunos especiais, que características você acha que facilita este contato? De adquirir confiança, interagir mesmo no conteúdo?

Larissa: Na verdade tem uma característica de todos os alunos, da maioria eu estou dizendo, que é assim, eles tem muita vontade de participar de forma igual. Entendeu? A maioria. Não todos, de participar de forma igual então acho que eles estão muito abertos. Eles querem ser iguais então eles querem participar de forma igual das atividades, sabe, e eu acho que isso facilita muito.

Você percebeu, sentiu assim, de que houve uma abertura por parte deles, pelo fato de você ser professora e não professor, ou é igual? No tratamento dos meninos eles têm facilidade com ambos os gêneros?

Larissa: Sinceramente eu não sei te responder. Porque aqui quase não tem professor, né, só temos dois. Você conversou com o professor de ciências? Quando eu entrei aqui, o Luciano ficou meio assim encantado, sabe? Ele ficou todo, todo. Mas isso eu não sei te responder porque eu não conheço o trabalho dos professores homens, mas sinceramente eu acho que não tem, pra eles não tem...

Não pesa muito.

Larissa: Não. Eu acho que vai muito da postura do professor, sabe, porque também eles gostam muito daquele professor que se preocupa com eles, sabe, que passa a tarefa deles, a tarefa diferenciada, eu acho que pra eles é importante. Esse negócio de gênero não conta muito não.

A educação especial, especificamente, tem muita mulher.

Larissa: Você percebeu aqui, né?

A maioria é mulher. O que é que você acha, assim, que ocorreu pra que essa concentração feminina na educação especial acontecesse?

Larissa: Eu acho que é porque assim, existe aquele mito da proteção materna, sabe, você vê que aqui é uma escola de ensino fundamental, e a maioria são professoras porque os meninos são menores. Eu acho que ainda existe aquele ranço, de que ele é pequeno e tem que cuidar, então tem que ser mulher, porque mulher é mãe. Se você for no [inaudível] a maioria é mulher. Você conhece? São pouquíssimos homens. E no ensino médio, já há uma equivalência, eu também já trabalhei numa escola de ensino médio, é metade, metade. Entendeu? Eu acho que é esse negócio mesmo, sinceramente, penso que é esse negocio do cuidar, da coisa da maternidade, desse resquício, entendeu? Eu acho que é isso. Porque a tarde principalmente sabe, os meninos assim, parece que as mães dos meninos ficam mais confortáveis quando veem mulheres porque os meninos são bem menores, então eu acho que passa aquela confiança e eu acho que é isso mesmo, é essa herança, sabe, esse ranço que eu te falei.

Essa era uma pergunta, se você sentia que os pais ficavam mais a vontade de saber que a professora estava lá e não um professor, mas você já respondeu.

O que é que você acha, na sua visão, num balanço geral, você acha que o processo de inclusão, no modelo que ele está acontecendo aqui na sua realidade você acha que ele é positivo, ou que deixa a desejar em alguns pontos, como seria seu balanço desse processo de inclusão?

Larissa: Na verdade, eu acho assim, que, eu acho que está tendo muita falha nesse processo de inclusão. Primeiro porque, porque eu acho que as pessoas ainda não entenderam o que que é isso, inclusão. Sabe, eu acho que a grande parte dos professores não entende, acho que a grande maioria das pessoas ainda não entendeu o que que é inclusão. Os professores também. Eu acho que as escolas fisicamente não estão preparadas, tanto que assim, principalmente as de ensino médio, porque os meninos terminam o ensino fundamental, e eles ficam órfãos. E eu, sinceramente, eu hoje eu não sou muito a favor desse modelo. Eu acho que deve haver uma inclusão, sim, mas neste modelo que a gente tá trabalhando, eu acho que não está funcionando. Porque os meninos, na verdade, eles ficam na sala de aula, mas há uma separação deles lá dentro. Porque, tá as crianças dentro da sala de aula, sempre fica aquele grupo com o professor de apoio, aquele grupo fazendo atividades, geralmente são atividades bem mais fáceis pra eles, mesmo, porque, respeitando as limitações deles, mas eles lá dentro da sala de aula eles são segregados. Não, na verdade, não é segregado, eles estão assim, eles não ficam, não há uma inclusão dentro da sala de aula. Se você entrar aqui dentro você vai perceber que a professora de apoio está sempre separada dos meninos. Porque eu não sei se a intenção é essa, sabe, de separar os meninos lá dentro, eu não sei se a inclusão ela, eu ainda não sei se a inclusão ela, o projeto percebe isso. Entendeu, porque os meninos estão excluídos lá. Que a interação dentro da sala de aula não aconteceu. A interação assim, na própria questão do conteúdo. Entendeu? Só que tem o lado positivo também, que eu acho que é uma interação do convívio social com eles. Mas não é um convívio que é igual com todos, entendeu? É um convívio que as vezes tem aquele stress. Como é um dos casos que as coordenadoras falaram pra vocês aqui, né. um stress as vezes não criado pelos meninos, pelos da classe tradicional, as vezes criado pelos especiais, pelos inclusos, na verdade, eu acho que a grande história é essa. Eu não sei se o projeto da inclusão, o projeto do governo de inclusão, notou isso daí, que está havendo esta exclusão dentro da sala de aula. Você como pesquisadora deve ter percebido isso. Você já percebeu isso?

É verdade.

Larissa: Eu acho complicado também, por causa da [inaudível] na verdade, o interno, concentra na sala de aula, está aquele grupo com a professora de apoio, e o resto todo da sala..., entendeu? Eu noto que ali dentro está havendo exclusão. O único ponto positivo que eu vejo é esse, é a interação social. Só isso.

Você questionou a estrutura, a dinâmica interna nas salas de aula, e o modo das pessoas interagirem, né, em relação ao conteúdo, a percepção das pessoas e a estrutura da escola. O que é que você acha que melhoraria? Que mudanças, que se ocorressem tornariam a coisa melhor?

Larissa: Olha, na verdade, eu acho que se nas escolas inclusivas se houvesse uma melhor preparação dos professores, até os professores de áreas, como história, geografia, se a sala fosse bem menor, de no máximo uns 15 ou 20 alunos, e o professor, mesmo o de área fosse preparado pra lidar com os alunos especiais de uma forma assim, de uma forma total, pra lidar com eles e com os alunos, eu acho que funcionaria melhor. Acho que não precisaria nem do

apoio dentro da sala de aula. Só que a inclusão com a sala lotada, com o professor, dando por exemplo, com uma carga horária muito grande, numa sala lotada, você não tem nem tempo pra estar atendendo todos os casos. Então, a primeira coisa que deveria fazer é isso, a sala diminuir. O tamanho da sala, a quantidade de alunos. Na verdade. Diminuir a quantidade de alunos e os professores que forem trabalhar com a educação inclusiva eles estarem realmente preparados. E terem tempo de trabalhar com esse tipo de, com esse tipo de situação. Pra lidar com essa situação.

Então, você focou mais na questão do professor. De o professor ter condições técnicas e habilidades. Que tipo de característica que você acha que a pessoa, o profissional da educação tem que ter, tem que desenvolver, pra que ela consiga se adaptar a esse modelo novo inclusivo?

Larissa: Eu acho que precisa ter abertura. Precisa ter abertura, precisa ter vontade, de trabalhar com essa situação, é, essas coisas, abertura e vontade. Porque as vezes muitos professores trabalham numa escola inclusiva, mas não há interesse deles de trabalhar na inclusão. É uma verdade isso. Porque a pessoa tem que ter interesse de trabalhar com a inclusão também.

Entendi. Não conhece e também não sabe avaliar, antes também de entrar, né? a pessoa sabe, não sabe com é que é na realidade.

Larissa: Mas, é igual eu te falei, poucas pessoas sabem com é que funciona esse modelo de inclusão. Se é pra incluir dentro da sala de aula, mas na verdade é uma exclusão.

Eu acho que todas as informações foram completadas, mas tem alguma coisa assim, da escola, do professor, da inclusão, que você quisesse registrar? Uma impressão sua, sugestão ou crítica, que você quisesse dizer?

Larissa: Bom, na verdade, o que eu te falei é isso mesmo. Eu acho que essa forma de inclusão tem que ser revista. Porque na verdade, é pra entrar igual aos meninos, no conteúdo também? Só que dentro da sala de aula você nota uma separação. Porque o conteúdo é trabalhado de forma assim, tão diferente, entre eles, e tão aquém, que os próprios, os meninos os que estão na série tradicional, eles percebem essa, entendeu, eles percebem que pra eles é mais fácil, mais isso, mais aquilo. Quantas vezes eu já fui dar prova pros meninos, uma prova adaptada, e falaram assim, ah, eu quero fazer a prova de fulano, porque a prova dele é mais fácil. Então, você acha que os meninos não percebem que há uma diferenciação? Claro que percebem. Eu não sei assim, se talvez as pessoas se importem com isso, né, de ter essa diferenciação? Mas é isso mesmo.

Entrevista Professora Ludimila

Entrevista com a professora Ludimila Duca Vigiano. Há quanto tempo que você dá aula?

Ludimila: Dois anos.

Dois anos? Você formou agora?

Ludimila: Não. Já tem... Eu me formei final de 2007.

Uhum.

Ludimila: Então.

Mas você trabalhava fora da educação?

Ludimila: Trabalhava fora... Não fora da educação. Fora da educação me formando, essa [inaudível]

Ham.

Ludimila: Professora particular.

Sim.

Ludimila: [inaudível] Na minha área é música. Então eu trabalhava com aulas de instrumentos fora da escola.

Você fez o que?

Ludimila: Educação Musical na Universidade Federal [inaudível]

E quais os instrumentos que você toca?

Ludimila: Olha, eu não sou boa de violão, teclado e bateria porque os meus alunos ficaram pedindo [inaudível]. Aí eu me preparei pra dar aula pra eles. Eu não toco muito bateria, não. Mas o básico eu consigo passar pra eles porque o básico é pouco.

E aqui na escola você dá aula de que? Teoria musical?

Ludimila: Não muito a teoria. É a parte assim de discussão, a importância da música, na sociedade. Uma coisa que eu to trabalhando agora. É conhecer o hino do estado porque de um modo geral o estado não conhecem o hino. São poucas pessoas até algumas que nem, nunca ouviram o hino do estado. E a gente trabalha essas questões. Trabalho assim histórico dos estilos musicais, dessa influencia social, porque veio essa corrente musical, como o hip hop, por exemplo, que os alunos gostam. O histórico é importante pra uma questão social ou pra discutir e ampliar a visão deles. Dessa... A expressão que as pessoas têm através das artes em geral e especialmente a música.

Uhum. Você já trabalhou com crianças especiais antes?

Ludimila: Não. Primeira... Primeiro contato tá sendo aqui na escola.

Tem dois anos que você dá aula aqui ou é o primeiro ano seu.

Ludimila: Eu comecei em outubro de 2009.

Faz bastante tempo.

Ludimila: Eu conclui né? Os dois últimos meses que faltava e fiquei o ano passado e esse ano agora. Então já... Menos de dois anos. Vai completar dois anos no final do ano.

Quando você chegou na escola que você não conhecia alunos especiais. Você teve algum tipo de orientação? Como trabalhar com eles?

Ludimila: Não tive. Não, porque até entrei assim no meio do andamento do ano escolar. Talvez isso tivesse acontecido no início do ano. Aí eu fui conhecendo melhor nas reuniões pedagógicas do início do ano que é mais discutido, tem palestras, aí que eu fui conhecendo melhor. Porque antes eu conhecendo as novas turmas e me adaptando a sala de aula, aí, nem conseguia às vezes dar atenção pra eles. Hoje eu já consigo incluí-los nas tarefas, pedi os meninos pra cuidar deles e até me ajudou a... A usar isso pra discutir com os meninos sobre a aceitação do próximo. Agora eu estou me sentindo mais, no início não.

O quê que você sentia?

Ludimila: A principio eu fiquei sem saber o que fazer. Eu pensei assim: “eu estou sem preparo pra isso!” né? Aí eu ficava me perguntando: “como é que os outros professores estão se sentindo?” “Como é que esses meninos tão sendo cuidados?” Aí eu fui vendo que tem equipes pedagógicas preparadas pra isso, que eles tem atendimento em sala especial. Já me tranquilizou mais. Mas ainda ficou o questionamento [inaudível] passava uma vez por semana, que a minha matéria é só uma vez por semana e os outros professores chegam na mesma situação que eu sem conhecer. Acaba deixando a desejar. Por falta dessa... Dessas informações, né? E até a gente estuda mais.

Você planeja as suas aulas sozinha, né?

Ludimila: Sozinha.

E aqui, como que é feita a integração com os professores de apoio? Ou não é feito?

Ludimila: Não é feito. Eu tenho assim, até então ou menos. Acho que a partir de fevereiro agora é que eu participei mais das reuniões. Aí eu pude perceber melhor as necessidades deles. E a coordenadora falou: “Precisa fazer o planejamento pra eles também.”

Uhum.

Ludimila: Mas isso é uma aprendizagem longa que a gente vai...

Vai o quê?

Ludimila: Caminhando e tendo que se aperfeiçoar nisso. Sempre, sempre [inaudível] assim, tem carga horária extensa, eu trabalho em duas escolas, três escola aquela correria, mas eu acho interessante, a principio eu fiquei com muita dúvida sobre isso, muitos questionamentos, mas hoje parece que eu estou assim mais tranquila. Tô aprendendo esse processo, como trabalhar com eles, como usar a linguagem deles, assim, como é o aprendizado deles.

Isso que eu ia perguntar. Você falou que já tá conseguindo incluí-los na aula. Que tipo de estratégia que você usa?

Ludimila: Conversando com eles. Chego perto, pergunto se eles gostam daquela música, se não gostam, num falo mais porque é o menino assustado ou né? É um aprendizado... Acho mais pra mim do que pra eles.

E a turma de um modo geral. Eles gostam das aulas de música?

Ludimila: Gostam das aulas de música.

E não tem vergonha?

Ludimila: Eles têm vergonha de cantar, os maiores. Acho que porque faltou isso na nossa prática de educação [inaudível] Os maiores às vezes tem vergonha de cantar. Os menores não.

E os especiais?

Ludimila: Eles ficam mais [inaudível]. Tem um da turma da tarde que ele gosta de tocar o instrumento dele. Ele tem uma flauta e ele fica encantadíssimo com aquela flauta. É a vida dele. Flauta não, uma gaita. [inaudível] e ele eu percebo que ele fica chateado quando os meninos ficam rindo deles. Porque ele leva aquilo muito a sério. Ele é sério mesmo. Ele sabe escala, ele sabe produzir o som. Tem assim muita alegria. Nas minhas aulas eu sinto que ele gosta.

É, assim, você falou que não tem cursos né, que tá aprendendo na vivência.

Ludimila: Eu não participei. Eu sei que tem né, mas eu não participei de nenhum...

[inaudível] já teria crescido né?

Ludimila: Acho que quando você é nova na escola, né? [inaudível] eu sei que tem.

Mas fora desse... Do contexto da escola, [inaudível] vai buscar alguma informação, você procura se informar em outros meios de comunicação, sobre o assunto. Tem dado [inaudível] a sua informação?

Ludimila: Não, acho que faltou mais dedicação minha até aqui, então. Eu acho que isso aí por ser um assunto assim pouco discutido. A gente tem que fazer um esforço à parte. E a correria da gente é muito, a gente acaba ficando sobrecarregada e isso acaba dificultando a gente parar pra estudar um pouco sobre isso.

Você tem computador em casa?

Ludimila: Tenho computador, mas não tenho internet, não.

Não tem internet?

Ludimila: É. Aí limita mais ainda.

Essa é uma outra parte da entrevista. O quê que você faz em casa. Qual a sua rotina de casa? Como é que você administra os afazeres, diferentes afazeres no seu ambiente doméstico?

Ludimila: O meu tempo em casa ele é pequeno, não é? Por exemplo, eu tenho a segunda de manhã que eu fico em casa, mas aí tem o cansaço do fim de semana que meu fim de semana é intenso. Muito trabalho também. Faço trabalho voluntário em igrejas.

O quê que você faz?

Ludimila: Eu ensaio coral, dou aula de violão, ajudo pequenos grupos.

E qual que é a sua igreja?

Ludimila: A minha igreja é a Batista.

Igreja Batista.

Ludimila: Batista.

Hum. Eu estudei num colégio Batista.

Ludimila: Aqui?

Não. Mineiro, em Betim.

Ludimila: Ah, legal!

Tinha as aulas de música lá. Eu gostava muito das aulas de música.

Ludimila: É muito bom, né?

Muito bom! Aí você trabalha com grupos de jovens ou de adultos?

Ludimila: Olha, eu tenho uma formação nessa área de... Que o meu primeiro curso foi... É... Música sacra.

Hum..

Ludimila: Estudei num seminário tem cinco anos, música sacra. Então por eu ter essa formação eu acabo precisando ajudar mais grupos né. Então tem grupo de adultos. [inaudível] com eles toda segunda à noite, na terça eu faço encontros nas casas de pessoas que estão precisando de aconselhamento, precisando de orientação [inaudível], na quarta... As quartas eu também faço isso. Na quinta-feira, aí eu ajudo [inaudível]

Uhum.

Ludimila: Nessa questão de estudo bíblico, conhecer mais uns aos outros.

Aí já é evangelização.

Ludimila: É. Sexta-Feira eu viajo pra uma cidadezinha aqui próximo, pra ajudar famílias lá que tão com uma dificuldade muito grande, a gente vai vendo assim, o abandono das pessoas. Por exemplo, tem uma senhora com [inaudível]. A filha tem esse problema de... Eu acho que é Síndrome de Down.

Uhum.

Ludimila: A filha não, a irmã, quarenta anos né, a mãe amputou a perna e tem mais um filho com algum problema que não é Síndrome de Down, mas não tem muita estabilidade, né?

Uhum.

Ludimila: E aí, ela sobrecarregada, angustiadíssima, ela fica assim encantada de ver um grupo de pessoas saindo por aí com a idade dela. Então são coisas que se a gente [inaudível]. As nossas necessidades são tantas que se a gente se deixar envolver por elas a gente não consegue ajudari. E no sábado os ensaios e aulas, os que precisam mais... [inaudível] passado, por exemplo, eu trabalhei num grupo aqui no clube social, pouca gente que ensaiar coral lá, né? Lá [inaudível] são pessoas que não tem acesso as aulas de música no estado né, as escolas do município. É distante, paga ônibus e eles não vão ter... Eles não tem recursos, eu vejo a renda deles lá, então eu faço isso pra ajudá-los também. Não cobro, eles não pagam pelas aulas, mas a gente vê o resultado aí eu fico feliz com isso.

[inaudível] na escola ou na igreja?

Ludimila: Na igreja. Esse é o trabalho na escola também. Social. E lá eu trabalho com aula de instrumento. Eles fazem parte do currículo aí eu acabo recebendo por ajudá-los. Na escola.

Uhum.

Ludimila: E aí muitos meninos vai pedir aos pais que também querem. Pressionando os pais pra comprar [inaudível] Criou assim um desejo né, muitos alunos, né? E eu dava essas aulas no intervalo

Uhum.

Ludimila: De um turno pra outro.

Uhum.

Ludimila: E isso foi me desgastando porque eu tava quase adoecendo. E eu dei essa pausa [inaudível] pra descansar pra pegar o próximo grupo, né? Aí terminava a última aula, seis horas, e pegava outra turma de violão. E é mais uma hora, uma hora e vinte. Quando eu chegava em casa eu tava exausta, aí eu vi que eu não ia dar conta. Aí é melhor eu parar. Diminuir as aulas e [inaudível]

E como é que você se recompõe?

Ludimila: Tem dois sobrinhos meus, que eu cuido deles.

Você é solteira?

Ludimila: Sou solteira. E eles vieram morar aqui pra estudar e também eu me dispus a ajudar né?

Que idade eles tem?

Ludimila: Quinze e dezoito.

Tão maiorzinho?

Ludimila: Maiorzinho, já podem ficar em casa sozinhos.

Já pode [inaudível]

Ludimila: Por isso que eu pude trazer. Hoje mesmo pra eu sair de casa oito e quarenta, só vou chegar lá, depois das cinco e meia, seis horas.

Aí você da aula no estado, da aula nas instituições. Faz do grupo de apoio?

Ludimila: Também.

Mais evangelização que não tem nada haver com música.

Ludimila: Não tem, mas aí acaba usando muito a música. A música nesses grupos é muito importante.

Aí você quase não fica em casa né?

Ludimila: Quase não fico em casa.

E aí quando chega em casa, vai conversar com os meninos?

Ludimila: É... Isso, é isso é... É assim, eles sentem falta né?

Uhum.

Ludimila: Da minha presença, pra conversar, né?

E aí tem também os afazeres domésticos.

Ludimila: E aí eu também coloquei isso como algo pra eles desenvolverem, aprenderem porque onde eles moravam, eles não tinham esse habito de ajudar em casa.

Uhum.

Ludimila: [inaudível] pra eles também.

Aí o que que eles fazem?

Ludimila: A rotina de casa normal, participar de arrumar, de cozinhar, de lavar...cuidar da roupa. Eles cuidam deles direitinho.

Ah! Isso é bom!

Ludimila: Eu falei pra eles que isso é uma questão cultural que é injusta. Aí eu perguntei pra eles: “É chato ficar aí fazendo [inaudível]”? Eles falam: “é chato”. “Imagine a mãe de vocês fazendo isso à vida toda [inaudível]”

E a tia também trabalhar o dia todo, chega em casa ainda ter que cuidar deles.

Ludimila: Aí é muito, né? Então é sobre issas coisas que a gente conversa, discute. E pelo fato de eu ser educadora. Eu tenho jeito já de falar com eles sem me impor, sem brigar, só falar, nem vai discutir como se assim...

O quê que te trouxe para educação? Formar?

Ludimila: Minha mãe é professora.

Uhum.

Ludimila: É... Eu passei a infância toda, vendo o material dela, lendo material pra ela, né?

Uhum.

Ludimila: Participando às vezes do trabalho né? E eu fui percebendo que eu tenho esse talento pra ensino. Aí a gente vai se identificando com o ensino e vai caminhando por essa área.

É, no caso da educação em especial em música, você acha que tem alguma característica do ser humano que facilite o trabalho com os meninos, mais técnico, como é que isso?

Ludimila: Eu acho que é assim, a sensibilidade, tem que ta sensível as necessidades deles né. A gente não pode esperar que vá trazer, ou que vai ser da parte técnica influenciar, que seja a boa vontade deles, ou dos familiares deles, não. Eu acho que a sensibilidade dos professores e dos colegas isso é fundamental e necessário. Se não tiver essa sensibilidade até eles vão perceberem, né? Como nós percebemos [inaudível] novembro e dezembro. A gente percebe quando as pessoas não são sensíveis e estão ali por obrigação. Ou só fazendo tarefa.

Uhum.

Ludimila: Né, eu acho que educação é se relacionamento. Tanto com um...

E no caso assim de ser homem ou ser mulher tem diferença?

Ludimila: Não. Assim pelo... Pelo contato que eu tenho, não vi diferença não, né. Parece que as meninas são mais, os meninos são menos, né? Mais agitadas sabe? Parece que os meninos se aproximam mais, falam mais com os alunos.

[inaudível] Por ser professor ou professor tem diferença, com relação ao trato com os alunos?

Ludimila: Pra mim é difícil falar porque eu dou aula sozinha. Eu não consigo ver os outros né? Não consigo ver a participação dos homens dando aula. O recreio, o intervalo que eles têm, é um horário reservado. Que a gente entra naquela sala [inaudível] também não dá pra ver. Não sei, isso eu não sei.

Porque a gente percebe que na educação de um modo geral. Educação fundamental, até no ensino médio e no superior. É mais ou menos equilibrado. Mas às vezes na parte básica tem muito mais mulheres do que homens.

Ludimila: Como assim, professoras?

Professoras.

Ludimila: Ah, sim. É.

E na educação especial especificamente só tem professoras.

Ludimila: Até hoje. Parece que essa questão num... É na nossa cultura de um modo geral todas as mulheres, acho que até faz parte da maternidade, ela é mais disposta. Já é ensinada a botar os olhos [inaudível] Sair pra fora, pra trabalhar né, me parece que isso tem haver [inaudível].

O olhar das mulheres fica mais pra dentro, o dos homens fica mais pra fora.

Ludimila: O olhar das mulheres tá mais pra pessoas e o dos homens mais pra trabalho. Pode ser isso. Também vai gerando esse preconceito, os homens não se sentem a vontade cuidando de crianças, no meio de menores e tal. Ai eles vão sendo empurrados, constrangidos a trabalhar mais com [inaudível]

Tem alguns trabalhando capoeira com os pequeninhos.

Ludimila: Pois é, aí começa a entrar o detalhe, quando... Quando eles experimentam [inaudível] que doçura que é, que encanto que é trabalhar com os pequeninhos, são muito melhor que os maiores.

É?

Ludimila: Muito melhores. São mais acessíveis [inaudível]. Os outros não já estão... Já estão envenenados, assim socialmente, né? Frustrados, angustiados né, aí ele exige mais da gente, saber mais, entender, gasta mais energia. Aí os homens já impõem mais a questão da força, não sei o que, de dominar tudo. Pra eles, eles acham melhor isso. Parece que os pais deles já não contam mais.

Você falou que a sua mãe é professora né, e você teve mais irmãos?

Ludimila: Minha mãe teve sete filhos. Então tem uma outra irmã, que já também já é professora, o marido dela também é professor. Sete irmão, exemplo alunos também, [inaudível] os outros não. Não tem mais ninguém na área de educação só nós.

São quantos homens e quantas mulheres?

Ludimila: Dois mais velhos homens. E as outras todas mulheres.

E as outras mulheres resolveram fazer o que?

Ludimila: Duas não...

São donas de casa?

Ludimila: Costuram. É. São casadas mas não estudam.

Uhum.

Ludimila: Parou de estudar muito cedo. Tem, nós, outras duas que nós somos professoras. Tem uma outra a quinta que ela não, ela não... Não ia ser professora.

Hum.

Ludimila: Né? Ela morreu num acidente de carro.

Ah...!

Ludimila: Mas não sei como isso aconteceu.

Foi um acidente?

Ludimila: Não sei... Aí! Vamos perguntar (emoção)

Uhum. E os rapazes?

Ludimila: Também não estudam, pararam de estudar cedo. Aí faz um trabalho assim, temporário. Não tem formação né.

Uhum.

Aí fica assim, não tem trabalho nenhum também, mas...

Pesquisadora: E seu pai?

Ludimila: Meu pai é comerciante. Ele tem um comércio pequeno também, não estudou. Não tem vocação pra ensino não.

Pesquisadora: E vocês foram pra algum comércio quando eram pequenos?

Ludimila: Não. Porque nesse período... Porque eles são separados, né?

Pesquisadora: Eles são separados! Separaram muito cedo?

Ludimila: Deixa ver quando foi. Eu tinha nove anos, né?

Pesquisadora: E você é a mais velha?

Ludimila: Não, eu sou a do meio.

Pesquisadora: A do meio?

Ludimila: Somos sete. Tem três mais velhos e dois mais novos.

Pesquisadora: E aí você todos ficaram com sua mãe?

Ludimila: Todos.

Pesquisadora: Nossa! Difícil!

Ludimila: Foi difícil, mas nesse período minha mãe não trabalhou como professora, não.

Pesquisadora: Uhum.

Ludimila: Trabalhou como professora antes dos filhos nascerem.

Pesquisadora: Uhum.

Ludimila: E depois até o segundo filho, aí ela parou. Não tem como você dar aula. Depois que meu pai se... Eles se separaram, ela passou um tempo trabalhando com costura e depois que ela foi dar aula. [inaudível]

Pesquisadora: E como que era em casa?

Ludimila: Nós morávamos numa cidade e meu pai em outra né, a gente não tinha muito contato.

Pesquisadora: Era no interior?

Ludimila: No Pará. E aí a gente pro Espírito Santo, pra lá. E lá que eles se separaram. [inaudível] A gente morava numa casa próxima da minha avó também, a gente cresceu junto da família ali. E isso foi assim, um apoio emocional, né, a gente cresceu ali...

Pesquisadora: No Pará vocês tinham familiares ou não?

Ludimila: Sim. Porque a gente foi pra lá porque meus avós foram primeiro.

Pesquisadora: Ah, tá. Aí você tinha apoio por parte dos avós maternos, por parte da sua mãe.

Ludimila: Meu pai também. Morava lá perto. Separaram mas foram morar lá perto. E tão lá até hoje.

Pesquisadora: E aí quando seus pais se separaram, sua mãe foi pra mais próximo dos seus avós ou [inaudível]?

Ludimila: Pra mais próximo.

Pesquisadora: Pra mais próximo né.

Ludimila: Na mesma... Morava na mesma cidade.

Pesquisadora: Na mesma cidade. E vocês como é que faziam? Porque costurando, pra manter a casa toda? Era muita criança!

Ludimila: De fato, mas não, mas ela teve um... Ela teve uma organização de tal maneira que ela pegou parte do que ela teve na separação e fez uma aplicação e o moço lá pagava juros... Sei que era um valor que era constante, né? Todo o mês e mais a costura.

Pesquisadora: Ah...! Aí conseguiram manter as despesas.

Ludimila: Conseguimos manter as despesas. Com aperto, mas conseguimos.

Pesquisadora: E como é que era a divisão do trabalho em casa?

Ludimila: Ah, era... Não tinha... Não tinha divisão. Era muito confuso assim, meus irmãos deu trabalho. Normal né? Os meninos se não tivesse [inaudível] dava muito trabalho, os meninos principalmente. E a gente ia ajudando no que podia ajudar. Minha irmã mais velha cuidava mais da parte de preparar a comida e eu mais de lavar né.

Pesquisadora: Ia revezando.

Ludimila: Mas a gente sempre estudando. Nunca deixou de estudar, minha mãe se esforçou pra isso.

Pesquisadora: Uhum. Isso que eu ia perguntar. Ela fazia o acompanhamento das tarefas da escola ou não?

Ludimila: É. Eu... Assim, a gente não precisava muito disso porque a gente tinha muito cuidado de estudar eu e minha irmã. Mas eu me lembro de ver minha mãe insistindo pro meu irmão mais velho pra não parar de estudar e ajudando ele a fazer as tarefas que ele tinha perdido, que ele tinha ido pra casa de uns primos lá... Mas insistentemente com ele, sabe [inaudível] Se dependesse dela hoje todos tinham prosseguido nos estudos.

Pesquisadora: Uhum.

Ludimila: Então, nessa questão eu tenho a lembrança do esforço dela.

Pesquisadora: E de crença religiosa? Quando vocês eram crianças?

Ludimila: A minha mãe sempre frequentou a igreja católica. O catolicismo era forte, ela ia semanalmente pra igreja. Pra mim foi pra estudar.

Pesquisadora: Vocês fizeram, catequese?

Ludimila: Também.

Pesquisadora: Também? E depois mais tarde vocês mudaram de lá?

Ludimila: Mudamos lá. E a minha mãe foi morar de novo com o meu pai porque ele chamou pra morar de novo. Mas também foi só confusão e brigas e separaram de novo.

Pesquisadora: Uhum. Porque que você escolheu música?

Ludimila: Acho que a igreja me ajudou nisso né, que eu fui morar noutra cidade [inaudível] Batista e eu gostei muito da igreja Batista, tinha O estudo bíblico lá, aprendi muita coisa que por mais que você passe a vida toda no catolicismo, você não aprende a Bíblia.

Pesquisadora: Ham?

Ludimila: Não sei. Não ensina a Bíblia. É uma deficiência muito forte nisso. E aí eu fiquei e to até agora.

Pesquisadora: Ah! Sim, você foi morar com uma tia?

Ludimila: Prima. Que era da igreja Batista. Fui pra estudar e comecei a frequentar a igreja e vi a diferença.

Pesquisadora: Mas, lá você não fez música, lá?

Ludimila: Não, mas aí eu tive acesso ao primeiro instrumento.

Pesquisadora: Hum.

Ludimila: Na igreja tinha violão, guitarra, bateria e aí o próprio pessoal da igreja insistiu, ah! Estuda violão. Difícil né, estudar porque eu não sei como que eu vou estudar. Aí eu comecei no violão, estudando, aí eu fui vendo as necessidades né, e eu... Eu preciso estudar mais. Aí eu fui pra Recife estudar. Lá [inaudível] de música sacra.

Pesquisadora: E lá em Recife você morou com quem?

Ludimila: Morei no internato.

Pesquisadora: Ah, no internato, você falou desse conservatório, né? E como é que é a seleção pro internato?

Ludimila: São pessoas que... É uma instituição religiosa, evangélica que não é aberta ao público.

Pesquisadora: Ah...!

Ludimila: É pra formação de pessoas evangélicas que estão com essa vocação pra trabalhar nessa área.

Pesquisadora: Hum. Aí a sua igreja tinha ido pra lá?

Ludimila: Ia pra lá.

Pesquisadora: Uhum.

Ludimila: Eu pedi pra ir [inaudível]

Pesquisadora: E aí, não é particular, não se paga?

Ludimila: Paga.

Pesquisadora: Paga? Quem te ajudou a pagar?

Ludimila: Foi a igreja.

Pesquisadora: A igreja?

Ludimila: A igreja pagou esse tempo todo. Todo o internato. Tudo. Tudo.

Pesquisadora: Interessante.

Ludimila: Me ajudou bastante.

Pesquisadora: E quanto tempo de internato?

Ludimila: Cinco anos.

Pesquisadora: Cinco anos. E aí você fez canto?

Ludimila: O curso exige o conhecimento básico de piano clássico. Flauta doce, canto e coral. E regência. É um básico assim né, pra você ter noção básica pra iniciar coral, pra [inaudível] com o teclado. Profissionalmente mesmo, oito anos de estudo.

Pesquisadora: Ah! Eu admiro que sabe fazer isso! Eu sonhei na verdade com música. Mas no templo não tinha.

Ludimila: Não, tem. Ah, tá. Por causa da... Mas tem, tem ritmo é porque a escala oriental é outra.

Pesquisadora: [inaudível] Então, a escala em si. (risos)

Ludimila: É a escala oriental é outra aí de fato, fica muito assim, muito diferente da nossa aí, [inaudível] é como se você ouvisse uma música oriental e falar: “Meu Deus que música desafinada!”, mas não, porque a escala deles é aquela.

Pesquisadora: A habilidade oriental pra música é bem mesmo pra flauta, é estranho. Meu pai fazia no telex, aí não tinha ritmo pra bater o telex. (Risos)

Ludimila: Ah, tentava e não...

Pesquisadora: Ah, não sei...

Ludimila: Não desenvolveu isso aí, né?

Pesquisadora: Acho que não desenvolve. Não sei. O povo meio que vai tocando diferente.

Ludimila: É.

Pesquisadora: Parece que já tem dom, tá na raiz, né.

Ludimila: É contagiante vai passando de pai pra filho. Porque eu tava vendo um vídeo, essa semana, lá da África, né.

Pesquisadora: Hum.

Ludimila: Do Senegal. Então as mães com aquele molejo e tal. E os pequenininhos ali seguindo os passos. Eu falei: “Entao isso não vai morrer nunca!” porque vai passando de pai pra filho.

Pesquisadora: É parece que é assim, a vida cultural gira mais em torno da música.

Ludimila: Ritmo.

Pesquisadora: De um lado e do outro. Então não sei o que acontece, acho que tá na genética.

Ludimila: É. A música do africano é vida, aliá, eu fui na África do Sul, ano passado.

Pesquisadora: Hum!

Ludimila: Aí foi muito legal ver isso de perto isso, né? Experiência interessante. Aí a gente aprende, você tem a confiança...

Pesquisadora: E você já viajou pra outros lugares também, além da África?

Ludimila: Passamos na Espanha.

Pesquisadora: Hum!

Ludimila: Mas foi pouco, mó de que, não tinha vô direto pra Johannesburgo que nós queria ir pra Copa do Mundo. Precisamos ir pra Espanha. Ficamos um dia lá. E aí tem... Eles foram pra Igreja Batista,[inaudível] alugaram um ônibus. Tem na cidade o ônibus da cidade, falaram um pouco, a gente pediu, depois nos seguiu e na volta o mesmo percurso, passou o restante, teve que esperar a conexão mais vinte e quatro horas. Fui na Argentina mas já tem dez anos, quinze anos [inaudível]

Pesquisadora: Também com o grupo da igreja?

Ludimila: É, esse grupo da igreja, lá do seminário, tinha vindo pra Recife. De cinco em cinco anos os Batista se reúne num congresso mundial, né?

Pesquisadora: Que legal!

Ludimila: É muito interessante a gente ver os povos de varias nações aqui num só lugar, né. Tem as apresentações. Uma experiência muito preciosa, rica pra gente. E na África do Sul, período da Copa do Mundo. Nós fomos duzentos brasileiros de vários estados do Brasil, então, aí já tem essa diversidade, passamos vinte dias juntos. Ouvindo, conversando, aprendendo né, [inaudível] e por ser período da copa tinha... Por isso que todo mundo foi. Também...

Pesquisadora: Mas vocês foram pra Copa ou foram pra uma atividade religiosa?

Ludimila: Nós fomos pra trabalho da ação social.

Pesquisadora: Ah...! Outro objetivo que não era passear na Copa, não.

Ludimila: Não. Assim, quem tinha dinheiro, no dia do jogo do Brasil, entrava, né?. Eu não tinha dinheiro pra entrar. Mas foi assim uma coisa legal, as igrejas de lá tem um aspecto muito diferente do nosso, eles assim, é um local de convivência, por exemplo, se essa sala aqui é o local de reunião da igreja. Essa janela é um balcão e a cantina ta ali. O banheiro é ali sabe? Uma coisa assim cê parece que tá dentro de casa. Você vem lancha senta aqui, coisa bem familiar, né. Achei muito legal essa característica deles lá, diferente da gente né, muito metódico dentro da igreja, não pode isso não pode aquilo. Lá é de convivência mesmo.

Pesquisadora: Mas assim, você foi no seminário em Recife?

Ludimila: Fui.

Pesquisadora: Aí depois você veio pra cá?

Ludimila: Vim pra cá.

Pesquisadora: Aí pra cá tinha alguma finalidade? Continuar seus estudos, parentes?

Ludimila: Não. Pra cá foi assim: essa prima que eu morei com ela em Marabá...

Pesquisadora: Hum.

Ludimila: Tinha saído de Marabá, passou em vários lugares, parou lá em Trindade. Morando em Trindade, tinha muito tempo que eu não encontrava com eles. Eu tenho um carinho muito grande por eles até hoje. Terminou o curso, eu pedi eles as coisas que tavam no Pará e passei por aqui. Porque tinha uma equipe lá do Pará lá no Recife por conta do congresso coloquei no ônibus deles minhas coisas, falei assim: “olha eu vou primeiro lá em Goiás visitar meus familiares e depois vou pro Pará. E inclusive o pessoal de lá tava lá me esperando pra trabalhar com eles. Aí eu... eles que não tinha amigos aqui. Falaram: “oh, o pessoal tá precisando muito. A área de música lá tá muito necessitada, vai lá com a música, aí eu comecei, dois meses depois eu tava [inaudível] trabalhando e nesse período falei pra ela: eu vou mudar bastante a área de música.

Pesquisadora: Hum.

Ludimila: Eu gosto de trabalho em ensino. Ensino, ensino, ensino. E se você tá ali assistindo um grupo, tocando, se você não tiver faz falta. Mas se eu dou aula pra várias pessoas né, te multiplica aí foi que eu disse posso mais dar aula...é a questão da multiplicação.

Pesquisadora: E vê-los crescendo, né?

Ludimila: Ver eles crescendo. Isso é encantador. Falei isso pra minha turma agora a pouco. Se eu não vier aqui pra acrescentar não faz sentido. E se eu cruzar os braços só pra esperar receber o salário [inaudível] preciso saber se eles estão aprendendo. No início era uma turma muito indisciplinada hoje tá mais tranqüila do sétimo.

Pesquisadora: Hum.

Ludimila: Aí eu fui mostrando pra eles como é que o sétimo B produziu quase nada. E eles estavam produzindo mais porque eles estavam na sala. Eu discuti muito sobre isso aí. Não faz sentido, se a turma não tem rendimento [inaudível]

Pesquisadora: E assim, ai você veio pra trabalhar na igreja, aí você... Aqui você concursou né?

Ludimila: Não. Aqui tem muitos anos que eu moro aqui. Já onze anos.

Pesquisadora: Ah...!

Ludimila: Aí eu fiz o curso na Universidade Federal nesse período.

Pesquisadora: Ah, sim. Aí você conseguiu o curso de formação?

Ludimila: Consegui o curso.

Pesquisadora: Aí você fez também fez música?

Ludimila: Sim também.

Pesquisadora: Prova de música, como é que é?

Ludimila: Não. O vestibular é assim. Você só vai fazer o vestibular se você fizer a prova de aptidão antes.

Pesquisadora: Ham.

Ludimila: De conhecimento musicais, leitura de partitura, de ritmo, solfejo.

Pesquisadora: Hum.

Ludimila: Aí se você comprovar, você pode fazer o vestibular.

Pesquisadora: E você fez pra qual instrumento na hora pra entrar aqui?

Ludimila: Eu não... Fiz pra canto.

Pesquisadora: Ah, canto. Canto sacro?

Ludimila: Não. Lá é canto... Eles dão a partitura na hora.

Pesquisadora: Na hora?

Ludimila: É.

Pesquisadora: Sem ensaio?

Ludimila: Sem ensaio.

Pesquisadora: Ai Jesus!

Ludimila: É difícil, por isso que pouca gente passa. A prova de vestibular não é difícil. Mas o teste antes, você já tem que ter um conhecimento bom.

Pesquisadora: Hum. Bom, né?

Ludimila: Bom.

Pesquisadora: E aí teu curso foi de quatro anos?

Ludimila: Quatro anos.

Pesquisadora: A habilitação com licenciatura.

Pesquisadora: Ah! Música licenciatura.

Ludimila: Tem bacharelado.

Pesquisadora: Mas você fez licenciatura?

Ludimila: Fiz só licenciatura. Porque eu queria mesmo dar aula.

Pesquisadora: Foi uma escolha?

Ludimila: Uma escolha.

Pesquisadora: Porque lá era só bacharelado que você fez?

Ludimila: Lá eu fiz bacharelado.

Pesquisadora: Ham. A educação não é uma área muito assim, é buscada. Aí você buscou por causa das vivências na área educacional da igreja, não foi?

Ludimila: Eu acho mais por influência da minha mãe primeiro, né.

Pesquisadora: Da sua mãe?

Ludimila: É. E a igreja eu expandiu essa missão. Porque a educação, ela... Deixa ver, sem tá investindo em educação a gente vai tá caminhado pra trás.

Pesquisadora: Sempre aquele investimento pessoal?

Ludimila: Exato. Isso que eu acabei de falar com você. Porque que eu saio daqui e vou pra outra cidade ajudar pessoas? Eu fiz uma escolha sobre isso. Porque que eu olho pra um país como nosso, aí eu faço uma escolha, educação. Tem que ser escolha, educação tem que ser escolha.

Pesquisadora: Por que é uma relação muito de doação de envolvimento, de afetividade.

Ludimila: Tem que ser.

Pesquisadora: É uma coisa assim. A educação é uma coisa que não dá pra ser dissociada de ser humano. Não dá pra ser.

Ludimila: Não dá não.

Pesquisadora: Aham. Entendi. E aí no caso a sua mãe passou pra você esses valores todos?

Ludimila: Primeiro minha mãe né, eu acho que a raiz disso é minha mãe. E eu acho que o... Fez expandir essa visão, foi já o meu trabalho na igreja. Ser uma instituição bem organizada, procura fazer as coisas com tranquilidade. A igreja Batista tem essa tradição histórica. Tem raízes, né? Não é um ramo que cresce rapidamente aqui e faz um movimento e enche multidão, faz festa e aí você não vê história pra isso né, o seminário que eu estudei tem cem anos de história. Então eu aprendi. Em cem anos dá pra aprender muita coisa, né? Ninguém constrói cem anos de história com coisas sem fundamentação né, sem profundidade na educação, os Batistas têm suporte, então acho que isso me ajudou muito.

Pesquisadora: Hum.

Ludimila: Né?

Pesquisadora: Esses valores, essa construção da visão do mundo.

Ludimila: Você estudou na Escola Batista né, deve entender o que eu estou falando.

Pesquisadora: É diferente (risos)

Ludimila: É diferente. Bom, assim, o que que me faz sofrer na escola pública? Porque tem... Vai causando cansaço na maioria dos professores, não digo que eles são mal intencionados não. Em termos que vai tendo um cansaço, um desgaste, de ver a falta de apoio, a falta de investimento, e aí eles acabam... Levando o trabalho. Aquele idealismo, aquele sonho de construção da educação vai morrendo, talvez não dá mais, vai saindo. Opção, vai perdendo a

força e aí... Tem pouco tempo que eu estou na educação pública, eu vou vendo isso, se eu perder isso eu saio da escola.

Pesquisadora: Hum.

Ludimila: Se a escola não me proporcionar essa, esse ambiente de aprendizado de levar a coisa... Eu acabo saindo. Eu procuro... Eu prefiro dar... Ensinar dez pessoas, mas se for pedir emprego mesmo na educação do que ficar com mil alunos e fingir que está sendo mesmo educação.

Pesquisadora: Uhum.

Ludimila: E tá caminhando pra isso porque estar na sala superlotada, meninos com necessidades grandes. E aí eu... Eu só tenho uma aula por semana, cinquenta minutos, alunos, mais de trinta né, tem aquela pressão de concluir conteúdos não sei o que, e as necessidades das pessoas, então eu não consigo ficar ligada a essa questão de cumprir um conteúdo se não houver nem um perder de tempo pra conhecer os alunos e ver a evolução, né. Crescimento. Eu acho que esse é o ponto que a escola tá melhorando. Esse último ano eu achei que tava melhor nesse sentido.

Pesquisadora: E o envolvimento com os alunos?

Ludimila: Um esforço a mais que... Um conjunto da escola, parece que as pesquisas assim que o estado tá fazendo sabe, pressionou o pessoal assim de cheio, deu resultado. Acho que ela talvez não... Minino não tá querendo não, ele não quer, vou ficar me matando [inaudível] mas eles sabem que... Não é que ele não quer, ele não é exercitado. Daí tem que ter a união. O desejo de todos de ajudar, nesse contexto de Cristo. Na escola particular eu não sei se é diferente que é um trabalho... O pouco contato que eu tive, eu vi que tem meninos lá com muitas necessidades também. É isso...

Pesquisadora: O abandono é mais?

Ludimila: De...

Pesquisadora: Na escola particular?

Ludimila: De professores?

Pesquisadora: Não, dos pais.

Ludimila: Ah, sim, os pais abandonam mais.

Pesquisadora: Os pais abandonam mais, são mais ausentes. São mais frios. Não sei. Pelo que eu percebi parece que na educação pública as mães, elas veem a educação como uma alternativa.

Ludimila: Ou um socorro né?

Pesquisadora: Também.

Ludimila: Além de alternativa um socorro.

Pesquisadora: Enquanto que na particular a educação é vista como um produto.

Ludimila: Que tá a venda né?

Pesquisadora: É.

Ludimila: E esse socorro que eu to falando é no sentido assim. Eu não estou dando conta! Me ajudem! Né?

Pesquisadora: Acaba que elas envolvem mais, que elas tem mais assim, carinho com o serviço da escola...

Ludimila: Uhum.

Pesquisadora: Com o trabalho da escola, elas percebem a escola como uma aliada.

Ludimila: Uhum.

Pesquisadora: Enquanto que na escola particular elas veem como um serviço, então não tem assim...

Ludimila: Prestação de serviço.

Pesquisadora: Não tem essa troca.

Ludimila: Uhum.

Pesquisadora: Mas é um pouco mais complicado. (risos) Mas com relação à inclusão, o que que você acha desse processo de inclusão, da forma como você vê isso, da experiência que você já teve, o que que você acha desse processo, essa metodologia, o trabalho que é desenvolvido, o seu papel nesse processo.

Ludimila: Primeiro eu acho que isso foi uma ação interessante. Nas civilizações antigas, nós temos história de que os deficientes eram jogados fora, literalmente, e até hoje ainda há distúrbios dessa natureza né, mas diminuiu. E o fato de a gente ter deixado eles assim, foi um modo de exclusão né, foi triste. Isso que é um fator muito positivo de trazer pra perto, incluí-los e ajudar os outros a pensar eles como [inaudível] a pelo menos olhar, pessoas que às vezes todo mundo quer manter distância né, então isso é positivo, acho que havia um investimento interessante nesse sentido, curso de formação de... Aparelhos né, tem pessoas [inaudível] e esse pessoal daí eu tenho visto isso. E o meu papel é entender, conhecer melhor o sentimento deles, como é que eles aprendem né, e as necessidades deles, daí eu me sinto [inaudível] de alguma forma, eu preciso aprender sobre como eles aprendem né, isso é conhecimento né?

Pesquisadora: O que que você acha que podia pegar.

Ludimila: Eu acho que é uma questão séria, precisa... Professor precisa... Os professores precisam ter uma carga horário menor, então tem que haver investimentos no salário dos professores, no ano que da nessa correria tão grande. E até tempo de formação né, de busca, de planejamento mais abrangente. Isso precisa, precisa da agenda né, tem que colocar isso como primeiro item, porque se você pegar a carga mínima você não paga nem o seu aluguel.

Pesquisadora: Certo.

Ludimila: Né. Aí. E aí ter reuniões mensal, tem que ter horário específico pra isso no planejamento junto com o pessoal que já sabe mais sobre isso, quem já tá ajudando já... É porque já fez curso né. A coordenadora aí, então a gente trabalha junto aí uma vez por mês porque eu acho que prestigiar já vale muito, paradas que tem... Cada um tem sua particularidade, não da pra fazer um planejamento para os... Especificamente, tem que ver a particularidade dele, então esse sentimento, essa dedicação [inaudível] preparar a ação específica pra isso.

Pesquisadora: Interessante.. Comentários sobre educação, sobre a escola, a sua adaptação com os alunos. Algo mais que você queira.

Ludimila: Eu acho que tá sendo um momento importante para os meninos serem alertados pra isso... Com os outros estudantes, Aprenderem a aceitar as pessoas com necessidades né, acho que isso é importante na escola. Eu dou nota dez pra esse projeto. Isso é o fator primordial que eu consigo ver isso. Então... Além desse pessoal tá sendo acolhido né, não é dispensado, deixado pra lá, porque, eu faço esse questionamento em todo lugar que eu trabalho, fico olhando: “e por que que não vem um cego aqui na igreja? Por que que não vem um cadeirante aqui”? Porque ele tem necessidades espirituais como todos nós, por que que não vem alguém aqui usando muletas, aí eu fiquei pensando que nós excluimos, não são eles só, nós não sabemos incluir os necessitados, deficientes não adianta. Sempre que tem oportunidade é bom ter esse questionamento,

Pesquisadora: [inaudível]

Ludimila: É.

Pesquisadora: A gente acaba vendo o outro lado.

Ludimila: Exato. Aí eu ando muito de ônibus também. E eu vou vendo aonde tá localizado o maior número de deficientes, por que que eles estão excluídos? Lá pros setores das redondezas né, a gente vai vendo que é a pura realidade da nossa sociedade né. Há muitos anos atrás quem era leproso morava fora da cidade não é? Porque o pessoal não queria se contaminar. E hoje nós estamos tipo, modificando mesmo toda a evolução né, da educação [inaudível]

Pesquisadora: O nosso ciclo. Vai ver é um ciclo mesmo. (risos)

Ludimila: Realmente, um ciclo, é impressionante a natureza humana. É muito difícil de ter mudanças nessas questões da sensibilidade da situação, das suas necessidades.

Pesquisadora: [inaudível] Pararem, olhar, se conheceu fora, outros ambientes, outros países, tudo, trabalha com visita, tem um jeito com as famílias muito grande. Você não quis casar?

Ludimila: Quis! (risos) Né? Mas, mais de uma vez eu percebi o quanto que eu ia ser impedida de ter a liberdade de ir e vir, sabe, também é escolha. Às vezes o indivíduo, ele trabalha nessa área, é pastor até ou não, mas é limitado na visão, sabe, e nós temos uma história assim, se o marido mulher vai pra lá a mulher vai, obrigatoriamente tem que ir, se a mulher que ir fazer o curso por exemplo, que precise ficar dois anos fora da cidade, cai a casa, é muito difícil você ver... Tem homens assim com a visão mais aberta, mas expansiva, não é? Com predisposição de ajudar a companheira, a sua esposa a desenvolver projetos, então é esse aspecto que eu considerei, também foi escolha, foi assim... Eu fui deixando.

Pesquisadora: Ah! E o meio religioso realmente é mais tradicional, por incrível que pareça.

Ludimila: É... É diferente né, diferente por que... Pelo fato de eu ter [inaudível] duas religiões né, eu vou vendo como é que de um modo geral, né, essa coisa é forte demais no nosso país.

Pesquisadora: A mulher é muito presa.

Ludimila: Presa! É isso.

Pesquisadora: Aí junta com a quantidade de atribuições que a mulher recebe, a carga de trabalho... O ambiente profissional também.

Ludimila: Exatamente.

Pesquisadora: Mas você é muito forte (risos). Muito decidida. É difícil encontrar alguém nesse nível de decisão, de doação, não é muito fácil não.

Ludimila: Eu também sou honesta [inaudível]

Entrevista Professora Marina
Entrevista Professora Marina

O que você gostava de fazer na sua infância?

Marina: Eu brincava muito e lia muito.

Onde você vivia?

Marina: Eu sou da cidade de São Paulo, sou do Estado de São Paulo, mas eu morei muitos anos no interior de São Paulo, em Araçatuba. Uma cidade bem pequena, o que tinha pra fazer? Era brincar na rua, que era aberto e eu lia, era obrigada a ler.

Obrigada?

Marina:

Meu pai fazia você ler um livro por mês, eles eram professores, então eu tinha uma formação bastante rígida com as questões de leitura, o que foi ótimo.

Mas você podia escolher o livro?

Marina: Não podia, meu pai era um leitor bastante competente, tinha biblioteca, ele determinava a idade, os livros a partir da idade que você podia ler. Ah eu quero ler esse, então você lê esse. Daqui a um mês dependendo do tamanho do livro dois meses, ele se sentava com você e tomava o livro. Risos

Seu pai era professor de que?

Marina:

Meu pai é biólogo, meu pai é biólogo e minha mãe é educadora.

Alfabetizava?

Marina: Minha mãe na verdade, foi professora de geografia, né? Ela tem quatro faculdades, ela é doutora em educação, mas ela, quem mais tinha... Essa coisa de obrigar a você fazer leitura era o meu pai.

Interessante

Marina: Tinha que ler muito, bastava ler, bastasse ler tava tranquilo.

Podia ser literatura, informativo ou era...?

Marina: É, podia ser o que você gostasse, porém você tinha que ler uma literatura ou outra, um romance ou outro podia ser Brasileiro, podia ser Russo, podia se Italiano, não importava né, você tinha que ler.

O importante era fazer o processo de leitura. Interessante!

Marina: (risos) Funciona, viu? Meu filho lê um livro por mês.

Também no mesmo estilo?

Marina: No mesmo estilo, assim menos... Mais flexível porque hoje, né, você faz muito mais coisas que a gente fazia, né? A gente não tinha TV, internet, então hoje eu sou mais flexível, mas ler pelo menos um livro por mês, eu acho que precisa ler, o cognitivo, pra uma formação boa.

E quais foram as faculdades da sua mãe?

Marina: Minha mãe? Minha mãe fez faculdade na de Araçatuba, fez mestrado na PUC de São Paulo, e doutorado na UNICAMP.

Ela tem quatro graduações?

Marina: É, ela tem a maioria é com letras em Araçatuba, na escola particular, ela tem o magistério em pedagogia, geografia, interpretação, como é? Antigamente nós tínhamos educação moral e cívica, que foi caçado em 64, então ela teve que fazer geografia porque não podia mais dar esta disciplina, umas coisas assim, né? Educação Moral e cívica ou pedagogia e geografia. Não, depois foi o mestrado, desculpe, aí ela entrou pro mestrado, continua estudando até hoje.

Olha!

Marina: Faz italiano, faz libras. Continua estudando, aposentou e continua estudando.

Você tem irmãos?

Marina: Tenho, nós somos num total, somos em cinco irmãos, três por parte de mãe, né? Eu tenho dois irmãos só por parte de pai.

Mas viviam com vocês?

Marina: Não, só nós três, somos em três.

Mais velho, mais novos?

Marina: Eu sou gêmea, eu sou mais velha três em minutos. (risos) Minha irmã e meu irmão caçula, trinta e sete anos, o caçula.

E todo mundo no mesmo ritmo?

Marina: Todo mundo nesse ritmo até... Meus pais se separarem, né? Porque a gente teve uma formação muito boa de leitura até meus pais separarem, até os quinze anos praticamente. Aí esta regra acabou sendo alterada, pela própria...

Ai você ficou com quem?

Marina: Com a minha mãe, nós ficamos com a nossa mãe, nós escolhemos ficar. Nos deram a escolha, nós escolhemos ficar com a mamãe.

E aí o que mudou?

Marina: hummm, nossa! Mudou tudo, né? Você desestrutura, o conceito paterno cai, família com pai, você sofre bastante preconceito, né? Porque a mãe naquela época é... não é desquitada né, era separada, então você tem um conceito. Eu acredito que eu fugi muito com os livros por causa disso, você lida com as frustrações a partir daquilo que você domina que era a leitura, mas muda tudo. Muda renda, muda alimentação, muda vestuário, comportamentos, você não tem mais autoridade paterna, né? Então eu acho que a gente sobrevive, filhos de pais separados, não importa o período eles sobrevivem e se adaptam.

Como era dividido o trabalho em casa?

Marina: É... Pra variar, né eu e minha irmã limpávamos casa e cozinhas, lavava, limpava a casa, arrumava tudo. O homem é diferente né, a gente vê que é diferente então meu irmão arrumava o quarto dele, mas o resto nós fazíamos, porque minha mãe trabalhava em três turnos, então a gente limpava, a gente combinava, então, por exemplo, eu gosto de lavar roupa, eu lavava minha irmã passava. Tinha um dia de fazer faxina na casa, então era as duas. Você pega esses três cômodos, pra cá, nós pegamos dois cômodos ali, o quintal é seu, mas era muito tranquilo. Essa é a vantagem de ser gêmea, você nunca briga, nós nunca brigamos, era muito dividido, muito combinado, não nunca teve problema não.

São idênticas?

Marina: Não, somos univitelinas. (risos)

Era muito bom, o pessoal fala de brigas de irmão, mas... Briga de irmãos? Que isso? Realmente nunca tivemos, tivemos discussões de várias, mas esta briga de ciúmeira de irmão, aí eu brinco com ela, é porque a gente nasceu junta, já nasceu dividindo, né? Nós somos prematuras, que nós nascemos de sete meses, minha irmã quase morreu... Tem um histórico muito de proteção então uma toma conta da outra, isso tem... É bastante visível assim...

E a obrigação assim de banco, supermercado?

Marina: Ai eu fazia.

O que você fazia? Pagar as contas...

Marina: É... Organizar, fazer né, toda parte... Que a partir de certa idade, dezesseis, dezessete anos aí eu tomava conta de tudo, porque eles achavam que a gente lia mais que a gente era um pouquinho mais inteligente né? Você tem esse conceito de época também, então a minha mãe achava que... Eu também gostava, eu também achava que era obrigação não ajudar, até meus trinta anos, 29 anos eu cuidava das contas da minha mãe, todinha. Conta, pagamento, poupança, mercado, o que faz, o que não faz, economiza.

E você ia a pé, você dirigia?

Marina: Tinha um período que a gente ia a pé, né? Às vezes a gente fazia a lista, eu e minha irmã, voltamos com os pacotinhos e nós começamos a dirigir cedo, com quatorze anos, né? No interior se dirige muito cedo não tem muita fiscalização então com quatorze anos a gente já dirigia,

E quando seu pai morava com vocês quem fazia as compras?

Marina: Era meu pai, meu pai era cozinheiro, aí ele que mexia com essa parte todinha de cozinha, até hoje, muitas coisas, muitas variedades o que precisava... A forma que eu acho que ele tem de passar bastante amor é cozinhando. Ele vem nos visitar, ele vem cozinhar, ele precisa cozinhar pra você. Você pede o que você quer comer hoje? (risos) Ele faz tranquilamente, você só ajuda numa coisa ou outra, porque ele já tá né, com cinquenta e tantos anos, está mais cansado. Mas você quer pizza, ele faz a massa, ele faz tudo. Você quer uma carne. Então nos temos parte, eu falo de afetividade muito no comer, na alimentação, reuni-se a família pra comer. Ele a mãe dele tranquilamente.

Você mora aqui, sua mãe mora em Goiânia também?

Marina: Minha mãe mora em Goiânia.

E seu pai?

Marina: Meu pai mora em Araçatuba, interior de São Paulo.

E quando separou, vocês permaneceram na cidade, mudaram?

Marina: Não, é porque quando eles... Eles têm duas histórias né? Eles separaram a primeira vez, nós estávamos na capital, São Paulo, depois eles reataram e a última vez que separaram, pela última vez, nós estávamos no interior, nós ficamos alguns anos ainda no interior, então nós fomos pra Minas, que a minha mãe passou na Federal, professora da Federal de Uberlândia ai pegou os filhos, fomos embora pra Minas Gerais.

E você estava com dezessete?

Marina: Tava ai com uns dezoito anos... Dezenove anos, mas eu fui pra São Paulo, é. Eu de Minas, de São Paulo eu fui educada pra ser doutora né, médica. Ai me mandaram fazer o cursinho do objetivo, lá na Paulista. Eu passei praticamente quase um ano em São Paulo, ai num surto, graças a Deus eu descobri que eu não queria fazer medicina, medicina era o meu pai. Porque meu pai passou em medicina não pode fazer porque tinha filhos. Meu pai era pra ter sido médico, mas ele tinha gêmeos, né? Então, quer dizer, teve que trabalhar, largou, virou biólogo, essa coisa toda. Então eu fiquei um ano praticamente em São Paulo, morando com meus tios, depois decidi fazer letras, na Federal de Uberlândia e voltei pra casa da minha mãe, Eu entrei na Federal já era... Vinte e um anos, eu fiquei um bom tempo fora.

E sua irmã fez o que?

Marina: Minha irmã fez artes cênicas. (risos)

Não atua, não gosta mais, mas agora faz direito, morou muitos anos na Itália, né? Ela tem cidadania Italiana, quer dizer nós temos, mas ela pegou primeiro, ela voltou e agora ela tá fazendo direito.

Mas seu pai é Italiano?

Marina: Nossa família tem descendência Italiana, eu sou a única da família que ainda não tem dupla cidadania, porque meus irmãos moraram na Itália né, eles foram embora do Brasil, então tira rapidim, lá em um mês você tira, eu to no Brasil, eu falei que não ia pra lá, então... Pegou uns dez anos passado.

O que te deu que você quis fazer letras?

Marina: Letras?

Bom, uma coisa foi a leitura, né?

Marina: Foi a leitura, mas assim... Na verdade foi um... Eu descobri letras assim, de fazer curso de letras, vindo de ônibus, andando de ônibus de repente eu parei, tinha lido um conto, lembra do conto da [...] que ela olha pro ônibus e olha assim de repente dá um clique nela, no supermercado, eu lembro que eu sai com esse conto na cabeça, fui andando e eu falei, mas o que quê eu to fazendo aqui, né? Detesto matemática, detesto essas... Sabe? Detesto hospital, eu vou fazer medicina pra quê? E um dia, me veio na cabeça que eu achava que eu não devia cuidar de doente, curar doente, eu devia curar antes dele ficar doente, a prevenção né? Seria o dar aula, juntou paixão de ler, né? Juntou a paixão de ler, eu falei, não, vou fazer letras, totalmente fora do meu... E decidi. A família quase desmaiou todo mundo, um quebra pau, ai

fiz letras, mestrado, quer dizer? E to na área de letras e me realizei como professor, como profissão. Eu acho que não tenha feito nada...

Você fez mestrado onde?

Marina: Fiz mestrado na USP.

Qual a sua área?

Marina: Área de Literatura comparada, Brasil e África. Mestrado é Brasil e África, Literatura Brasileira da década de 30 e as africanas da década de 30. Adoro!

Tudo que eu não sei, eu fiz Literatura comparada... (risos)

Marina: Eu falo que eu gostaria de fazer lingüística, né? essa lingüística, eu olho, mas gente é complicada, eu volto pra literatura eu tenho que correr pra lingüística, eu volto pra Literatura que esse negócio de lingüística pra minha cabeça é muito complicado. Tentei fazer doutorado aqui, desisti várias vezes, deixa pra lá, vamos voltar pra coisa... Mas eu acho que foi isso, foi esse gostar a influência muito do ler, tem essa influência, né? De ler tudo, agente lê de tudo, coisa boa, coisa ruim e realmente se descobrir, não sei como que a gente se descobre eu tava com 21 anos, estava velha cansada no conceito de estudante, que sai com 17 anos fazendo faculdade. Tava trabalhando de vendedora de... Como é que fala? Coisa de dentista, que também era uma coisa, né? Então um dia eu falei: Não, eu vou fazer letras. E o primeiro vestibular que eu prestei, o primeiro vestibular que eu passei; letras na Federal, eu passei. Queria japonês, mas não tinha (risos). Queria umas línguas esquisitas, mas também não deu muito certo, fiquei com o Português, e é isso.

E ai você formou na Federal de Minas e foi fazer o mestrado

Marina: Eu fiz na Federal de Uberlândia, de Minas né, do Triângulo. Depois de um ano eu fui fazer o mestrado. Cai meio de gaiato minha área era Literatura Jornalística, nós tivemos um quebra pau, eu e o meu orientador, bem, né? E ai me apresentaram a literatura comparada. Eu falei: Ah, vamos, você conhece nada? Não, - Você encara? Então, vamos fazer. Até hoje eu acho delicioso, pena que não tem... Tem na UNB, né? Pois é, na UNB eu andei olhando assim, eu quero voltar pro doutorado.

Tem na UNESP também.

Marina: Tem na UNESP? Pois é, na UNB eu olhei, mas eu falei assim, eu não consegui pesquisar, porque o ia fazer o doutorado lá, eu larguei meu doutorado pra vir pra goiana.

Porque isso?

Marina: Meu marido é goiano, nós temos os filhos, éramos bolsistas. Meu marido é doutor em engenharia. Quando eu me casei, assim eu tive filho, tinha acabado de entrar na universidade, meu marido tinha acabado de entrar no doutorado, tudo bolsista. Depois que nós acabamos; ele terminou o doutorado e eu o mestrado é até a questão de você cuidar, você tem que começar né? Ai nós tivemos a primeira oportunidade de trabalho numa faculdade, foi aqui, porque ele é daqui, a família dele é daqui. Eu estava entrando, tinha passado no doutorado na USP ai larguei, porque ficaria muito... Deixar o menino, porque eu deixei o meu menino, o de nove anos praticamente ficou em muitas mãos pra eu fazer o mestrado. Ai eu achei que não seria... De novo...

Pra ele muito bom

Marina: E não é, né? Porque hoje eu tenho conseqüências disso, tenho que trabalhar um monte coisas com ele aí eu fale: ah, eu vou largar e vim pra cá!

E aí aqui ele trabalha a onde?

Marina: Meu marido parou com o magistério, não trabalha com educação mais, decepcionou demais (riso), meu marido é engenheiro mecânico, ele trabalha na Liquigás, Engenheiro da Liquigás de Goiânia. Nós demos aulas juntos na UNG, na UNIP, eu ainda sou professora da UNIP, ele passou na Federal pra engenharia, não aceitou, simplesmente achou que... Não é uma questão econômica, porque na Federal ele ganharia mais que na Liquigás. Do jeito que está hoje não valeria à pena, no sentido dele, perfil. Engenheiro, né? Muito certinho

E porque você veio dar aula no Estado?

Marina: Olha, primeiramente, porque não conseguia aula, né? Na verdade o estado fica aquela opção, né? Eu vou pra escola particular, mas a gente nunca pode... Eu posso ser mandado embora a qualquer hora. Quando eu vim pra cá eu dei aula, no Colégio Marista, no , colégios particulares, opções que eu achei extremamente cansativo, pra mim, aquela coisa toda. Aí eu vi o estado com duas vantagens, né? Primeira que eu vi estabilidade, estabilidade no sentido assim, não é mandado embora de qualquer jeito e outra e aí vai parecer um pouco altruísta, eu achei que eu tinha que estar aqui, entendeu? Eu vim de escola pública, né? Minha formação toda é de escola pública, eu achava que , você tem que tentar, eles podem ter chance porque eu ouvi muito na escola particular que nós, né? Que somos de escola pública não prestamos, não chegamos, não podemos chegar, isso sempre me incomodou muito, né? Quer dizer, eu tenho dinheiro eu chego, não tenho, não chego. Então assim, foi uma questão de estabilidade financeira, então existe essa coisa assim de que... Não, dá pra fazer um bom trabalho. Dá pra você mexer, né? Ando meio decepcionada, confesso porque questões disciplinares, mesmo questões que eram reais pra mim, estou só há um ano no estado de Goiás. Mas mesmo assim, eu acho que às vezes, não sei... Tenho uma certa esperança de tudo de melhorar o ensino.

E na UNIP você dá aula à noite

Marina: A UNIP eu dou aula à noite.

E com quem fica seu neném?

Marina: Ele fica com meu marido, ele não trabalha à noite, fica com meu marido. Eu não dou aula toda noite, eu dou aula algumas noites só, né? É picado, você vai e volta, tudo organizado, eu organizo.

E como é a divisão em casa?

Marina: Em termos de... Tudo?

Administração, educação das crianças...

Marina: Não, nós tentamos fazer a... É tudo em conjunto. Meu marido fica fora o dia inteiro, né? Ele sai as sete, chega seis da tarde, mas nós dividimos tudo. Meu marido cozinha. São bons cozinheiros na família, né? Então assim, conversamos sobre as crianças, a educação, quer dizer, tá dando problema na escola, como é que nós podemos resolver? Se eu fico com eles à tarde, à noite que eu estou dando aula, você olha a tarefa deles. Você toma a tarefa, "Eu já tomei, toma você, pra você vê como é que você tá". Então a gente aprendeu né, a fazer essa distribuição. É mais carregado pra mulher, que a final de contas, o papel dela é tá fazendo um

monte de coisas, mas tem a divisão que eu acho assim, comparado a muito casal é bem tranqüila. Fica bastante tranqüilo.

Supermercado, padaria?

Marina: Tudo junto, conta conjunta, soma conjunta, não tem nada separado. Casamos já tá tudo dividido, hoje a gente casa é tudo separado, o bem, né? Já fazem tudo dividido, o que já era meu vai ser, o que vai ser, vai ser é tudo dividido, né?

Igual com sua irmã,

Marina: Tudo dividido, bem dividido. Que quando eu casei com meu marido, a família dele queria que eu me casasse, como é que é? Comunhão parcial de bens, eu falei: Não! Até porque quem tinha imóvel era eu, né? Ele não. A gente casa, a gente casa o que já era meu, né? O que vai ser independente do que aconteça, eu acho que precisa ter, né? O que eu fiz, é o que eu sou hoje, mas a gente pode dividir, não tem problema, então ficou assim, sempre muito divididinho, eu sou mais individualista do que ele ainda. Às vezes eu tomo uma decisão ou outra, ele fala assim: você não falou comigo, você tem que falar comigo, né? Por que às vezes aquela decisão que a gente toma; nossa, eu vou resolver isso! E ai ele acha que não, tem que conversar comigo antes. Você pregou o quadro aqui, você não conversou comigo, meu marido tem muito disso. Então a gente aprendeu muito a se dividir, posso por o quadro, o que você acha do quadro aqui?

Com relação então as atividades que você faz com textos em casa, você usa internet?

Marina: Eu uso internet, livros didáticos, livros literários, revista, jornal, muita coisa. Hoje usa-se mais até, eu uso livro literário, né? Se a gente tiver trabalhando conto... Depende muito do gênero que eu estou trabalhando, né? Se eu estiver trabalhando reportagem, vai ser jornais, até eu acho mais revista, agente acha na revista ai você joga também, pra pegar a página da revista, tem isso também, né?

Usa-se muito, eu uso muito a internet pra... Por exemplo, achei o conto da Clarice X eu puxo pela internet, eu tenho ele no livro, mas a gente puxa ali, é muito mais fácil, você... né? Que está digitando de novo, mas uso pouco eu acho que na nossa área não tem como ficar só...

Num tipo de leitura

Marina: É, e eu tenho problema com internet e cansa muito a vista, também tem esses... Que a gente tem filho pequeno, eles tem que vê a gente nos livros. Eu to lendo isso, você tá lendo? Na escola tem que dar o exemplo, né? Mas a gente mexe com tudo, pensa em tudo, mas eu uso muito internet, sem duvida alguma, acho que é uma ferramenta que ajudou muito, você pesquisar, né? Às vezes você quer digitar, ele tá lá, basta você imprimir.

E o seu lazer, o que você faz?

Marina: Meu lazer, além de dormir? Lazer de professora é dormir, olha, ele é montado assim, de vez em quando, né? Eu tenho filhos pequenos, então o meu lazer a cada...

Direcionados a eles,

Marina: Pras crianças, mas a gente é sempre muito caseiro, não somos muito de... Não dá pra ser, né? Mas sai de vez em quando, é... Vai pro cinema, sai com eles pra brincar, vai pra casa de vó, só isso. Isso é o meu lazer, acho que falta lazer. (risos) Acho que falta muito lazer, descansar, aquela coisa mais gostosa, só nas férias, nas férias eu tenho lazer.

Mas férias vocês fazem o que?

Marina: Nas férias eu viajo, pego a minha turma, com ou sem marido porque às vezes não bate as férias ou ver família em São Paulo, passo na casa de todo mundo, aí dá uma flexibilidade, flexiona um pouquinho, com as regras, você não comia isso, você pode, porque tá de férias fica mais a vontade, eu vou pra minha comadre em São Paulo, a chácara. Aí realmente dá uma parada.

Mas assim né, você mais foge mais da rotina?

Marina: Mais, foge, eu fujo mesmo, não fico aqui, mas nem... Some.

E ele fica só?

Marina: Meu marido? Se tiver que ficar, ele fica, ele é tranquilo. Ele não gosta não.

Vai dirigindo?

Marina: Vou dirigindo, vou daqui a São Paulo dirigindo, vou parando, tem um irmão em Minas, então eu vou até Minas. Faço parada em caldas, que minha mãe tem casa lá, fico em Caldas, tem meu irmão em Minas fico dois dias, depois vou pro interior de São Paulo, fico lá uma semana. São Paulo capital, fico mais quinze, vinte dias. Na verdade até cansa, né? Porque eu vou dirigindo sozinha, mas é isso aí, eu acho que é o sair mesmo é fugir, esquecer.

O que sua mãe ta fazendo aqui?

Marina: Minha mãe?

É.

Marina: A minha mãe se aposentou e tava lá em Uberaba, tava sozinha, aí eu trouxe pra cá, né? Então achei ela melhor está perto de um filho, como meus irmãos moravam na Itália, ela veio pra Goiânia sim, pulou né? Porque eu tava aqui, ela veio, mas agora não quer mais voltar. Então é mais pra não ficar só.

E aqui ela só faz isso, ela fica só, não trabalha, só estuda?

Malva: Não, hoje ela só... Não, o trabalho remunerado não, por que não vale a pensa, né? O imposto de renda, dois salários cobra, ela já fez isso e achou que não era... Não é nem vantajoso, então ela faz assim ela faz, ela estuda, ela me ajuda às vezes com as crianças, agora ela vai alfabetizar o menor, o segundo dela né, então ela quer fazer tarefa com o menor, que eu acho ótimo porque não sou boa alfabetizadora nesse sentido nem no pequeno tenho muita paciência pra ensinar, né? Então ela vai lá, ela mora pertim, um prédio, perto do outro. Mas eu acho ótimo, eu acho que tem que tá perto, sim.

Você trabalha há quanto tempo com inclusão

Marina: Esse faz... Olha tive inclusão, eu to aqui há cinco anos, dois ou três anos.

Primeira experiência foi onde?

Malva: Foi no Colégio Marista. Tinha uma aluna lá surda e muda.

Como é que você fazia?

Malva: Olha, porque você não tem formação né, nenhuma. Então ficava aquela orientação que eles davam, você ficava à frente, né? Falava mais pautado, só que ela era aluna que ela lia muito bem os lábios então, não se teve muito problema, acompanhava tranquilamente, tá? Mais era isso, era você na frente, toda hora eu parava pra ver se ela entendia, voltava, se comunicava no quadro, escrevia no quadro. Porque né, não tinha linguagem de sinais que hoje eu faço, tive que fazer, porque tem horas que você fica igual uma... E a gente se comunica assim, eu escrevia, ou ela escrevia no quadro pra fazer pergunta e agente se falava desse jeito.

Não tinha intérprete?

Marina: Não. Eu acho até que Intérprete no estado de Goiás é coisa nova, bem nova, o único lugar que eu conheço que tem intérprete é na UNIP, que eu conheço, né? Pode até ter mais, foi ano passado que eu conheci intérprete.

Marina: Tanto que eu nem sabia que tinha

E ai depois do Marista você veio pra cá?

Marina: Depois do Marista eu fiquei um tempo, parei porque tive o meu segundo, né? Depois eu fui pra UNIP e pro escola particular, na ONG eu fiquei seis meses, depois de seis meses que eu prestei concurso.

E n (ONG) também tinha deficiente?

Marina: Não, você tinha... Não, nem inclusão.

Nem na UNIP?

Marina: Na UNIP eu tive... Olha eu tive uma aluna que sofreu um acidente, não sei se encaixaria ai. Ela tinha, deu problemas né, cognitivos e tal, mas também não tinha intérprete, não tinha apoio, se segurava. Ela mais os alunos, coisa bem... Você entendeu, você quer que eu descreva, né? Não entendeu? eu faço uma prova diferenciada, via internet pra ela conseguir escrever, a gente fazia umas coisas desse jeito, não acho que foi bom não, sinceramente. Que pra nós é muito... Complicado, porque você acaba perdendo o foco, você fica preocupada com a aluna, você perde o resto né? Se você tem uma aluna especial, que a gente fala: E agora o que eu faço com ela? A gente tinha duas alternativas, ou você ignorava a aluna ou você ficava com ela, as duas opções que você tinha. Você não tinha apoio, você não tinha nada disso.

Ai você optou por ficar com ela.

Marina: Ai eu fazia o seguinte, eu tinha uma outra aluna, então a gente trabalhava junto, eu com uma aluna com ela e eu com a Sala. Então dava-se a aula e parava um pouquinho; um momentinho, por favor, entrava com ela, um momentinho, por favor, volta pra aula, mas não acho que tenha sido vantajoso pra ela, não. Não acho que tenha sido aproveitado. Você percebe pela expressão quer dizer né, dificuldade, por mais que você tente ali... Sem contar que você não entende nada, você não tem um trabalho didático, como é que você faz a didática ali pra esse aluno, material que você usa, como que você vai... né? A gente não tinha esse... Eu acho que não tem ainda, esse recurso.

No Marista e na UNIP que tipo de orientação que você recebeu?

Marina: No marista nós tivemos orientação como dar a aula, né? Lá na frente, eu que me movimento demais...

Foi curso?

Marina: Orientação assim, com a mãe, uma mãe até bastante empenhada, com a psicóloga, fono da menina e com a coordenação.

Ela levou a fono e a psicologia pra escola?

Marina: Elas levaram pra dizer né, que não era uma questão só de... Uma necessidade X, mas que a parte cognitiva era boa, a cognitiva é boa dessa criança. E que a gente tinha que ficar de tal jeito, de falar de tal jeito, né? É uma orientação de, só de 15 minutos. Quinze minutos você dava a orientação básica, como fazer a prova, o que você pode considerar na prova, por exemplo, eu não sabia que você não pode considerar as lições artigos né, a gente não sabe, pro surdo não faz sentido, então eu pra falar é uma coisa de olho, eu não sabia se eu corrigia, se eu não poderia corrigir, como é que eu faço, né?. Mas é uma orientação

Da escola, não?

Marina: De curso, de formação, essas coisas, não.

Na UNIP eles falaram pelo menos que tinha uma pessoa especial na turma?

Marina: Na verdade, ela se apresentou porque ela marca tanto, acidente de carro, perdeu né... Ficou, perdeu o cérebro, um pedaço do cérebro, então ela se apresentou com dificuldade. Com essa apresentação, que eu fiquei sabendo, eu também não sabia não. Mas na UNIP hoje tem intérprete, hoje tem, há um ano, dois anos, se eu não me engano eles providenciaram.

Mas o dela era mental.

Marina: Pois é, o dela o era mental, era uma outra... né? Então eu acho também que eles são tratados assim, como não tem, não vai chegar ao nível né, que se espera, é mais pra você socializar, é mais socialização, ficar perto das pessoas.

E aqui?

Marina: Aqui hoje nós temos professores de apoio, né? É... A gente trabalha assim, eu particularmente dou a maior liberdade pra eles, acho que eles têm mais competência do que eu, né? Pra decidir algumas coisas, fico por dentro do que acontece, né? Mas eu acho que a gente deixa eles mais afastados, porque aqui você tem outros problemas, né? Disciplinar... Né?, vigiar... Né, então não tem como você falar pra mim assim;

Mas você consegue estar aqui junto com esse aluno?

Não, quem fica é a professora de apoio. Não é recomendado fazer isso, mas é assim que nós trabalhamos; numa sala de 50 alunos...

O apoio entra em sala?

Marina: Entra, o apoio fica das sete ao meio-dia, o apoio vai embora quando o aluno vai embora, professor de apoio, pelo menos a regra é essa, tem que ficar até o aluno ir embora. É zelar com ele no recreio, zelar com ele se tiver que sair, por ele, né?

E as crianças ficam a vontade?

Marina: Ficam. Assim... Ficam, é... Só separados também, inclusão é um negócio que eu acho muito complicado. Eu to contando com a professora de apoio, se você tiver três alunos, fica aqueles três com ela num cantinho, são separados não é inclusão total da palavra, é separado. Eles fazem atividades entre eles né, eles participam, de uma atividade ou outra que é possível com a professora de apoio, mas que você consiga trabalhar com essa inclusão com um colega do lado...

Atividade, planejamento...

Marina: Você tem atividades, planejamento, porém nós deixamos mais com os professores de apoio, primeiro porque você tem um problema sério de que, somos professores de segunda fase, somos alfabetizadores, tem aluno que está saindo alfabetizado. Você não tem material, você não tem tempo, né? E você não fica em contato com ele o necessário pra você saber, você até sabe que ele tá perdendo aula, né? Eu tenho um aluno que eu sei que ele não sai do ABC, fica o ano inteiro, a gente sabe disso, mas a gente, né? Os professores de apoio nos mostram as atividades; oh, nós fizemos assim. Eu dou isso no caderno deles. E eu olho, eu escrevo né? Porque eles gostam, por exemplo, “olha eu fiz esse!” Mas a gente deixa mais pro professor de apoio. Na verdade, sem o professor de apoio você não trabalha com ele na sala de aula.

Quando falta?

Marina: Quando falta ele fica meio perdido, você tem um contexto diferente. A gente tem um contexto de atenção a ele, essa atenção que ele necessita. Eu consigo sentar com ele, pra trabalhar com ele né?, Pra dar uma atividade separada, é impossível, uma sala segmentada, seria impossível. Você faz isso, não sei se eu esqueço o resto.

O que você acha da inclusão?

Marina: Do jeito que ela é, sou contra. Acho que inclusão você tem que ter uma, formar esse professor, não é essa formação de um mês, uma formação séria mesmo, assim essas coisinhas sabe pra gente, né... Acho particularmente, eu não sei hoje até que ponto essa inclusão dentro de uma sala do estado do jeito que funciona inclui ele, pelo contrário, acho que eles sofrem preconceito, mesmo que eles possam não ter consciência é... No sentido livre desse preconceito, acho que sofrem preconceito né? Ai você poderia falar assim; então você acha que eles poderiam ficar numa sala tudo junto? Não sei. Às vezes eu penso que isso seria melhor ou não um incentivo né, não sou especialista no assunto. Mas eu acho que esta inclusão, não, ele inclui ele. Ele só está num ambiente igual, ele está no mesmo meio de todo mundo, mas que haja um trabalho de inclusão, pra alunos, professores, pra ele não... Você um contexto extremamente irreal. É você falar pro surdo-mudo, por exemplo, surdo-mudo ele entende? Ele pode assistir a minha aula? Ele pode, mas eu não tenho formação, como é que eu vou falar a linguagem dos sinais? Ele vai ficar tudo bem, ele vai conseguir né? Vai, acho até que o surdo-mudo, ele até a gente consegue incluir mais do que uma síndrome de Down, entendeu? Problemas cognitivos muito mais sérios, esse aí você consegue, ele acompanha, mas e ele, né? Mas essa parte que você tem esses problemas, outros problemas, eu tenho maior dificuldade. Eu tenho aluno aqui de tem síndrome, né? Ele vem, não escreve, mas ele escreve, que pra ele escreve, ele vem buscar caderno, aí eu olho, aí eu não sei se eu tenho que falar que tá bom, se não tá bom, porque ele só rabiscou, é uma situação aparentemente é simples né? Eu falo, tá ótimo! Mas eu não sei se isso é bom pra ele, é bom pra ele? Não sei se é bom. É o que ele consegue fazer? É só isso que ele tem que atingir, é só rabiscar o papel? Provavelmente, são coisas que... Isso não é trabalhado conosco, você até faz, mas você não sabe se é bom, é o que ele dá conta, mas é só isso, é só isso que ele tem pra dar conta, então, entendeu? Então eu acho que a forma de inclusão hoje, pelo menos no Brasil, nas redes públicas, não acho que ela funcione.

Quando você chegou aqui te falaram que tinha alunos especiais?

Marina: Falaram, falaram que tinha, falaram que tinha professor de apoio, né? Que ia ajudar muito né? E ajudou muito, realmente o professor de apoio... Se eu tirar o professor de apoio, eu juro por Deus, fico igual umas doidas que a gente fala assim que realmente a gente não sabe né? Esse professor de apoio com essa inclusão, com esse aluno eu tive foi ano passado, né? Foi muito gostoso, eles liam, né? A sílaba, a gente às vezes conseguia ficar um tempinho, mas quando eu cheguei, eles já falaram: - Nós temos alunos de inclusão, nós temos professor de apoio, tem só que esperar o professor de apoio chegar, né? Você combina o que você tem que fazer com o professor de apoio, tá tá, tá. Mas é... aluno com síndrome de Down, a gente deixa na mão do professor de apoio.

Mas a orientação que vocês receberam era só conversar com o professor de apoio?

Marina: Na verdade é conversar, é você fazer atividade junto, no horário que não existe, porque cada um conta uma história, né? Você planejar a coisa juntas. Então nós planejamos assim... É conteúdo junto né, tempo, mas isso é conversa de corredor, é conversa de corredor, você não tem uma... Um dia pra se fazer isso, você não tem uma hora pra fazer isso.

Na Secretaria de Educação, eles passaram pra você algum treinamento, por que você concursou agora?

Marina: Não, hoje eu faço libras porque eu acho que tenho que fazer.

Você paga, e você paga?

Marina: Não, esse aí é dado pelo CAIS pra comunidade, todo mundo, mas o professor do estado tem prioridade, mas eu fiquei sabendo assim, por... Pelas colegas aqui da escola. Eu falei que sou professora do estado, que eu queria muito fazer, há muitos anos, mas não conheci tal, tal, aí aqui o pessoal da escola falou; Não, tem o CAIS, lá no CAIS que tem, e eu fui atrás. Aí descobri que a gente tem prioridade, o professor tá em primeiro lugar, professor do estado.

Aquela equipe multiprofissional quando ela vem aqui, elas conversam com os professores ou não, tem a assistente, a psicóloga e a fono?

Marina: A fono e a psicóloga eu fiquei conhecendo agora, eu acho que elas são novas, né? Eu às vezes vejo, até falei pra elas, eu vejo e não sei quem são vocês, mas a Assistente Social vem, ela vem nas reuniões, ela participa à beça, daquele molde que você assistiu, não dá cursos né, nem essas orientações, nem dirigidas assim não. Não sei nem se é esse o papel delas.

Eles não trouxeram nenhum documento, nada, nada, nem apostila?

Marina: Eu não recebi, né (risos). Eu não recebi, eu não sei se tem, se não tem. Eu não recebi. É que na verdade, o que acontece? Nós professores quando a gente vem aqui pro estado é uma coisa muito... Muito simples, você vem dar aula, e te jogam na sala de aula.

O como quê você sente?

Marina: Eu? Péssima! Pensei várias vezes em parar de dar aula, eu acho que é a falta do reconhecimento, o que nós temos é assim uma sensação de... Inutilidade, se eu sair pra outra escola... Entendeu? Esses anos que você estuda, você pode pegar e jogar no lixo que não tá valendo nada. E aí vem a questão de valorização, de carreira, de salário, de forma de lidar. É lógico que essa escola é uma escola que ainda... Ela ainda te põe pra cima, porque você pode falar, eles acatam, eles ouvem né? O professor tá em primeiro lugar.

Você acha que pra trabalhar com inclusão a pessoa tem que ter alguma característica pessoal que facilite o trabalho ou basta executar o papel de professor?

Marina: Olha, eu acho que primeiro tem que gostar, né?

Gostar de ser professor?

Malva: Gostar de trabalhar com inclusão. São alunos né? Com necessidades diferentes, então tem que gostar desse trabalho. Eu conheço professora de apoio que deixou de ser professora de apoio porque ela achava que era muito bom, mas ela nunca conseguia ver o resultado, porque necessariamente esse aluno não vai te dar nenhum resultado né?, Necessariamente não é isso que está sendo, então ela sentia falta desse resultado. Ela sentia falta, por exemplo, de ver que os alunos aprenderam e saíram-se bem. Vamos supor um exemplo, numa prova, é, esse prazer de retorno. Então era muito bom, mas esse retorno de parecer que eu to fazendo uma função assim, ela não via, ela deixou de ser professora de apoio, então eu acho que você tem que tá preparado e não ter este retorno entre aspas do jeito que às vezes é passado pra nós, daquilo que se espera né? Tem que gostar de ser professor né? Tem que gostar da profissão, tem que ter essa característica que eu acho que você se preparar pras expectativas

que às vezes não funcionam e ter uma paciência que... Muito grande, né? Eu acho que é a característica de professor de apoio.

Nesse sentido você acha que há diferença assim, é mais fácil pra homem, ou é mais fácil pra mulher ou é igual?

Marina: Ah, não sei te dizer, eu só conheço professoras de apoio, será que eu respondi assim... (risos). Só conheço professoras de apoio né? Então acho elas, acho elas totalmente fora do perfil de professora às vezes. Nossa, elas são tranquiililas, elas falam baixo, elas são mais carinhosas, elas repetem quinhentas, não que agente não faça, mas é o tom na voz, sabe é o jeito, eu pra mim, eu às vezes não me vejo como professora de apoio, imagina? Eu mexo muito com a mão, sou meio estabnada . Eu acho assim, por em quanto as mulheres são do apoio. (risos) A pesar que tem pouco professor, né? Professor costuma ser na área de exatas e...

Por que você acha que tem mais professoras na educação do que professores?

Marina: Puxa só pergunta complicada, né? (riso) Primeiramente eu acho que a parte de professor, ser professor ficou fácil hoje, né? Eu acredito no que eu faço, acho que hoje tem tanta faculdade em qualquer lugar que você faz magistério muito rápido, dois anos você se forma né, então foi uma forma, eu acho que facilitou uma entrada de mercado um monte de gente que não tem profissão. E acho que tem muita péssima professora, não é vocação. Não estou dizendo que eu tenho vocação e aceito meu salário, né? Eu ouvi isso na semana passada, eu não aceito meu salário, é vocação, mas eu acho que eu tenho que ganhar bem, mas eu acho que o nosso governo deu uma abertura por falta até de professores, esse monte de faculdades pulando pra tudo que é lado, então você não tem o que fazer você não passa no concurso que você quer você vai ser professor. Faz bastante letras né, estuda pra ser professor de língua portuguesa, você faz historia, geografia, humanas, as disciplinas mais simples e ponto final. E professora você sabe que é um mercado de trabalho, um mercado pra mulher, nesse caso mulher, não sei, né, é questão de, é questão de cultura, que ela tem que se manter numa profissão. Mas que eu acho que este monte de... né? Esse monte de professor que existe né, com as exceções, escolheram pra ser professor porque gostam de ensinar? Não, acho que não professor o ensino é mais complicadinho, mas trabalho né?

Assim tem mais professoras do que professores na educação básica, na educação do ensino médio e superior até que é equilibrado.

Malva: Mas a parte de, de educação infantil né, porque você tem um papel cultural que a mulher é a parte básica, né, inicia, nós temos uma cultura, né? Você ensina, a mulher ensina, ela lançou os primeiros passos, as primeiras, né? Você tem a parte pedagógica que tem essa visão.

E na educação especial não... Não nem tem homem?

Malva: Pois é, por isso que eu te falei tem homem? Não.

Não tem, tem enfermeiros, educador físico, mas professor...

Malva: Eu acho que sofre um preconceito com isso, porque são homens, vai ficar pertinho, eu acho que é muito cultural. Professor, professor é muito cultural no Brasil, coisas muito delicadas, né? Eu faço o magistério porque não sei o que vou fazer, eu vou ensinar criancinha, eu vou alfabetizar; a mulher, o homem não. Pouquíssimos psicopedagogos que a gente tem que trabalham em sala de aula, pedagogos ai outras né, é outros trabalhos, em outras funções, mas pedagogo em sala de aula é mãe, é papel de função materna.

É mãe, né?

Marina: É mãe, é aqui oh, é mãe, é coisa de, é bem mãe mesmo né? E o homem com é esse papel, você tem inclusão na parte de inclusão, tem que ser mais mãe ainda né? Visão bem, você tem que

acolher, você tem que tá lá das sete da manhã, tem que tá lá, acho que não tem homem pra isso não, entre aspas né, no sentido assumir.

E por parte dos pais, eles aceitariam, talvez, o professor homem lidando com as crianças especiais?

Marina: Acho que no Brasil, não. Acho que sofreriam bastante preconceito, nós somos um povo bastante preconceituoso apesar dos discursos que passam de liberais em sala de aula trabalhar com as crianças, são muito complicadas, é enraizado, de geração em geração.

Bom, pra educação especial inclusiva o que você acha que podia ter que melhoria no processo de aprendizagem, a relação com os alunos, a inclusão em si.

Marina: Acho que a inclusão em si o papel da inclusão mesmo, você tá com esse aluno aqui pra que mesmo? Pra que você pôs ele aqui? Pra dizer que ele é melhora esse aprendizado, como que melhora esse aprendizado, de que forma você tem que trabalhar, qual o método que você usa? Então eu acho que tem, eu tenho essa sensação, eu acho que tem muita pergunta pra muito pouca resposta. O que você quer, o que você espera dele aqui dentro? Que as pessoas não tenham preconceito com ele? Que meus alunos entrem aqui; oh mais um, hein o papel é esse? É ele conseguir se relacionar com esse, como? Como é que você vai fazer isso, com a sala X, né? , como é que você vai fazer isso? Então realmente, eu particularmente acho que tem a idéia é interessante, mas não acho que ela funcione do jeito que ela gosta e acho que tem muita coisa pra responder. Eu hoje sinceramente você fala em inclusão, eu olho meio que de cara feia e falo: Como que você vai fazer isso? Algumas professoras; não tive nenhum curso, não tive informação alguma. E ai como é que eu resolvo, entro no meio dessa multidão de menino, outros problemas e outras necessidades né? Que ai você tem outras necessidades, abuso do pai, falta de pai, como é que você vai... Então eu fico achando assim se é bom, até pra ele.

É porque vários professores...

Malva: Não, os professores não. Você fala pra mim que teve professor que disse que é ótimo, não, não é, a gente até , são alunos que a gente não vê, entre aspas. São alunos que você tá é,... É triste falar isso, mas você, você nota, você sabe que ele tá lá, mas ele não é visto você não tem como vê-lo lá, nesse contexto aqui, não tem como dar assistência. Eu tenho aluno novo, que de vez em quando tem né, e a gente tenta chamar, é vamos fazer uma . Então requer dias, requer trabalho, sabe, não é que é impossível né, tem escola que talvez, consiga talvez consiga. Eu conheço muito professor, não conheço professor que fale pra mim assim: Olha, a inclusão ela funciona, do jeito que tão dizendo que ela funciona. E tem muitos ai né, tem alunos novos, então você tem que você passa eles abraçam, a gente conversa, bate papo, mas este trabalho efetivo em sala de aula, talvez seja bom pra eles, é porque eu não sei, é bom pra eles? Eles se sentem bem em sala de aula no meio desse barulho todo, eles conseguem aprender, eles visualizam? E nem isso sei, nem eu como professora não sei se meus alunos de inclusão se sentem bem aqui, o outro eu sei que sim, porque a gente conversa, por que eles falam que eles querem repetir oito vezes o 8º ano, eles querem ficar eternamente na escola, mas eles querem ficar por quê? Porquê eles saem de casa, saem de um ambiente, pra um ambiente novo cheio de gente, mas assim a parte educacional; ainda não vi não .

Tem sim alguma coisa que você gostaria de dizer a mais sobre inclusão, sobre professores, sobre escola, sobre o sistema?

Marina: Ai nós vamos ficar horas e horas, né? (riso) Não, eu acredito que a gente tem né, tem várias críticas ao sistema, não acho que vindo pra melhorar estamos, acho que educação você consegue lidar de maneira simples, mas com muita valorização. Nós precisamos de professor bom, ou seja, professor bom, pra você chamar gente boa, você tem que fazer um plano de carreira e salários muito bons por que senão nós vamos pegar professor de botequim, de porta de esquina a gente fala; São Paulo se gente professor de botequim e ai é uma neve né, uma bola de neve. Então acho assim se a gente fica na expectativa de que um dia o governo de todos os estados; São Paulo, Rio, Goiás no acaso é realmente leve a serio, realmente leve a serio, você não precisa de grandes coisas, mas você precisa chamar gente boa pra cá, que ninguém vem com o salário que paga, né? Isso vira uma bola de neve, a gente não

pode reprovar, a gente não pode chamar pai, a gente não pode botar pra fora, a gente tem traficante, não sabe o que fazer com ele, por quê? . Então são coisas que precisam ser resolvidas. O nosso colégio militar aqui é considerado um dos é, melhores né, do Brasil, por causa da disciplina, plano de carreira e reconhecimento. Eles têm um valor a parte, mas assim é questão disciplinar e de inclusão eu acho que as pessoas deveriam parar e falar assim: Olha, o que que é bom? São as perguntas que eu faço, o que é bom pra esse aluno? Como é que esse professor vai trabalhar? Porque eles jogam vários trabalhos pra nós, alunos e se virá, mas querem o resultado positivo.

Entrevista Professora Marinalva

Pesquisadora: Entrevista com a Prof^a Marinalva.

Pesquisadora: Então, vamos de novo. O que que você lembra da sua infância?

Marinalva: Bom, a nossa infância não tem muito assim. É bom né. Que a gente, toda vida desde pequeno morou na roça. É. A gente brincava muito, corre-corre, pega-pega, que fala né. Deixa eu vê o que mais. De manhã levantava cedo, ia pra escola. Já, na, na, naquele percurso da escola, a gente já junto assim. Sai de uma casa lá na frente, encontra com outra, com as, que é tudo prima, né. Tudo primo, tia, é assim a professora é tia, a merendeira é tia, tudo é ali, ali, é da mesma, tudo parente, né. Aí duma casa pra outra, aí cê já chega, já pega outra prima, e vai outra prima, e aquela conversa e aquela risada, e carreira de vaca, carreira de cobra. (risos) Entra no rio, assim, a gente sai de manhã, tudo arrumadinha, né. Entra no rio e molha o sapato. E chega lá aquela bagunça, mas é bom demais da conta. (risos) Aí estuda, aí dá meio dia, aí volta pra casa de novo. Aquela turma de novo. Aí vão se separando, né. Uma vão prum canto, outra prum canto. Aí chega em casa. E aí tem a, como diz a Neuza, tem as obrigação, né, que a mãe distribui a atividade pra cada uma. Aí, passa o dia trabalhando. Aí, depois de tarde, aí ela, depois que já fez as, as, obrigações, aí ela deixa a gente descansar, a gente vai brincar. Não dá de tarde se reúne lá de novo aquela turma. No escuro porque não tem luz, é só lamparina, né. (risos) Mas é muito bom, gostava muito viu, du, du, da, desse tempo, né.

Pesquisadora: Ah, e de lá pra cá? O que que cê acha que você mudou?

Marinalva: Ah, de lá pra cá mudou muito, né, porque a gente sai. Você sai da fazenda pra você vim pra cidade, apesar que a cidade aqui era muito assim, bem pequenininha, pequenininha mesmo. Mudou, porque você já vai estudar numa escola, a escola já é um pouco maior. Não era muito grande, mas já, diferente. Aí você já vê vários professor, né. O ambiente assim, diferente. Porque a escola na roça é diferente, né, da cidade. Já tem regras assim bem diferentes, né. Uma mudança bem grande da fazenda pra cidade. É bem diferente.

Pesquisadora: E o que que motivou os seus pais a saírem do campo?

Marinalva: É porque ele comprou uma, ele compro uma fazenda aqui. A gente morava na fazenda, a gente morava na fazenda do meu avô.

Pesquisadora: Uhum.

Marinalva: Aí ele, um primo veio aqui, gostou e ele veio também.

Pesquisadora: Ah!

Marinalva: Ai ele compro uma fazenda aqui e veio todo mundo. Veio, veio nós e esses parente nosso pra cá.

Pesquisadora: E vocês moravam em que cidade?

Marinalva: Nós era de Catalão.

Pesquisadora: Ah, veio de longe.

Marinalva: Num é muito longe não é umas seis horas de viagem.

Pesquisadora: É. (risos)

Marinalva: (risos) É bem aí... é bem aí, depois de Luziania, pra lá.

Pesquisadora: E como que foi sua juventude aqui?

Marinalva: Ó, a, a, nossa juventude é assim. A gente não tinha muito tempo né, Gerda?

(É)

Marinalva: É ma... Mas era bom, né. A minha mãe toda vida foi assim: se a gente cumprisse com as obrigações que ela determinava, depois a gente podia ter a nossa liberdade. Mas ela não dexava nós muito assim, rédea solta, não. Mas foi muito bom. Muita festa. A gente ia pra festa todo dia. (risos) Mas tinha suas horas. Não era assim, só porque ia... É mais era muito bom.

Pesquisadora: E que festa que era que tinha?

Marinalva: Ah, dançava a noite intera. Era essas festa aí (risos)

Pesquisadora: (risos) Ai, ai! Tinha os bailes, né?

Marinalva: Tinha. Tinha os bailes. Aqui quando, assim que a gente chego aqui, que tinha baile todo dia, de segunda a segunda.

Pesquisadora: E que horas cê tinha que tá em casa?

Marinalva: Ah, ela falava assim que era meia noite, meia noite não podia passa (risos)

Pesquisadora: E ia as três?

Marinalva: É. Mais era nós duas. E a turma de colega, né. Porque a outra é bem mais nova.

Pesquisadora: Ah,

Marinalva: A outra é bem mais nova do que nós.

Pesquisadora: Quantos anos mais nova?

Marinalva: A outra?

Pesquisadora: É.

Marinalva: Acho que é uns seis de diferença de nós duas.

Pesquisadora: Ah, então é bastante.

Marinalva: Bastante, é.

Pesquisadora: Ela era mocinha, pequenininha.

Marinalva: Mas aí depois também onde uma tava, tinha que ta todas. Era assim. Pra sai tinha que ser, ou vai fulana, ou então não vai ninguém.

Pesquisadora: E prática religiosa?

Marinalva: Ah, nós somos católicas.

Pesquisadora: Hum.

Marinalva: Graças a Deus. Agora, lá em casa a que mais frequenta a igreja é só eu e minha mãe. Elas não é muito.

Pesquisadora: Na juventude vocês iam?

Marinalva: Isso aí né, a gente sempre foi de grupo de jovens. Mas isso aí foi mais, depois que a gente veio pra cá.

Pesquisadora: Hum.

Marinalva: Porque lá a gente não ia muito.

Pesquisadora: Eram pequenas, né?

Marinalva: Era só uma vez no mês porque tinha que ir pra cidade. Que lá era na roça.

Pesquisadora: Ah, entendi.

Marinalva: Onde a gente morava na fazenda.

Pesquisadora: A sua mãe lia a Bíblia com vocês, né?

Marinalva: Lia. A minha mãe sempre foi muito religiosa. Minha mãe era filha de Maria.

Pesquisadora: Hum.

Marinalva: Até ela casa. Aí depois ela (inaudível- 5:16 a 5:17). Porque foi morar na fazenda, né.

Pesquisadora: Hum. E com que frequência ela lia?

Marinalva: Ah, assim umas duas ou três vez durante a semana, assim, à noite. Lia muito. Porque às vezes a gente também deitava cedo, cansada, né.

Pesquisadora: Depois de brincar. (risos)

Marinalva: Depois de brincar e...

(e dançar né?)

Marinalva: É. Também, quando a gente morava na roça, tinha aquela mania de leva comida na roça, né. Ai, aquilo era tão cansativo. Oh! Ia prá escola, já era a pé, porque a escola é bem

longe. Aí chegava, tanta coisa pra fazer. Depois ela, ainda tinha aquele negócio, o, o. Porque sempre a pessoa que trabalha na lavoura, pra lá era assim, almoço, merenda e depois ainda tinha outra coisa ainda. Sempre a gente é que ia levar. Cansa, né?

Pesquisadora: Cansa. Ia a pé?

Marinalva: Aham.

Pesquisadora: Carregando um tanto de comida? Na cabeça?

Marinalva: Na cabeça ou no braço, né. (risos)

Pesquisadora: Gente! Aí pesa mesmo!

Marinalva: Pesa! Menina, a vida da roça não é muito brincadeira, não.

Pesquisadora: E quanto tempo de caminhada?

Marinalva: Ah, era uma meia hora, isso aí.

Pesquisadora: Ah, mas é longe carregando.

Marinalva: É longe. Porque na roça sempre é assim, ó. Porque é tudo parente, né.

Pesquisadora: Hum.

Marinalva: Um dia meu pai tava ajudando o pai, na lavoura do pai. Outro dia ajudando na lavoura do primo, outro dia que... faziam em forma, tipo assim um rodízio, né. Era assim.

Pesquisadora: Hum. Entendi. E esse povo se reunia quando?

Marinalva: Pra trabalhar?

Pesquisadora: Não.

Marinalva: Ou pra gente conversar?

Pesquisadora: Pra conversar, pra conversar.

Marinalva: Ah, era só marcar.

Pesquisadora: Ah!

Marinalva: Só marcar a gente tava. Outra coisa boa demais da roça, que a gente gostava muito era assim: O dia que minha mãe queria fazer biscoito. Sabe né?

Pesquisadora: Uhum.

Marinalva: Aí ela chamava duas ou três...

Pesquisadora: Vizinhas.

Marinalva: Vizinhos. Porque ela... esses vizinho lá tudo da família do meu pai. Não é da minha mãe. Aí a gente passava a tarde fazendo biscoito. Ah! Era bom demais. Fazia aquelas jacazada de biscoito. Ou, então, o dia que ia mata porco, também era assim. Marcava um dia, aí vinha duas vizinha, e do mesmo jeito, a gente ia passando uma pela outra.

Pesquisadora: Hum.

Marinalva: É bom demais!

Pesquisadora: Aí é bom. Aqui na cidade vocês iam à igreja com que frequência?

Marinalva: Ó. No início, a igreja aqui sempre era uma vez no mês, porque não tinha padre. Assim, quando chegamos aqui, né. Agora, depois não. É terça, quinta, que terça-feira é a missa de cura, e na quinta, é quinta-feira da carismática, né. E o domingo. Três vezes na semana.

Pesquisadora: E você hoje vai com que frequência?

Marinalva: Eu vou mais é só na quinta e no domingo. Porque não tem muito tempo mais, né.

Pesquisadora: Ah! À noite?

Marinalva: É à noite.

Pesquisadora: Hum.

Marinalva: Eu fico o dia todo aí...

Pesquisadora: Não tem jeito. (risos). Tá certo. Então, na sua casa, o que que você tem de texto que você costuma usar com frequência? Assim, dentro do mês.

Marinalva: Dentro do mês. Ah, de vez em quando eu levo algum livro daqui. Leio. Até uma revista eu leio. Eu não tenho muito tempo. Ajudo muito o meu menino a fazer os trabalho dele, mas assim ler, ler, lá, eu não leio muito não.

Pesquisadora: Mas lê com ele, né?

Marinalva: É. Leio com ele. Ajuda a fazer trabalho, né. Que é o que eu mais tenho feito. Principalmente depois que eu terminei a faculdade. Aí eu, relaxei.

Pesquisadora: Cansou. (risos)

Marinalva: Eu não to dando conta mais. (risos)

Pesquisadora: Televisão, internet?

Marinalva: Bom, a televisão até eu gosto muito do Globo Repórter, do Fantástico eu gosto. Agora, Internet eu não sou muito não.

Pesquisadora: Não?

Marinalva: Não.

Pesquisadora: Nem pra pagar conta?

Marinalva: Ah, pra pagar conta é eu mesmo. (risos)

Pesquisadora: Você vai ao banco ou você usa a internet?

Marinalva: Não. Eu vou no banco mesmo. No banco, na loteca.

Pesquisadora: Ah, pois é... eu to usando agora a internet. Tá uma maravilha.

Marinalva: Em casa ainda tem um rapaz lá. Ele me ajuda e muito.

Pesquisadora: Ah! Não, então, você tá bem.

Marinalva: É.

Pesquisadora: Que idade tem o rapaz?

Marinalva: Eu tenho um com 25 e um com 24. Oh. Um com 25 e um com 18.

Pesquisadora: Hum.

Marinalva: Mas o que mais fica em casa pra me ajudar é o de 18.

Pesquisadora: O de 18, né.

Marinalva: Quer dizer, até esse ano. Ano que vem, ele diz que chega, vai trabalhar.

Pesquisadora: Prestar o exército, né?

Marinalva: É. Ele tá esperando. Ele vai voltar agora dia 7 de janeiro. Vai ver.

Pesquisadora: Hum.

Marinalva: Tá achando que vai ser chamado.

Pesquisadora: E como é que você entrou pra profissão?

Marinalva: Viche! Também foi do mesmo jeito da outra lá. (risos). Quando é... Antigamente não tinha concurso, né.

Pesquisadora: Hum.

Marinalva: Aí, surgiu a vaga, aí a minha madrinha falou: “vocês querem ir embora, é, ou, é agora ou então” E aí foi. E até hoje. Ainda tava estudando, ainda. Ainda não tinha nem terminado, ainda.

Pesquisadora: Tava estudando o quê?

Marinalva: Tava fazendo, parece que era contabilidade que tinha aqui nesse tempo. Porque não tinha normal. Aqui não tinha normal, aqui era contabilidade.

Pesquisadora: Hum.

Marinalva: E eu tava estudando ainda.

Pesquisadora: Aí você foi da aula pra que turma?

Marinalva: 1ª Série.

Pesquisadora: 1ª?

Marinalva: É porque de primeiro aqui só tinha de 1ª a 4ª.

Pesquisadora: Logo.

Marinalva: Mas é lá no...

Pesquisadora: Logo pra alfabetização?

Marinalva: É. Alfabetização. Aqui não tinha. Aqui só tinha de 1^a a 4^a.

Pesquisadora: Hum. Certo. E depois, o que que te fez, o que que te deu que você quis fazer faculdade?

Marinalva: Ah, é precisão, né. Que nós duas ficou só enrolando, enrolando, enrolando, enrolando, né. Preguiça de ir pra Formosa, né. Aí chegou um dia, a gente, até nós fizemos a... era pra fazer a inscrição pra fazer o vestibular. Aí minha mãe adoeceu e foi uma correria danada, né. Aí vai nós mais é, tava passando mais era no hospital. Aí, nós dexa. Aí, abriu a particular bem pertinho da nossa casa. Nós falamos: “é agora, é o que tem”. Tinha parece que várias, pra várias áreas lá. Mas o que mais encaxava na nossa, no nosso dia a dia, pra nós aqui, era Pedagogia e foi aonde nós fez com pedagogia, ou fazia

Pesquisadora: Você lembra quais eram os outros cursos?

Marinalva: Tinha Ciências Contábeis, era Administração parece que é de empresas. Tinha, acho que são cinco ou é seis.

Pesquisadora: Mas na área de Educação, só Pedagogia?

Marinalva: Educação era só Pedagogia. Porque foi o primeiro ano dela aqui. Agora já tem mais.

Pesquisadora: Hum. Certo. E como que foi pra você assumir uma turma com crianças especiais?

Marinalva: Olha! Há bastante tempo atrás aqui, assim que nós duas chegamos aqui, tinha uma moça aqui, que ela era... Nossa, ela ficava doidinha dentro da sala. Não sabia nada. E ela era assim, bem diferente do Ricardo. Ela parece que não ouvia de jeito nenhum, num falava. Ela ficava lá, num canto. Ela ficava mais era no canto. Aí, a gente falava com a diretora e ele falava: “Mas, fazer o quê, né.” Não tinha essas acompanhante de hoje, né. Aí passou. Ela também, ela não voltou mais não. Já agora, com o Ricardo, não sei se é porque a gente já ouviu falar, assim, tanta coisa, né, que pode ser feito, parece que eu não senti assim tanto medo não. Até gostei.

Pesquisadora: Que que você fez que acha que deu certo?

Marinalva: Ah, eu acho que também, assim, tirando as dúvidas, assim, com os colegas também, né. Procuo se informar, né.

Pesquisadora: Uhum. Tem algum tipo de atividade que você acha que fique mais interessante pra turma, e ele participe? Ou as atividades são normais e ele tenta interagir?

Marinalva: Eu acho que toda atividade diferente é bem vinda, né.

Pesquisadora: Hum.

Marinalva: Igual mesmo, ele gosta quando os menino tão assim, dançando dentro da sala. Ele acha uma beleza. Ele até vai lá pro meio. E um dia desses, semana passada, elas tavam que... dançando lá no meio e lá, e lá, sentado quietinho. Eu falei pra ele assim: “Vai, Ricardo,

vai” E ele foi e ele acha uma beleza. Pra você vê que tudo de... é, que seja diferente, já muda né, até o próprio ambiente, né.

Pesquisadora: E que que eles estavam dançando?

Marinalva: Parece que é funk.

Pesquisadora: Funk.

Marinalva: Uma coisa assim.

Pesquisadora: Fazia parte da aula?

Marinalva: Não.

Pesquisadora: Não?

Marinalva: Colocam o celular ligado lá e...

Pesquisadora: (risos)

Marinalva: Dexei. Dexei eles dança lá. E ele achou uma beleza. Foi logo, logo, não tinham mais nenhum sentado, não. Só tinha umas duas ou três, que não quis ir. O resto tava tudo no meio dela lá.

Pesquisadora: Ah, que interessante.

Marinalva: É. Ele é, ele gosta da...

Pesquisadora: Por que que você acha que atrai mais mulheres pra a educação especial? Ou por que que a educação especial recepciona tantas mulheres?

Marinalva: Não sei, não. Será por que há uma gratificação a mais, será? Eu não sei. É Gerda, tem? Acho que eu não sei não.

Pesquisadora: Não tem, não.

Marinalva: Deve ser porque elas gostam também, né. Se sente bem, né, trabalhar com...

(Gerda- É a escassez, né a, o professor homem hoje, né.)

Entrevistado: É a escassez né, do professor, né?

Pesquisadora: É.

(Gerda- E a gente vê praticamente o quê? É, é. O ensino especial ele é mais nessa área mesmo.)

Marinalva: É, né.

(Gerda- Daí você chega na escola, pra da aula aqui, fica do mesmo jeito porque nós temos o quê? Dois, três, né. Acho que na parte do matutino, dois homens, apenas, né. Os outros é tudo mulher. Então, se ele, se cair um aluno, ele vai pegar do mesmo jeito né. Então, assim, acho que não tem muito essa questão de

Pesquisadora: O porquê, né, Gerda?

(Gerda- É. De escolha. A opção de você trabalhar ou não. Se a escola autoriza...)

Pesquisadora: Hum.

Marinalva: Mas parece que essas menina são contrato, né.

(Gerda- É)

Pesquisadora: Por que que você acha assim que os rapazes não se interessam, não procuram a educação especial?

Marinalva: Às veis até a dificuldade de lida, né com a.... Ou, falta às vezes até de informação mesmo, né, pra tratar com o aluno, né.

Pesquisadora: Ah, você acha que ele teria menos acesso. Os homens teriam menos acesso a informações?

Marinalva: Eu acho. Porque a mulher, ó, nós ta lá no dia a dia, na sala de aula. Aí você vê aquela, percebe que tem aquela vaga. Às veis, muita das veis a gente vai. Além de cumprir com as obrigações, a gente vai procurar se informar mais, né, com a responsabilidade né.

Pesquisadora: Hum. Entendi.

Marinalva: Bom. Agora, o que a gente, o que eu vejo, é que muitos professor aqui, as veis é assim. Ou ele é de Geografia, ou ele é de História, e pronto e acabou, né. Eu não vejo outro, um rapaz lidando assim com esses alunos, não. Porque pelo menos lá na estadual, eu nunca vi nem um. Só vejo mulher, né, Gerda? Só tem mulher lá também.

Pesquisadora: É?

Marinalva: Não tem não.

Pesquisadora: Bom, Que características, você acha que uma pessoa tem que ter pra trabalhar com educação especial?

Marinalva: Olha! Eu, eu, quando eu fui fazer o Normal, porque eu não tinha o Normal, eu passei vários dias ali numa, que ali perto do complexo tem uma escolinha desses alunos aí, né. Só que eles não são assim, nem todos como o Ricardo, não, são bem diferentes. Tem que ter acho muita paciência, carinho, né. Tem que buscar mais, cada dia buscar mais, né, porque tem, há casos e casos, né. Você trabalha do dia a dia, né Gerda.

(Gerda- Eu acho que o Ricardo, ele foi estimulado)

Marinalva: O Ricardo é diferente, né.

(Ele foi muito estimulado. Eu não sei. Parece ele frequentou a escola...)

Marinalva: É. Eu acho que é.

(Gerda- que fez um trabalho de, na escola que trabalha com, com)

Marinalva: É. Aqui embaixo, né.

(Gerda- especial que era do município. E ele então, assim, acho que desde aquela época, ele teve um direcionamento, né.)

Marinalva: É

(Gerda- Por isso que a gente vê essa diferença.)

Marinalva: Essa diferença, né. Porque o Ricardo, ele é um aluno bom de trabalhar com ele, né.

(Gerda- Não. Ele é assim, é desenvolvimento)

Marinalva: Nossa! O Ricardo é dez!

(Gerda- Quando você dá atenção a ele, ele desenvolve...)

Marinalva: O Ricardo é diferente, mesmo.

(Gerda- até, às vezes, até melhor do que até os normais mesmo.)

Pesquisadora: Hum.

Marinalva: Ixi! Mas é muito diferente. Você não precisa ficar em cima do Ricardo, né Gerda?

(Gerda- É. Você dê um pouco de afeição de carinho...)

Marinalva: Vamos dizer: você dá a ele uma direção, né, ele, ele segue.

(Gerda- Uhum.)

Pesquisadora: Hum.

Marinalva: Já ali nessa escola que eu to falando pra você ali é diferente, é bem diferente. Os alunos são dificultosos.

Pesquisadora: Hum. Acha que eles têm...

Marinalva: inaudível.

Pesquisadora: Ah, entidade, né.

Marinalva: Entidade. É. Ah, não. O Ricardo... O Ricardo se tiver com aluno igual ao Ricardo dentro da sala, não tem problema, não.

Pesquisadora: Ah, (risos)

Marinalva: Eu gosto do Ricardo.

(Gerda- Ele é muito amoroso)

Marinalva: Nossa, muito amoroso, é.

Pesquisadora: Hum. Muito gentil, né.

Marinalva: É.

Pesquisadora: Bom.

Marinalva: E a gente vê que os pais dele também é assim, né. Ajuda, né.

Pesquisadora: Eu já percebi que eles sentem muita alegria de ver ele participando das coisas.

Marinalva: É.

Pesquisadora: A mãe.

Marinalva: A mãe, né.

Pesquisadora: Pai.

Marinalva: Pai, irmão.

Pesquisadora: Apesar de que ele é um pouco mimadinho, né.

Marinalva: É. Ele é mimadinho.

Pesquisadora: (risos) Um pouco mimadinho. É, professora? O que você acha que poderia melhorar a inclusão na escola?

Marinalva: Acho que muita das vezes, até a forma de trabalhar, né, né. Porque o nosso dia a dia é mais é quadro, giz, uma televisão, um vídeo.

(Gerda- inaudível)

Marinalva: Só professor e aluno. Igual minha irmã falou. Você não tem, você não pode quase que nem sair, né, pra outro lugar. Porque não depende só da gente, né.

Pesquisadora: Hum.

Marinalva: A nossa escola não tem, como é que chama? Um laboratório, não tem uma... uma quadra. Não tem. O que as outras escola tem a nossa não tem.

Pesquisadora: Hum.

Marinalva: Não só a nossa vaga, todas aqui.

Pesquisadora: Certo. Então, acho que nós contemplamos essa entrevista. Foi muito...

Entrevista Professora Diana

Bom. Quais os papéis que você costuma desempenhar no seu dia a dia?

Diana: Os papéis?

Uhum.

Diana: Você fala os papéis...

Sociais. Por exemplo, professora, dona de casa.

Diana: Uhum. Tudo né?

Uhum.

Diana: Bem. É, sou dona de casa, né, sou casada, então cuido da minha... da minha casa, do meu marido, e como professora também que trabalha aqui na escola, né. Então, são esses dois... que hoje... hoje atualmente eu estou desempenhando, né, de dona de casa e de professora.

Hum. É... Destes papéis, qual que você considera assim, mais forte, mais considerado como referência, parâmetro pras suas escolhas, pras suas atividades?

Diana: Ta. É Qual desses dois que eu acho, considero mais assim, né?

Deixa esclarecer. Você não frequenta nenhuma religião?

Diana: Frequento, frequento.

Então, isso é um papel.

Diana: Hum.

No seu vínculo familiar.

Diana: Uhum.

Então, tem outros papéis aí escondidos. (risos)

Diana: Tem. Têm outros então. Sim, eu, eu, é, além de dona de casa também, eu, eu, tenho uma religião, sou católica. Vou frequentemente, né, à igreja, toda semana, final de semana, to dentro da igreja. Então, é assim. É. É minha, minha trajetória, é assim: casa, trabalho, igreja, casa, trabalho, igreja, né. Então, é, também assim com a minha família, também, né. Então, seria outro, outro papel também, né. Eu sou muito afetiva também, né. Então, assim, a minha família eu quero ta sempre perto, né. Quero ta sempre próximo, podendo ajudar a minha família, meus pais, meus irmãos. É, se você puder clarear aí outros papéis talvez que eu... (risos)

(risos) São esses. Aí desses que você citou, qual que você considera assim mais forte que serve de parâmetro pros demais?

Diana: Olha. Eu acho que é na minha família, né. Eu acho que a base de tudo tá ali. Na minha casa, né. E, acho que se eu tenho um bom relacionamento com meu marido, acho que tudo isso reflete no meu serviço, reflete em todos os lugares, né. E eu, eu, talvez não consideraria o mais importante, né. Porque eu acho que a igreja também né assim, levando pro lado mais

religioso assim, acho que ela me dá a base de tudo que é Deus, né, pra depois eu ter, abre os caminhos pra mim percorrer, mas eu acho que a base de tudo, primeiro ta em Deus, né, por isso que eu acho que eu busco uma religião, uma religiosidade, porque acho que a gente tem que ter essa base, né. Mais, acho que seria também a minha família, né. (riso)

Bom. É... Que características você considera desejáveis pra esses papéis que você me citou? Características pessoais?

Diana: Que características pessoais?

Pro bom desempenho no lar, pro bom desempenho na igreja, pro bom desempenho na escola.

Diana: Bem. Eu acho que na igreja, eu acho que seria a obediência, né. Obediência porque se eu vou à igreja, e recebo uma palavra e eu não... não coloco em prática, né, eu não to obedecendo. Então, acho que na igreja seria a obediência, né. Na minha, na... em casa, é, com meu marido, com a minha mãe, eu acho que seria... eu acho que o amor, né, acho que seria o afeto mesmo, o carinho, eu ser companheira, né, do meu esposo, ser companheira, ser amiga, né, acho que esse seria... na minha família, seria essa característica acho que primordial. E no trabalho, acho que seria a dedicação, teria que ser uma pessoa dedicada pra poder desempenhar meu trabalho, né, fazê-lo bem feito. Então, tenho que me dedicar ao que eu estou fazendo né, e fazer com amor, também, né. Então...

E quais você acredita que são prejudiciais?

Diana: Qual característica minha?

Hum.

Diana: Não sei. (risos) Ai, características minhas que são prejudiciais. É...

Ou dos outros que você acha que não seria conveniente pra esses papéis.

Diana: Olha, eu falo assim, no trabalho aqui, é... falando aqui no trabalho, eu acho que o individualismo atrapalha um pouco. Porque assim, acho que, na escola, pra escola anda bem, não é somente eu que vou fazer ela anda bem. Mas eu em harmonia com os outros professores, em harmonia com os diretores, com os alunos. Então assim, é um grupo, então eu acho que talvez o individualismo aqui na escola, prejudica um pouco o andamento não só da escola, mas prejudica o meu trabalho, né, prejudica o trabalho do meu outro colega. Então, acho que o individualismo. E na minha casa também, se for pensar, acho que o individualismo também atrapalha né, porque se eu for pensar apenas em mim né, no procurar o... no relacionamento, né, com meu marido, ficar pensando só o que é bom pra mim e não pensar o que é bom pra ele também, então prejudica também. Então, eu acho que o individualismo prejudica ambas as partes, né. Tanto na minha casa, como no meu trabalho. É uma né, que eu estou me lembrando.

Têm outras...O que que as pessoas costumam pensar em relação à função de professor?

Diana: Olha, as pessoas quando eu comento, elas se espantam. Elas têm medo sabe? Dessa profissão. Porque mudou muito de um tempo pra cá. Tem mudado muito, né, o relacionamento dos alunos com os professores. É... Eu falo assim, como experiência, que assim, não tem mais aquele respeito que se tinha antigamente, né. Não tem mais aquele respeito pelo professor.

Professor, já era! Antigamente, era segundo, como se fosse segundo pai, né. A professora, nossa! Você tem que obedecer assim como você obedece seu pai e sua mãe. Então, as pessoas, elas têm um receio, têm um medo dessa profissão. Porque tá acontecendo tanta coisa, tanta violência, né, com os professores e enfim, é uma profissão que não é, é uma profissão muito bonita, mas é uma profissão que tem causado pavor nas pessoas. (risos)

Por que que você escolheu essa profissão?

Diana: Olha. Eu gosto, né. Acho que pra tudo que você for, for fazer na vida, você tem que gostar primeiramente. Eu gosto, eu me formei nessa área também né, mas vou ser sincera que não seria a primeira coisa que eu optaria para fazer pro resto da minha vida né, mas assim, eu me formei na área, eu gosto do que eu faço, né. E eu acho que eu faço, faço até bem também o meu trabalho, né. Tento me esforçar, sei que não sou 100%, mas eu tento me esforçar, né, e ta sempre renovando um pouco também, né, em salas de aula também, mas é uma... escolhi por gostar mesmo, né. Me formei na área de Letras, né, que eu gosto. Por gostar mesmo.

Hum. Que tipo de satisfação essa profissão traz?

Diana: Olha. Eu acho que é, nem sempre é satisfatório. Nem sempre. Porque acho que é satisfatório quando você recebe um retorno, né. Por exemplo, eu to em sala de aula, eu to explicando o conteúdo, né, e vejo ali os alunos interagirem ali comigo na aula, dando um retorno, né, participando, e vendo aquele resultado em trabalhos, em provas. Agora, quando num, num, eu não vejo, não é satisfatório. Eu realmente fico assim, aterrorizada, o que que tá acontecendo, né? Será que meu trabalho não tá sendo... não tá sendo feito com é... com dedicação, ou será que eu to errando. Porque, é... não é satisfatório quando eu vejo esse tipo de coisa. Os alunos não tão nem aí, sabe, pros estudos, eles não tem mais aquele interesse, eles não levam a sério os estudos, então, isso não é satisfatório. Agora, quando eu vejo aquele aluno esforçado, aquele aluno se empenhando, ah! isso pra mim é satisfatório. Acho que...

Vê-los aprendendo, né. É. Que características que você considera próprias do professor do ensino regular e que características você apontaria para o professor da educação inclusiva?

Diana: Característica do professor.

No ensino regular e na educação inclusiva. Tem diferença?

Diana: Eu acho que não tem diferença. É... talvez, é... eu acho que o... o professor da educação inclusiva né, ele tenha que ter mais atenção. Ele tem que ter é... como é que eu poderia falar, eu acho que ele teria que se dedicar mais, né. Porque é assim: não é... é uma pessoa normal como as outras? Em certa parte sim, né, mas ele precisa de mais atenção. Ele precisa de mais atenção do professor ali com ele, como aluno inclusivo, né, do que os outros alunos, né, do ensino regular. Então, eu acho que seria, a atenção do professor é maior voltado pro aluno, né, inclusivo ali, do que pros outros alunos do ensino regular.

Hum. Bom. É. Que explicações você daria pra predominância das mulheres na educação especial e pela preferência dos pais, das mães, por professoras pra trabalhar com alunos especiais?

Diana: Eu acho, porque a mulher ela é mais sensível, né. A mulher ela é mais, é... não vamos generalizar, dizer que o homem também não possa ser, mas a mulher assim, aquele instinto materno que ela tem, né. Então, toda mulher já tem isso, esse instinto materno. Essa coisa assim mais... Ela é mais sensível, ela é mais atenciosa. Então, eu acho que a escolha, né, de,

de, uma mulher pro ensino, pro ensino de inclusão acho que seria nesse aspecto, da mulher ser mais carinhosa, da mulher ter mais esse instinto materno, né, do que os homens, né. E acho que é, tendo assim esse instinto materno, ela tem mais cuidado com o que ela faz, né, mais atenção. O que mais?

É. As características que, assim, que justificariam né, a predominância das mulheres na educação especial e os motivos por que pais e mães preferem que seus filhos tenham professoras e não professores dentro da educação inclusiva? (risos)

Diana: (risos) Acho que é isso mesmo, né. A mulher é mais calma. Se a gente for comparar a mulher com o homem, ela é mais tranquila, a mulher ela sempre encontra uma saída, assim de uma maneira, assim né. Ela sempre encontra uma brechinha. Ela consegue passa por aquilo. E ela é mais assim, é discreta no que ela faz, né. E acho que a, a escolha da, da, da mulher seria nesse aspecto, nesse aspecto que eu falei dela ter esse instinto materno já, né, próprio da mulher mesmo. Então, acho que é uma característica fundamental, né.

Se na escola, um ambiente predominantemente feminino, né, tem mais professoras que professores, que influências desse universo feminino você percebe na inclusão? Na prática da inclusão.

Diana: Na prática da inclusão?

Com os professores na sala de aula. Que aspectos do universo feminino eles trazem pra sala de aula. As professoras, né, porque aqui só tem professora. (risos)

Diana: Tem poucos professores, né. Ai. Que aspectos? Hum. Olha, Ai, que aspectos? (risos)

Que características, modo de trabalhar, posturas, né, ante as crianças, os alunos, que você acha que são tipicamente femininas?

Diana: (...)

Modo de relacionar com os alunos nos corredores, né. O que você vê, mulher faz isso, homem faz aquilo.

Diana: Uhum. Olha. É. Eu...

Se houver diferença, né.

Diana: É. Eu não sei se, se, há tanta diferença assim, né. Mas a mulher, é, ela, por ela ter essa coisa de mãe mesmo dela, né, eu acho que a mulher ela, ela tenta mais sentar com os alunos, conversar, né, com eles, saber um pouquinho, é... até um pouco, até entrar um pouco na vida pessoal do aluno. Como é que tá em casa né, e como é que é o relacionamento do aluno com os pais. Eu acho que a mulher, ela, a professora, eu acho que ela tem mais essa... essa abertura com o aluno pra poder conversar sobre esses assuntos, do que o professor, né. Então, eu acho que seria isso, né. Esse, ela, ela que ta assim é, levando assim um apoio, né, dela pros alunos. Porque a gente sabe que assim, tem várias histórias de vidas aqui na escola, né. É. Várias histórias como é... o pai que abandonou o filho, ou é a mãe que não ta nem aí pra filha. Aí, é assim. Então, isso são coisas, são histórias de vida que cada aluno tem e que às vezes o professor participa disso. A professora participa disso. Ela que ta mais por dentro do, né, do que ta acontecendo no, no, na casa desse aluno, do que o professor. Então, eu acho que é mais aberto, assim a porta, assim, é pra poder entrar, é mais aberta pra professora do que pro professor. O professor acha que ele não tem essa, como é que fala? Ele não tem, ele não se deixa, né, chegar assim no aluno e, e, se informar um pouco, conversar um pouco nessa parte

peçoal dele. Ele não se dá essa abertura, agora a professora, sim. Eu falo por mim, que eu sou mais assim, eu sou mais carinhosa com os alunos. Eu chego, eu tenho, converso assim como amiga com eles, né. “E aí, como é que ta” E tento assim, me relacionar dessa forma assim, pra poder também haver um melhor assim entrosamento do professor como aluno também em sala de aula, né. Então, acho que essa abertura ela é maior para a professora que pro professor. Esses cuidados, né, da, da, que a professora ela quer ter o cuidado, assim como ela tem com o filho dela, ela tenta ter também com o aluno também.

Que, o que que você faz no seu dia a dia? Normalmente.

Diana: O que eu faço no meu dia a dia?

É. A sua rotina

Diana: A minha rotina. Eu trabalho, né, aqui, professora. Levo muito do meu trabalho pra casa, né, o meu trabalho. Mas eu tenho a minha casa, eu tenho que cuidar da minha casa, né, eu tenho que cuidar das coisas do meu marido. Eu estudo também. Eu faço... eu tenho um grupo de estudo que a gente tá... formou pra gente fazer concurso. Então, à noite, quando eu não estou na igreja, né, que é nas quartas e quintas e sábados. E uma vez ao domingo eu to na igreja. O resto da noite eu to estudando. Daí, estudando, eu to cuidando da minha casa, e a minha rotina mais é isso. Eu to com a minha família, né. Sou muito afetiva, como já disse. Então, sempre tenho que ta com a minha família. E é isso. A minha rotina mais é isso, né. Faço, faço é, caminhadas de vez em quando, né, dia sim, dia não. E é mais é isso a minha rotina.

Na sua rotina, que tipos de texto você tem contato? Assim, na rua, em casa, no trabalho, na igreja? Os textos que chegam pra você, que faz parte desse cotidiano.

Diana: Os textos?

Textos.

Diana: Olha. Mas é, porque na igreja só é, é um pouco diferente do que essas... Os textos que eu vejo na igreja, você fala assim, é mais religioso, né? Mas não é somente só um texto religioso, como a Bíblia, né, que a gente lê. Mas também é, é, a gente ta, faço parte assim de uma equipe de catequistas, então, a gente vê muito assim, é, texto assim, do dia a dia, né. É um texto assim mais assim da é, é, de colocar mesmo esse texto pra nossa realidade mesmo, né. Então é um texto mais contemporâneo, né. E as atitudes, como é que é a evolução. É da... de, não sei quantos anos atrás, pra cá. Então, é um texto bem contemporâneo mesmo pra gente coloca na nossa realidade mesmo, né. Na igreja a gente vê muito, muito texto assim, deste tipo. Em casa, eu vejo muito texto, assim também, é voltado mais pro dia a dia, pro comportamento humano também, né. Revistas, é, Super Interessante. Tem uma revista lá do meu esposo também que é Aventuras, Historias na, Aventuras na História, também. Muito bom. Então, é assim, os textos que eu costume vê mais, é textos voltados para o comportamento humano mesmo, né. Seria. Não sei se é isso que você ta querendo. Que tipo de texto seria isso.

É os tipos de texto que você trabalha com eles no dia a dia. Por exemplo: uma receita, uma bula, tudo é texto.

Diana: Ah, ta!

Tudo é texto. Tudo que foi escrito.

Diana: Aham. Então muita bula de remédio porque lá em casa (risos), o que tem de remédio! Minha mãe fala: “Nossa Senhora, vocês tem uma farmácia aqui”, né, porque eu tenho problema de saúde, né. Então é assim. Sempre, meu esposo também tem um problema na visão também dele. Ele teve um acidente no olho, né. Ele furou o olho, perdeu a visão de um dos olhos. E aí, colírio né, tem que ficar aplicando colírio também. Ele também tem gastrite, como eu. Então, assim, remédio lá em casa, é a torto e a direita lá em casa. Então, muito, muito, muito contato com bula de remédio também. Receita, nem tanto. É assim, eu cozinho assim, mas é muito raro eu pegar uma receita pra fazer. Mas jornais também, de vez em quando. Muito raramente mesmo eu leio um jornal. Às vezes quando eu vou na casa do meu sogro, tem um jornal, pego lá e do uma folheada. Mas é mais revistas lá em casa, né, que a gente, a gente tem. É assinante, então, mais é revistas, textos na internet também, né. Na igreja é a Bíblia que, que eu leio. Aqui no trabalho, aqui na escola, é os livros, né, que eu to sempre em contato, né. É minha ferramenta de trabalho, então, é os livros. E são textos assim, textos mais assim do comportamento mesmo, dia a dia, né. Texto é, sobre o que ta acontecendo no mundo. São, as guerras e, enfim, assim.

E que tipo de texto você teve acesso na sua infância?

Diana: O que eu tive acesso na minha infância foi gibis. (risos) Foi gibis. Eu não, eu não era de lê revistas, não era de lê livro. Na minha infância mesmo eu tive contato com gibis mesmo. Lia muito gibi da Mônica, e era esse tipo só. Na minha infância, né, que eu tinha contato. Daí, e também vou levar em consideração a bula de remédio, né, porque criança é muito curiosa. Vai lá pegava ali. É. Panfletos, né. Também anúncios, essas coisas, sempre criança é muito curiosa e quer ta lendo, né. Mas era somente isso mesmo.

Que leitura que seus pais costumavam fazer?

Diana: Olha. Meus pais eles não costumavam fazer nenhuma leitura, né, assim. Você fala pra mim, ou pra eles mesmo.

Tanto faz.

Diana: Olha. Pra mim, minha mãe nunca, nunca... Eu fui criada só pela minha mãe, né. Então, é assim, a minha mãe, ela nunca foi de ler pra mim e assim, eu também não via ela também lendo. Até porque a minha mãe, ela tem só até a 4ª série também, né. Minha mãe, ela não, ela não estudou. Só, só estudou até a 4ª série. Então, ela não teve muito assim, é, esse contato com a leitura, com, com, comigo também passando pra mim, não. Eu fui mais assim, tendo esse contato na escola mesmo. Não com os meus pais.

Hum. É. Hoje, quais textos você considera básicos assim, necessários pros papéis que você desempenha?

Diana: Os textos são...

Os textos são funcionais, são ferramentas.

Diana: Olha. É... Eu acho que a Bíblia, né. Eu acho que a Bíblia ela é, nossa não tem nem como dizer que não é, porque ali, ali você encontra tudo, ali na Bíblia, né. Você encontra de tudo ali, você encontra, em todos... É, ali, vai, ali me passa todos os caminhos, todas as orientações, todo o meu trabalho, como em casa, dia a dia. Eu acho que a Bíblia que me dá essa base. Então, acho que ela é o meu livro fundamental hoje, né. A Bíblia e, outro tipo assim de, de, de leitura que eu faço também, de livros, de?

O que você acha que é básico.

Diana: Então, seria a Bíblia, que eu acho que é primordial. E o livro, né.

Didático.

Diana: Livro didático, que é primordial.

É. Destes textos que você produz, que você lê, que você manuseia, quais deles que você sente segurança?

Diana: A Bíblia. (risos)

Maestria. Quando que você começou a trabalhar na inclusão?

Diana: Esse ano. Foi a primeira vez. É uma experiência nova pra mim. É. Na verdade, eu não sabia que aqui já tinha, aqui na minha cidade já tinha essa é, esse sistema de inclusão, né. Porque eu também trabalhei apenas numa escola particular em 2006. Fiquei um ano em sala de aula e agora que eu to retomando, nesse ano de 2009 que eu to voltando pra sala de aula. Então, assim, foi uma experiência nova, foi algo novo pra mim, né. Fiquei um pouco é, insegura no início. Será que é, vai ser muito diferente, será que eu vou dar conta, né? Mas assim, ta correndo tudo muito natural, muito tranquilo, não to tendo dificuldade e ta sendo uma experiência boa e nova pra mim.

É. Como foi assim que aconteceu de você vir parar na inclusão? (risos)

Diana: Porque é assim. Na verdade, eu não trabalho com a inclusão. Assim, eu não sou a professora de apoio. Eu sou a professora né, na sala de aula ali e tem a professora de apoio que ta com, com o aluno, né, de inclusão.

Hum.

Diana: Mas na sala que eu to dando aula, né, que eu do aula nessa sala de língua portuguesa, nós temos um aluno de inclusão lá e, e assim, foi porque o, não, não foi assim escolha minha, né, foi é decisão mesmo da, da direção. Porque eu tive que ficar com essa matéria de língua portuguesa, né, nos oitavos anos, o 8ºB, e por coincidência no 8ºB tem, nós temos um aluno de inclusão lá.

Hum. Entendi. Você começou a falar, mas como que você sentiu assim esse começo? (risos)

Diana: Então, como eu falei. Foi assim um baque assim, grande, assim, porque é uma experiência nova, eu nunca tinha trabalhado. Eu realmente achei que eu fosse ter assim, dificuldade, né. E, porque é um aluno especial, né. Então, como é que seria esse trabalho, assim. Porque assim, pra mim nunca passado maneiras nenhuma de como eu teria que trabalhar, né. Não foi assim chegado e me falado: “você tem que trabalhar assim, assim, assim” Não foi passado, então, assim, eu o único contato que eu tenho, que eu converso é pra ter alguma orientação é com a professora de apoio. A gente ta sempre conversando, né, decidindo, é, é, como é que vai ser a avaliação dele e que métodos que a gente pode ta utilizando. Então, assim, foi mais assim, experiências que eu troco mesmo com a professora de apoio. Então, por isso que pra mim no início, eu levei um susto, né. Mas assim, ta super tranquilo agora, como eu te falei. Agora eu to mais tranquila, já, é, me adaptei. Não, não vi que, não vi muita, não vi diferença na verdade, sabe, de nós termos um aluno de inclusão na

sala. Não vi diferença pras outras turmas que não tem. Então, é assim. É super tranquilo pra mim. Pra mim ta sendo muito normal. Muito natural mesmo.

É. Você sentiu mudanças na dinâmica da escola com a inclusão?

Diana: Olha. No modus operandi da escola. Não, não, não, eu não senti não. É, a, porque é assim, não, não é falado muito, é, como eu já tinha te falado assim do, a direção, a escola, ela não, ela não dá assim essa... essa... não tem esse diálogo muito assim com os professores sobre esses alunos de inclusão. Eu não vejo aqui que tem aqui na escola no... essa abertura assim. É mais assim quando é, se tem assim uma reunião, né, que aí a gente, conselho de classe, que a gente coloca como é que ta sendo e aí sim, lá a gente discute alguma coisa. Mas eu não vejo assim é, muito assim esse é, trabalho assim muito exposto assim detalhado aqui na escola com os professores não. E pros alunos também não.

E na sua prática?

Diana: Na minha prática?

Mudou assim, tem alguma alteração na dinâmica dos seus planejamentos, das suas atividades?

Diana: Sim. Mudou porque a gente... Eu vim no primeiro bimestre, que agora eu já to no segundo, né, trabalhando com ele. E eu vi assim no primeiro bimestre assim que, é, ele, ele conseguiu obter a média, né, sete. Mas se eu der uma prova pra ele que eu dou pra todos os alunos da sala, eu vejo que ele tem uma, lógico uma dificuldade que é normal, né. Então, eu to tentando junto com a professora de apoio, elaborar uma prova somente para ele. Somente para esse aluno que a gente tem de inclusão. Uma, uma pra dentro do que ele consegue né, do que ele vai conseguir solucionar mesmo, dentro da, da, da, como é que eu diria? Uma prova que a gente veja assim, a capacidade dele mesmo. Que ele consiga resolver aquilo, né. Porque a gente sabe que, eu sei que se eu der uma prova assim no mesmo nível dos outros alunos, eu sei que ele vai ter muita dificuldade. Então, a gente ta procurando assim, é, elaborar prova específica pra ele.

Hum.

Diana: Que a gente sabe que ele tem, ta tendo, ele. Mas na verdade, eu conversando com a professora, a gente conversa muito com a professora de apoio, né, eu converso muito com ela e eu falo pra ela que sim, ele tem dificuldade, mas às vezes são dificuldades que eu vejo em outros alunos também, e que não é aluno especial, que não é aluno de inclusão, né. Mas assim, lógico que por ele ser um aluno de inclusão, eu acho que assim, é meu dever como professora, junto com a professora de apoio, fazer uma prova diferenciada pra ele, né. Mas assim, eu vejo assim, que os outros alunos, às vezes têm dificuldades que ele mesmo tem. Que o aluno mesmo de inclusão tem, os outros alunos tem, né. Então, é uma coisa assim que até, eu, eu fiquei assim espantada mesmo. Assim, admirada no caso, né.

É. Como que você fazia pra se sentir mais segura na sala de aula inclusiva? (risos)

Diana: Ai. Como que eu fazia?

Que providências você tomo? Como que você fazia assim pra, pra sua aula, né? Você tinha essa insegurança, não sei.

Diana: É assim. Eu senti, mas eu não passei. Não deixei transparecer, né, que poxa, eu tenho um aluno. Eu cheguei: “Poxa, um aluno especial, né. Nossa, diferente, eu nunca trabalhei.”,

né. Eu pensando comigo, né. Mas assim, eu procuro assim, não procurei demonstrar, né, no início, que eu fiquei um pouco assim, né. Poxa, um aluno de inclusão. Como é que eu vou fazer agora, né? Mas assim, eu procurei agir da forma mais natural possível, né. E tento assim, eu sou muito assim, dinâmica, eu gosto de teatro. Então, eu sou muito teatral assim, na minha sala de aula, né. Então assim, eu to explicando, e aí eu to andando na sala, aí eu to fazendo os alunos participarem. E aí, eu chego no Ricardo também, né, que é o aluno especial que nos temos. Tento interagi ele também com os outros alunos, né também. Porque já, a dificuldade maior, acho que é a interação desse aluno com os outros alunos, né, na sala de aula. Então, quando eu faço trabalho em grupo, né, quando eu passo um trabalho em grupo, pra eles resolverem em grupo, é, eu tento assim, aproximar ele dos outros alunos, né. Porque eu acho que isso daí que é importante. É um trabalho que a gente tem que desenvolver na sala de aula, e mostra pros outros alunos também, que ele pode sim, que ele, ele pode desenvolver o mesmo trabalho junto com eles, né. Então, é.

Conversa da entrevistada com uma terceira pessoa que entrou na sala (...) E assim, já aconteceu alguns incidentes em sala, né. Do Ricardo se machucar, lá. Um colega sem querer jogou um papel nele, e aí, ou um giz, né. E o Ricardo começou a chorar, ficou cabisbaixo lá na sala. Então, o que que eu fiz pra poder... Eu chego, aí eu tento conversa, brinca, aí, eu falo: “O que que aconteceu?”, né. Aí, eu peço pro colega: “Olha, não foi porque ele quis” né. Chamo o outro colega, falo pra ele pedir desculpa pro Ricardo. “Ele vai te pedir desculpa, Ricardo. Vamo ouvi. Ele vai te pedi desculpa na frente de todo mundo” Aí o aluno vai, porque ele já sabe que eu tento assim, é, é, é, deixar o Ricardo à vontade, né, em sala de aula. E quando tem esses, esses, esses incidentes assim, tenta resolver lá, na sala de aula, né. Pra ele se sentir bem, se, se sentir melhor. Então, eu, bem aberto assim mesmo com eles. (risos)

É. Dificuldades. Você encontrou assim alguma?

Diana: Olha. Não encontrei, né. No início, como eu falei, fiquei com medo, com receio, mas como eu te falei, foi super, super tranquilo, sabe? Super tranquilo mesmo. Como eu disse, eu não vi, né, que por eu ter um aluno inclusivo no 8ºA, o 8ºA ele ficou diferente do 8ºB. Não. Eu desenvolvo, da mesma forma que eu desenvolvo meu trabalho no 8ºB, eu desenvolvo meu trabalho no 8ºA. Porque eu não tenho aluno de inclusão lá. Então ta super normal, super tranquilo. Não to tendo dificuldade, né, e assim, por eu ter um aluno de inclusão, não, não me deu mais trabalho de nenhuma forma.

Hum. Bom. Na mídia, né, diz que o aluno especial ele não precisa mais se adaptar à escola. A escola se adapta ao aluno.

Diana: Uhum.

No caso dos alunos com Síndrome de Down, como é que a escola se adapta?

Diana: (risos) É. A escola em geral você fala?

Hum.

Diana: Olha. Eu acho que teria, que como, como, acho que vai ser desenvolvido agora, né, acho que porque ta, agora nós estamos no 2º bimestre. Mas acho que a escola ela tem que promover projetos em, em, aqui na escola, promover projetos assim, que possam conscientizar os alunos, né, os alunos do ensino regular, dessa inclusão, desse aluno especial. Então, eu acho que tem que desenvolver trabalhos pra gente vê como é o comportamento. Como é que, como é que ele age, como é que, que é o relacionamento dele com as outras pessoas, e conscientizar pra que os outros alunos, eles não se espantem. Não fiquem

espantados diante de um aluno de inclusão, né. É um aluno, é uma pessoa normal, né. Tem que conscientizar eles disso. Então, eu acho que a escola deveria promover projetos, né. Ela tem que promover projetos. Inclusive, parece que vai ser feito um projeto agora, né. que a subsecretaria acho que repassou pra secrete, pra escola aqui. Acho que vai ser desenvolvido a partir do 3º bimestre, um projeto aqui na escola. Acho que sobre a sexualidade desses alunos de, né, Síndrome de Down, né. Então, acho que é muito importante desenvolver esse tipo de trabalho pra conscientizar não só os alunos, mas conscientizar também até a sociedade. Também os pais dos alunos, também, né. Então, acho que a escola se adapta ao aluno dessa forma, né, conscientizando, desenvolvendo projetos.

Uhum. Bom. O que que você acha que precisava ser feito para que houvesse uma educação inclusiva eficiente na escola?

Diana: (risos), É, é, eu acho que além dos projetos, né, é, eu acho que tem que, que tem que ser focado mais, sabe? É, nesses alunos, assim, de inclusão. Porque acho que, é, normalmente aí, eu vejo que no dia a dia aqui da escola, eu vejo que isso não ta sendo tão focado assim, né. Eu falo por mim, né. Não, não vejo que estejam focando tanto assim, nesses alunos, assim, de, de inclusão. É. Então, acho assim, que a escola, a escola deveria fazer um, um trabalho assim mais, mais amplo mesmo, sabe. É divulgar mais, assim pros alunos, né, conscientizando eles, como já falei anteriormente com projetos. E, eu vejo assim, que isso, ainda aqui na escola, eu não to vendo isso acontecer. Eu não sei se agora no 3º bimestre isso vai. Mas assim, conscientizar também os professores, também. Eu acho que deveria ser feito um trabalho antes do professor é, entrar em aula, em sala de aula. Como foi o meu caso, que eu entrei, eu não sabia, né, como que eu ia trabalhar, como é que... Mas assim, acho que deveria ser feito um trabalho antes. Antes com todos os professores que vão trabalhar com, com o aluno, né, de inclusão em sala de aula, deveria ser feito um trabalho antes com eles. Conscientizando eles, né, do, por exemplo: O Ricardo, às vezes, o aluno que nós temos, ele às vezes fica nervoso em sala de aula, né. Ou, às vezes, ele ta muito triste. Qualquer coisa, às vezes assim, machucou o dedinho dele, ele começa a chorar. E assim, às vezes, eu falo assim, eu até consigo lidar com essas situações, mas às vezes tem professor que fica sem jeito. Como é que ele vai, “O que que eu tenho que fazer agora?”, né. Então, acho que deveria ser feito um trabalho com os professores antes, né, conscientizando os professores, né, do comportamento, da, da, como é que deve ser feito esse trabalho, diretamente com esses alunos. Então, eu acho que deveria ter isso pra que esse trabalho fosse assim, realmente eficiente, né. A gente tivesse, assim, um, um resultado bom, um resultado final realmente bom, teria que ser feito esse trabalho antes com os professores. Trabalhar com eles antes, preparar eles antes pra ta em sala de aula com os alunos de inclusão.

Uhum. Mais alguma coisa?

Diana: Não (risos)

Ta jóia! Obrigada! Foi muito produtivo.

Entrevista Professora Neuza

Como que foi sua infância?

Neuza: Ah! Foi boa assim. Muito presa em casa, que minha mãe não deixava a gente sair pra rua. Amigas, é... quase não tínhamos não. Era só as três irmãs. (...) É. As primas assim. A gente teve assim uma infância, não é... Não igual do pessoal de hoje, né que... Solto, né. A gente morava na fazenda.

Ah.

Neuza: Boa!

E o que vocês faziam na fazenda?

(viche)

Neuza: A gente morava, né. E ali mesmo eu estudava. Ali em volta tinha escola. A gente ajudava a mãe no dia a dia. Só dentro de casa mesmo, né.

E as brincadeiras?

Neuza: As brincadeiras, aí é assim, era a parte, era boa, né... Porque tinha muita... Juntava assim os vizinhos né, a gente ia brincar de pic-pega, de... Aquelas brincadeiras daquele tempo, de roda. Né, Maria Isabel? De roda, de casinha, subir em pé de manga. (risos) Eu era mole. Eu era meio mole, mas eu subia. E assim foi. Era bom. As brincadeiras eram saudáveis. (risos)

Então, não tinha assim muita obrigação dentro de casa. Era...

Neuza: Tinha minha mãe separava. Tinha, minha mãe separava. A hora dos afazeres era, era, tinha que primeiro fazer, né, as obrigações.

E o que que era?

Neuza: Estudar também. Era simples, né. Varrer uma casa, arrumar as vasilhas, né. Essas coisas, né, de... É, foi bom. Que nesse ponto a gente aprendeu, né. Porque hoje em dia, tem gente que não sabe fazer nada, né. (risos)

Tem, tem, é verdade.

Neuza: Hoje em dia. Aprendi, né. Faço, faço de tudo. É.

(Responsabilidade. A gente aprendeu a ter não é?)

Neuza: É mesmo.

E como que era assim dividido o dia, no caso entre essas atividades, qual que era o tempo que vocês tinham disponível?

Neuza: Bom de manhã, às vezes a gente estudava de manhã. Geralmente era de manhã a escola, né. Chegando, almoçava. Aí, daí ela dividia, né. Uma vai fazer isso, outra aquilo, outra aquilo, né. Dividia as obrigações. Nunca uma mais que a outra, né. Sempre a mais nova enrolava um pouquinho. (risos) Mas, aí mais de tardezinha ou ao anoitecer a gente brincava um pouco.

Hum. Tá certo.

Neuza: Não tinha televisão. A gente veio a ter televisão era mais velha já, né.

Ah. Certo. E em relação a... A textos que você tinha em casa. Quais textos você tinha acesso, não tinha. Como que era a permeabilidade de textos?

Neuza: Só assim mesmo os livros da escola, né.

Os livros didáticos.

Neuza: É. Os livros didáticos da escola. Às vezes a gente tinha alguns livros assim que ganhava né, ou que comprava.

(dá vó)

Neuza: É. Mas a gente lia um pouquinho, né, os livros didáticos.

Seus pais, eles tinham hábito de leitura?

Neuza: Não. Só a mamãe. Que a mãe pegava mais assim, né, no nosso pé. O pai não. O pai já cuidava da obrigação, né, de dar o sustento. Trazer o sustento pra dentro de casa, né.

Pesquisadora- Hum.

Neuza: Mas a minha mãe, Nossa Senhora! Pra gente aprender o alfabeto, era cascudo, era, e ela, e ela... Aprendemos.

(Mas ele também não era muito flor que se cheire não. Ele chegava, a gente, chegava à tardezinha, ele queria saber o que que a gente tinha feito.)

Neuza: É. Ele queria saber o que que a gente tinha feito, né. Ele dava, trabalhava, mas ele, né. Não deixava de participar, né.

Hum! E quando que vocês mudaram pra cidade?

Neuza: Bom, aí, deixa eu ver.

(Aí uma já tava com onze)

Neuza: Com onze anos. Eu tava com onze. Você mais um... É um mês, um ano a mais, né. Eu com onze anos, ela com doze.

Doze.

Neuza: A gente tem um ano só de diferença.

E como que foi a adaptação na escola?

Neuza: Foi, foi bem. Não foi... A gente não teve muita diferença. Não mudou muita coisa, não.

Não?

Neuza: Não.

Na escola da fazenda era seriado também?

Neuza: Era. Mas assim, os alunos ficavam numa sala só. Mas aí, dentro de um certo tempo, mudou. Aí dividiu. Cada um, cada série em uma sala. Mas a gente fez todo assim, todo numa sala só.

(Uma professora pra...)

Neuza: Tinha uma professora pra várias séries. Mas era pouco aluno. Era legal.

E o que que fez que você escolheu essa profissão? O que que aconteceu?

Neuza: Ah! Foi por acaso. (risos) Não foi assim, eu queria ser professora. Não. Foi, foi por acaso mesmo. Tinha vaga e a minha madrinha falou: borá, vamo embora.

Neuza: É. Foi uma vaga que surgiu. Aí a madrinha dela convidou, né. Até, é tia. Ela é tia da Tatiana. Aí, a gente, ela modulou a gente, entrei, to até hoje, 27 anos. Mas eu gostei. Só que no momento, eu to cansada. Sabe?

Já tem quanto tempo?

Neuza: Vinte e sete. Vinte e sete anos.

Vinte e sete anos.

Neuza: É. Cansativo, né.

Em sala de aula?

Neuza: É.

E qual que é a sua formação?

Entrevistado: Eu fiz, terminei a faculdade e parei.

(Pedagogia)

Neuza: Eu fiz Pedagogia e parei.

Ham. Você sempre deu aula de História?

Neuza: Não. Eu trabalho um pouco também com Geografia.

História e Geografia?

Neuza: É.

Você não quis fazer um curso na área de História ou de Geografia?

Neuza: Pois é. Seria bom né. Talvez eu ainda faça, né. (risos)

E por que que você escolheu Pedagogia?

Neuza: Também, foi... Foi... Assim tava mais, mais fácil. Mas podia ter feito uma matéria, né, definida, definida, né. Mas tava mais fácil pra mim, aí fiz Pedagogia.

Ah. Questão de localização?

Neuza: É

Qual que é a faculdade mais próxima?

Neuza: Tem em Formosa, né.

Formosa.

(Formosa. Mas aqui também tem, é que nós num...)

Neuza: É. Aqui também tem os cursos da UEG, né. Tem Matemática

E você fez onde?

Neuza: Eu fiz aqui. A gente fez aqui.

E aqui tem Pedagogia, e só Pedagogia ou não?

(Pedagogia num tem mais não.)

Neuza: Não. Têm outros. Esse acabou. Pedagogia acabou.

(Têm outros. O curso que nós duas fez não tem mais. O que ela fez foi particular)

Ah! Foi particular.

(Pedagogia não tem mais)

Neuza: Mas aqui têm outros, têm vários.

Ah! Sei. Essa faculdade particular, qual é?

(Eadcon, Unitins, né.)

Neuza: Ela é, é da... é à distância.

Unitins à distância. E quando foi?

(Tem dois anos)

Neuza: Tem dois anos que a gente terminou.

Hum. Eu conheço a Unitins.

(Ela é de Tocantins)

Neuza: Brasília tem, né.

Brasília tem.

Neuza: Tem, né.

(Agora mudou o nome, ela é Uni)

Neuza: Uni, Unicon.

(Não é mais Unitins. É Uni... outra coisa que esqueci)

Hum. Como que é a, a questão das etapas da faculdade, os módulos?

Neuza: Era por semestre, né, Maria?

(É semestre...)

Neuza: Semestre.

(Período)

Por período. E aí terminava um período, podia terminar em menos tempo ou era?

(Não)

Neuza: Tinha o tempo.

(Tempo certo)

Neuza: Era... O primeiro bimestre, por exemplo, era um período, né. Um ano era dois períodos.

Ah! Certo. Foram quantos períodos?

(Quatro)

Neuza: Quatro.

(Quatro ou seis? Três anos)

Neuza: A gente levou três anos.

(Três anos e meio)

Hum. Interessante. Eu quero participar depois de um treinamento à distância. (risos)

Neuza: É bom, né. È puxado, né, é puxado. Porque você tem que, né. Tem que dar valor, tem que prestar atenção, tem que, né, correr atrás.

Ah!

Neuza: Não tem professor ali, né, na frente, né.

(Só tem o tutor)

É assim?

Neuza: É.

Hum. Bom. E como que foi essa mudança da educação regular pra educação especial? Como que aconteceu isso na sua vida?

Neuza: Bom. Eu terminei o ensino médio, aí fiquei muito tempo parada, tempão! Aí depois que a gente veio fazer a faculdade. Foi meio difícil, porque a gente fica aqui abitolada nesses livros, né, não lê outra coisa, não estuda, não vê outras... Outras questões, né. Não foi muito fácil, não. Como eu falei, foi... Foi batalhador, mas correndo atrás daqui dali, quando a gente quer, a gente né, consegue, né.

Hum.

Neuza: Não é fácil não. E a correria, né. Você tem que trabalhar, tem que estudar, tem a casa, tem os filhos. Não foi fácil não. Mas a gente conseguiu.

É. Eu acho que eu não perguntei direito. Na sua prática profissional, quando foi que você recebeu alunos especiais?

Neuza: Quando foi? Antes do Ricardo, teve um, teve outros. Não sei se eu vou lembrar.

(eu me lembro do Ricardo e a Tami)

Neuza: Mas eu já tive outros. Mas vamos começar do Ricardo, né. Já teve outros alunos aqui. Às vezes tem o aluno e não tem a professora pra acompanhar. Mas vamos começar do Ricardo. O Ricardo, eu conheci, deixa ver, há uns três anos atrás. Foi na 5ª série. Ele tava na quinta... no quinto ano.

Mas ele estudava aqui? Acho que não. Ele ta estudando aqui esse ano.

Neuza: Não, ele já estudou aqui.

(três ou dois anos)

É.

Entrevistado: Ele já estudava aqui já.

(inaudível)

Ah! E o que que foi o seu sentimento, quando você soube assim: “Não eu vou ter um aluno com síndrome de down na minha turma”?

Neuza: Uai. Eu fiquei assim meio assustada, né. “Como é que eu vou lidar com esse menino,” né. “Como é que eu vou fazer”? A gente fica assim no começo meio, meio com medo, né. Mas não, principalmente o Ricardo. O Ricardo, ele busca, né, ele vai, procura.

Hum.

Neuza: Não tenho dificuldade com ele, não.

Foi opcional você assumir essa turma? Ou por que foi a grade? Te passaram ela?

(inaudível)

Neuza: É. Foi à turma que eu peguei ele já tava.

Ah!

Neuza: Mas eu vi... depois eu vi que o medo era besteira. Ele... ele supera alguns alunos, que é normal.

Hum. E você recebeu algum tipo de instrução? Orientação?

Neuza: Só avisaram a gente. “Ó, tem um aluno, assim, assim”.

Só avisaram?

Neuza: Só avisaram.

E você buscou ajuda em alguma pesquisa, algumas pessoas? O que que você fez?

Neuza: Não. Eu não busquei pesquisas, não. Mas não, também não foi difícil, como eu falei ali. Ele superou. Eu achava que era uma coisa e foi outra. Fácil de lidar com ele.

Ah.

Neuza: Porque ele lê, ele, né. A gente fala, ele entende.

(Cada caso é um caso)

Neuza: Você mostra “Ó Ricardo ta aqui, é assim”. Hoje mesmo, eu passei uma tarefa, ele errou. Ele errou. Aí eu: “faça aí”. Pedi para ele apagar. Aí, eu falei com ele. Além de eu falar, explicar, eu falei: “tá nesse lugar aqui, nessa página”. Ele foi lá, leu e arrumou.

Ah.

Neuza: Nossa, ele é. Ele não é. É um aluno assim, que procura, busca.

Interage.

Neuza: É interage. É.

Na sua opinião, é, que características uma pessoa tem que ter pra trabalhar na educação especial?

Neuza: Acho que acima de tudo, paciência, né. (risos)

Na educação regular também. (risos)

Neuza: Paciência. Aliás, é pra todos, né.

(Carinho, né.)

Neuza: É. Carinho é... É verdade. E ele é tão carinhoso com a gente também.

E em relação a... A competências técnicas? O que você acha que um professor precisa?

Neuza: Minha? Assim do professor?

Não. Geral. O que o professor precisaria pra poder atuar com um nível satisfatório?

Neuza: Eu acho que... Assim no sentido dos materiais que a gente precisava ter?

Não. Capacitação.

Neuza: Ah. Capacitação do professor?

Uhum.

(tem que buscar, né.)

Neuza: É. Tem que buscar, melhorar, fazer cursos, né.

Ham.

Neuza: Como eu falei. Eu até queria ta com ele, né. Pra descansar um pouquinho, né. Eu não to, porque eu não fiz o curso. Se eu tivesse feito eu tava, ajudando ele, né?

Ai, Certo. Você sente ou você percebeu, assim, em relação aos pais, se eles ficam mais confortáveis sabendo que tem uma professora e não um professor?

Neuza: Ali do lado? Ah! Um professor?

É. Se elas sentem mais a vontade lidando com professoras?

Neuza: Assim, no caso a pessoa que ta acompanhando ele ou professor da sala?

Não. Os professores regentes.

Neuza: Não. Nunca percebi não, se...

Não?

Neuza: Não. Acho que não tem problema, não.

Até porque aqui não tem né?

Neuza: Não, mas tem professor.

Acho que é só o de Educação Física, na turma dele.

Neuza: Não. Então nem o de Educação Física, que é a Suzana, né.

(Não, Educação Física é o Guilherme)

Neuza: Ah. É o Rodrigo. É o Rodrigo. É mesmo. Só tem um. É

(inaudível)

Neuza: Eu acho que é.

Hum.

O que que você acha que podia ter que melhoraria mais a interação com o Ricardo? No caso de estrutura na escola, de equipamentos, de dinâmicas, de atividades. Assim, dinâmica que eu digo, na forma de agir das pessoas.

Neuza: Que que poderia ter? Ai, to sem... assim é...

(inaudível)

O que poderia facilitar na escola, mecanismos de facilitação.

Neuza: A gente poderia trabalhar assim mais...

(não deixar o aluno ficar muito preso, né.)

Neuza: É. Tinha que tem mais... Sair mais, né. Tipo, fazer uma visita... Uma visita a um museu, a um laboratório.

Hum.

Neuza: Às vezes nem...

(... muito presos na sala)

Neuza: É.

Entendi.

Neuza: Uma excursão, né. Antes a gente fazia tanto, né. Hoje, não tem como levar, né. Depende de transporte, de, né. A gente podia sair mais com eles.

E na cidade tem pra onde levar?

Neuza: Alguns pontos têm. Não tem lá muito recurso não, mas tem, né.

Certo.

Neuza: Ou até mesmo ir pra Brasília, né? A gente podia. (risos)

É pertinho... (risos)

Neuza: Ô!

Vou te perguntar uma coisa. Você já percebeu que na educação especial é massivamente mulheres que trabalham.

Neuza: É mesmo. Tem mais mulheres, né.

Massivamente.

Neuza: É. É verdade.

O que você acha que acontece que essas mulheres estão nesse campo e não em outros?

Neuza: Por que que elas escolheram esse campo, né?

Sim.

Neuza: Talvez por gostar mais, né, de... Da educação, né. Tem mais carinho, mais paciência. Porque o homem, né, não são todos, né, tem homem que não tem. Né? A gente tem mais dom. Pode ser isso, né.

Dom pra educar?

Neuza: É. É dom mesmo. Porque a mulher é mãe. E. Mãe tem que ter né.

Hum.

Neuza: Pode ser isso, né.

Uhum. Como que é a sua rotina no seu dia a dia? O que que você faz hoje?

Neuza: É uma correria. Hoje eu passo o dia. Eu venho de manhã.

Hum.

Neuza: Aí vou voltar em casa. Almoço correndo. Vou voltar pra tarde.

Hum.

Neuza: É uma correria. Aí chegando a tarde, tem que dar uma geral na casa rapidinho. Fazer janta. Mas também é só. Não tem criança mais não.

Ah!

Neuza: Aí eles chegam, jantam, eu arrumo a cozinha. Vejo a novelinha e dormir. (risos)

E em relação aos textos que estão na sua casa, que você trabalha com eles. Quais textos são? Não necessariamente literários.

Neuza: Uhum.

Qualquer texto. Uma receita de bolo, um pagamento de contas.

Neuza: É. Bom, pagamento de contas tem muitos, né.

Uhum.

Neuza: Mas receitas, às vezes... Às vezes a gente, né, usa. Um jornal, uma revista. Mas é o dia que dá tempo. O dia que não dá, só fica nesses daqui mesmo.

Livros didáticos, né?

Neuza: Livros didáticos.

Plano? É diário?

Neuza: É.

Livro?

Neuza: É.

Você usa internet?

Neuza: De vez em quando, eu uso.

O que que você faz na internet.

Neuza: Às vezes um e-mail. Dou uma olhada lá nas notícia do dia. Horóscopo eu gosto. (risos) Um pouquinho de sobre alguma novela. Às vezes, um acidente. A Flávia chega e diz: “ Mãe aconteceu, assim, assim”. A gente vai procurar. Essas coisinhas. Que a gente fica curiosa, né. (risos)

Além da escola, você frequenta alguma religião ou um outro ambiente, assim coletivo?

Entrevistado: Bom. Eu sou católica, mas raramente vou.

Hum.

Neuza: To meia... Mas frequento aqui, às vezes a igreja, casa dos meus pais, meus irmãos, só. É esse o... A minha rotina.

Supermercado?

Neuza: É. Às vezes, vou com a minha mãe no hospital. Supermercado. É isso aí.

Hospital?

Neuza: É. A gente faz a caminhada pro hospital, faz.

Você que leva a sua mãe?

Neuza: É. Às vezes eu vou, as outras vão, né.

O que que ela faz lá?

Neuza: Minha mãe teve... Ela teve câncer de mama.

Hum.

Neuza: Foi uma luta. Não, não foi fácil, mas ela ta bem.

Então, você lida com prontuário, com receita.

(risos)

Neuza: É. Tem isso também.

Tem mais coisa.

Neuza: É a gente esquece. Ta vendo?

Remédio.

Neuza: Verdade.

(Hospital direto)

E você vai dirigindo ou vai a pé?

(de ônibus)

Neuza: Não, a gente vai de ônibus.

De ônibus? Ah! Ta.

Neuza: Só de ônibus.

Bom. Eu acho que pra essa primeira entrevista, a gente contemplou as atividades.

Entrevista Vinícius e Maria da Paz – pais de Rodrigo

Vinícius: Já veio de carro hoje?

Já, nós viemos juntos, da escola pra cá porque eu já não lembrava mais onde é que era pra evita você vai me ensina onde é sua casa de novo [ele falo assim(?)] vira ali, vira aqui.

Maria da Paz: Ele é esperto.

É... bom, quando chegou o período escolar né, do Rodrigo, quais foram as preocupações de vocês para com ele assim, quais foram os temores em relação a escola quais foram os cuidados para que ele tivesse uma boa educação?

Vinícius: Como é que é o negócio aí?

Quando chego o período escolar do Rodrigo, quais foram as preocupações que vocês tiveram, cuidados.

Maria da Paz: bota pra ele lê

Vinícius: Quando ele chegou?

Maria da Paz: Quando o período que ele começo estuda. Bom, ele Denise começou terapia ocupacional desde quando ele nasceu...

Hum

Maria da Paz: Né, tinha a professora... a terapeuta né, é, ele fazia estimulação, fazia umas massage na língua, porque ele, tira a língua pra fora, babava né, ele era muito mole. Então aí tava sempre assim, fazendo um, um acompanhamento, era terapeuta, era escolinha lá no [inaudível].

Vinícius: Ele começo com três mês não é?

Maria da Paz: Aí assim, nunca vi, aí foi pro ensino especial né, começando fico até os quatorze anos. Aí ele, acho que desde quando ele nasceu que ele frequenta assim tipo escola né, mas nunca saiu. Era começo assim fazendo esse, esse acompanhamento pra enrijece a língua né, pra senta, até pra senta ele demoro não sabe, o Breno me ajudo muito, mandava eu caminha com cabo de vassora com banquinho né, aí toda vida ele foi assim nessas escolinha, nunca saiu desde quando ele nasceu. Aí ele passo pra o ensino especial e lá elas trabalharam cada coisinha assim, tão insignificante que eu achava né, mas elas achavam que era muito importante e até que um dia chego a professora falo que ele, sabia lê né? Aí só que lá no ensino especial ele não mudava de série, aí ele tava com quatorze ano né? Aí coloquei ele na primera série, ele passo, coloquei passo pro segundo, terceiro, quarto ele reprovo tudo mundo acha que não foi culpa dele, foi na época assim uma professora que faltava muito né, que não se aproximava dele né, tinha, tinha sim quando assim do ... das coisinha que ele tinha né, uma irritação da pele, ela achava que era contagioso. Aí foi a época que eu levei ele lá HRAN⁹³ foi feita a raspagem tudo né, ai mandaram ele pro ensino regular, ele não apanho né, turma grande não acompanhava acho que foi a época mesmo né Vicenti que ele...

Vinícius: Oi?

⁹³ Hospital Regional da Asa Norte / HRAN (Brasília)

Maria da Paz: Não, foi segunda, primera, segunda terceira quarta série depois toda vida naquele colégio que ele foi direto né, é aí na quarta série ele reprovo ele fez num outro colégio e a professora não gostava dele, foi quando ele repetiu a quarta série. E ele ta aí até hoje né, nessa escola.

Aí na quinta série ele foi pro regular mesmo né? Não, de primera a quarta foi no regular...

Maria da Paz: Foi.

Depois na quinta série ele entrou na no, na...

Maria da Paz: Aí depois começaram esse negócio de apoio né?

Hum.

Maria da Paz: Aí ele veio te apoio aí no [...] ele nunca teve apoio...

Vinícius: Ele...

Maria da Paz: De primera a quarta né

Hum.

Vinícius: Ele tava...

Maria da Paz: Até a quarta ele tava sozinho mesmo com as criança né. A última professora dele da quarta série era muito assim, dedicada né, eu achei assim um esforço muito grande dela, Andréia Tavares.

Vinícius: Ta bem certo ele participo durante esse período dele, de vida dele na escola, de todo processo da escola, de gincanas de, de, de concurso nós inclusive quando ele estudava no SENEC ele foi rei da pipoca, nós vendemos, é, mais do que os outros todos e coroamos ele de Rei da Pipoca com mais do dobro do volume de vendas de de títulos da rainha entendeu? Então a gente sempre teve uma vida com ele bem presente na educação apesar das diferenças, nós nunca tivemos assim essa, levamos em consideração essa questão de preconceito se discriminado a gente sempre...

Maria da Paz: Aí eu, eu nem sei a época assim veio uma criança começa cinco seis ano né, ele começo pequenininho.

Hum.

Maria da Paz: Que mandava pra escolinha no Sábado queria da um tempo né, aí la na, em salgadinho na [...] não tem uma escola especial lá...

Tem.

Maria da Paz:

Lá eu fiquei muito tempo com ele brinca com um nenê

Vinícius: Ainda é uma estória de luta pra chega até ali, é de muito trabalho entendeu, e participando de tudo dele, ele sabe o que ele que, o que a escola pede e, diz que,

Maria da Paz: Ah!

Vinícius: Ele tem que usa ele cobra, tem que usa ele, teve que i numa festa de peão de, de, de, de rodeio aí, uma festa de rodeio eu tive que compra um chapéu por R\$ 185,00 (risos).

Maria da Paz: Ele tem...

Vinícius: Tá ele indo chapéu de cowboy senão ele não ia, então ele, ele tem assim um, uma espécie de, de, educação e desenvolvimento mais ou menos compatível com o que ele é né, ele sabe o que que, tudo isso veio através da escola. Começo tudo muito pequeno.

Maria da Paz: Ele nunca sim, quando chega na época de ir pra escola “up” né?

Vinícius: Eu tive que compra isso aqui na época, é porque houve uma moça aqui que era namorada de Renato estrago o chapéu dele, chego e quebro tudo, eu tive que compra isso aí numa época ele ainda escolheu né, então eu tenho que ir pro rodeio e não tá bom.

Mas tem você que na chapelaria arruma né,

Maria da Paz: Tem.

Vinícius: Cowboy...

Maria da Paz: Eu fiquei com tando dó.

Vinícius: De botas. Ele sempre teve uma interação muito grande com os outros, a diferença existe, a diferença mas teve sempre muito próximo.

Maria da Paz: Quando começo com a terapeuta era lá no Hospital de Sobradinho. Eu lembro que ele chegava lá dormindo, ela acordavam ele com pianinho e tocando né? É tão engraçado que o tempo né, parece que foi...

Vinícius: Nós já tivemos também um processo de apoio aqui muito grande. Educação inclusiva aqui, ela chego num período que ela era bem melhor do que era do ensino federal. A gente tinha todo um aparato, tinha terapeuta, tinha fono, tinha psicólogos, tinha guias é, é reservados pra você levasse ele a cada um dessas especialidades entendeu, chegava lá era recebidos, tinha apoio na esco..., tinha uma coordenação permanente desse setor que acompanhava todo aquele trabalho a semana inteira então a trajetória dele é bem em cima disso aí.

Isso aconteceu quando, esse apoio da educação inclusiva?

Vinícius: Pêra aí. Como, como que...

Maria da Paz: Quando começo o apoio lá da educação exclusiva?

Vinícius: Como é que é?

Maria da Paz: Quando foi que teve o apoio é que ela está perguntando.

Vinícius: Foi de dois mil e...

Maria da Paz: Na época do...

Vinícius: O outro saiu em 2008 e o outro em 2004. Foi de 2000 a 2004.

E depois diminuiu?

Maria da Paz: Diminuiu...

Vinícius: Diminuiu porque mudou a gestão municipal. Aí o prefeito não deu atenção a área social

Maria da Paz: muito pouco tem dinheiro, tinham...né, uma turma aí bem legal depois...

Mas era do município?

Maria da Paz: Do município.

Ele estava na escola do município?

Maria da Paz: Sempre, né agora da quinta pra cá que ele ta no estado.

Ah!

Vinícius: A senhora que convive com, com isso, é fácil de observar, é preciso que aqueles administradores municipais, eles tenham envolvimento com a causa. Quando eles tem um determinado grau de envolvimento, eles conseguem tudo, quando eles não tem eles adotam, faz de conta nada de nada e o processo não anda mais e eles simplesmente se movimentam porque não dói né. Mas num anda, é o caso daqui, aqui teve um período que ela, se reergueu muito bem depois ela deu uma estabilizada hoje, eu não sei como é que anda, mas acredito que também não tá lá estas coisa, porque os outros setores não ta indo bem. Mas teve uma época que caminhava muito bem. Eu to falando muito bem é porque tinha todo uma unidade de apóio, foi quando trouxeram as famílias e, e, e as, as crianças com necessidades especiais até a rede a se mostrada que a maioria escondia, entendeu...

Humhum

Vinícius: Então foi nesse período, dentro de 2000 e 2004. De 2004 a 2008 ele foi um período é, é básico não, não houve nada de inovação e nem de melhoria e agora de 2009 em diante não tem assim muita perspectiva de que vai muda o quadro não.

Entendi. É... o que que fez com que o senhor buscasse a escola regular?

Vinícius: Como é que é?

O que motivou o senhor a matricular o Rodrigo na escola regular?

Vinícius: Ocorreu o seguinte: quando ele, quando ele saiu...

Maria da Paz:

Pera aí, ele lá no Planaltina ele estudava lá, estudava e estudava e não mudava de série. Aí a professora falo: mãe tira ele daqui porque ele vai fica aqui, ele não vai muda de série, ele dá conta de acompanha. Aí, eu troxe ele pro [inaudível] aqui, o colégio que tem aqui né que é um ta o que é hoje, como é que ta falando hoje o nome desse colégio, Marcelo [inaudível]. Aí lá a professora falo que ele não acompanhava, que a turma era grande, ele não dava conta de dá atenção a ele. Aí ele foi pro colégio particular, lá o Volnei né, lá ele sentiu assim um poquinho de desprezo né, teve uma apresentação e ele fico sozinho, tinha otras criança especial participando e ele. Aí eu quase brigo nesse dia, que ele tava fora né. Aí eu tirei ele de lá. Acho que não ta dando atenção pra ele vo pagá uma coisa que não tava valendo a pena né? Aí tirei ele de lá. Aí foi, Planaltina né, eu queria faze a matrícula dele aí eles disseram que ele tinha que te uma avaliação como todo mundo né. Não foi só ele teve um monte de gente. Aí diz que realmente ele precisava de ensino especial. Aí torno volta pra lá né não deu certo aí voltei pra lá. Não, to mentindo, ele saiu de lá, aconteceu tudo isso aí volto pro ensino especial de novo. Aí foi a época que essa professora falo que ele acompanhava. Troxe ele pra cá de novo né, aí ele fez, primera, quarto pro quinto né, ta aí até hoje.

Ah, entendi.

Maria da Paz: Tá?

Vinícius: Ele, quando ele tava no ensino espe é especial de Planaltina, ele participava ele, ele participaram de uma gincana e, corria com ovo na boca numa culher vestido num saco e ele correu a gincana todinha mas quando ele chego na hora de termina a gincana em vez dele avança ele paro o outro avanço na frente dele que vinha atrás e ganho a gincana. Aí ele, disse que ia chama a polícia que ia manda prende esse (risos) que tinham robado ele. Aí daí que surgiu a, é que os professores o

conceito que ele já tinha é, é, é consciência pronta pra pode fazer parte do, do ensino regular e participa do processo de inclusão junto com outro. Aí conseguindo este ano né, no ano seguinte deram a transferência dele pra, pra uma escola Paraná em Planaltina, que lá tinha uma vaga pra inclusão. Tentei matricula por lá ainda cheguei matricula ele mas era muito longe o difícil, foi quando esse pessoal daqui da Secretaria de Educação que tinha esse núcleo de apoio descobriu a gente eles vieram atrás da gente, não foi a gente que foi procura eles não, eles vieram, agora ainda resistiram não queriam manda, não esse pessoal aqui e tal, não fica mais próximo nós levamos transferimos colocamos, foi onde ele se ajusto melhor e mais alcanço desenvolvimento.

Hum

Interferência

É. A adaptação do Rodrigo na escola regular. Como foi? Como foi a adaptação dele na escola regular?

Vinícius: Foi fácil. Ele sempre viveu no meio das pessoas, então ele tinha é, é coordenação dele sempre foi bem feita e entrosamento com, com as demais pessoas ham? ele só tinha aquele problema o seguinte, ele requer mais um pouco de atenção mais, e as professora começaram a lidar com ele aqui e tinham um certo apoio tudo, ele logo, os colegas também, quando eu falei pra senhora naquele dia, quando o setor classe média alta e o é rico ele tem dificuldade de ajusta pessoas com esses princípios no meio porque a discriminação é muito grande, vem do pai vem dos próprios colega. Quando isso ocorre nas camadas mais carentes, nas camadas mais baixa ele é muito fácil de você é, é conduzi a coisa porque a socialização é maior, a aceitação é maior é, é assim, a solidariedade é muito maior é muito mais abrangente. Então ele conseguiu com facilidade se ajusta no meio em função disso né, não teve assim grande dificuldade porque não havia.

Hum

Maria da Paz: Veja, ele começo na quatorze, depois eu fui pra, Brasília né, num colégio especial porque ele pulava da três pra i pro objetivo não sei se a senhora sabe qual é...

Hum.

Maria da Paz: Aí de lá ficava muito difícil pra mim eu dependia de dois ônibus ainda andava um tempo assim até, aí... acho que foi a época que eu vim pra cá né... aí saiu não devolvia nada né, aí foi a época que eu vim pra cá, aí aqui também não consegui nada, aí fui atrás de novo, aí ele fico lá, quando chego a época assim uns quatorze anos foi que essa professora falo que ele, acompanhava o ensino regular né, aí eu trouxe, aí fico aqui, até hoje. Entendeu agora (risos).

Entendi.

Maria da Paz: tempo né, tanta bagunça, vai pra lá vai pra cá. Eu tinha até esquecido.

Depois que ele chego na quinta série, adaptação dele foi tranquila, também?

Vinícius: Não. Ele teve, teve dificuldade. É, quando ele foi fazer a quinta série agora mas aquele não que eu ia matricula no complexo do três porque...

Maria da Paz: Não, era pra se no SENEM. Mas como ele tem trauma desse professor, ele não esqueceu, não tem quem faça ele i lá.

Vinícius: Ele não queria mais a professora...

Maria da Paz: Que lá era o segundo lugar mais apropriado de apoio em, até então era lá né. Agora que já ta na maioria das escola. Lá tava assim, geral né, atende as crianças especiais era lá. Ele não quis ir, não queria ir pra lá. Madrinha dele chama assim, vamos pra festinha, não tem quem faça ele ir. Disse que tem conteúdo, que tem não sei o que, que tem prova, mas não vai. Aí...

Vinícius: Aí...

Maria da Paz: Não queria ir para o SENEC. Aí vão procura outro colégio. Aí resolvi coloca nesse aqui partícula.

Vinícius: Ele, ele veio pro, agora troxe ele tiro de lá, ele não queria mais ir lá ele não aceitava a convivência lá com a professora né. Não queria a escola mais. Ele depois que ele diz eu não quero i, eu não faço, acabo. Ele não...

Maria da Paz: Porque... é assim...

Vinícius: Pode se hoje, amanhã ou depois...

Maria da Paz: Professor...

Vinícius: Daqui um ano, ele rejeitando não aceita mais, ele...

Maria da Paz: A professora passoo um tanto de conteúdo e ele que copia do começo ao fim. Aí chega demora um pouco e lá não esperava e quando eu fiz a matrícula dele lá ficava um dia e nada né, eu falei todas as limitações dele e, a porque a escola aceita porque a escola é exclusiva porque não sei o que, aceito né? Aí depois ta limitando com ele. Aí ele chegava com os deveres incompleto, não, não procurava resolve e tava sempre nervoso, tava dando trabalho por aí né, e assim, a gente acho que ia se uma boa porque ele ia sozinho perguntava e ele ia adquirindo mais responsabilidade né? E foi pior, porque ele já não tava querendo i mais, aí fui lá no [...] falei com o diretor, na época era um homem né, ele disse assim que não tinha nenhuma criança do tipo dele, mas que ele ia convoca a equipe, que ia fazer o possível e o impossível para atendê-lo bem né, e graças a Deus acho que foi mesmo, porque ele elogiava as professores né, agora que já ta começando as prova até o ano passado eu não tinha tanto trabalho com ele, mas esse ano ah, to sentindo.

Vinícius: Se conto pra ele que ele passo pelo expressão quando ele veio lá do Senac?

Maria da Paz: Conteí, conteí. Acabei de conta (riso). Aí, não sei o que ta acontecendo, muda muito professor né, não sei, a diretora tava de licença, aí acho que não tem assim, conhecimento com ele, porque aqueles professor antigo né, acho que escutaram o diretor lá, não sei o que que ele converso com eles lá que atendiam ele bem né. Agora já to com problema, mesmo com apoio to sentindo, né. Eu chego, ele chega não tô vendo ele fazendo mais os dever, faz pra ele me ajuda e ele diz que já fez, sabe? Diz que não tem, então isso é problema. Quando acontece isso eu sinto que é problema. E eu não sei o que que eu vô fazer. Ta mudando muito professor, professor ta faltando ali não é?

É

Maria da Paz: Criança chega cedo sempre, eu não sei o que que ta acontecendo.

Ele estuda no [...] a quanto tempo?

Maria da Paz: Desde da quinta.

Desde da quinta, né?

Maria da Paz: É. Ta na oitava né...

Bom...

Maria da Paz: Sétima série, seis

É, com relação a burocracia sés falaram que não tiveram dificuldade.

Maria da Paz: Não, não... tanto no estadual como no municipal, né não foi tanto, eu achei mais foi no particular e nunca mais ele vai pro particular.

É, você começo entra no agora, que é a próxima pergunta, a rotina escolar dele...

Maria da Paz: Hum

Como tem sido esse ano.

Maria da Paz: A rotina né?

A rotina escolar do Rodrigo esse ano.

Vinícius: Como é que é?

Maria da Paz: A rotina escolar do Rodrigo esse ano.

Vinícius: Como assim?

Maria da Paz: Como tem sido.

Vinícius: Oi?

Maria da Paz: A rotina escolar do Rodrigo esse ano, como tem sido?

Vinícius: Bom ele, a rotina escolar do Rodrigo é o seguinte: ele é [inaudível] muito dedicado. Esse outro é companheiro de classe a chegar aí faz, ele levanta cedo, não precisa ninguém lá chama às vezes é ele que me acorda, levanta cedo, ele já dorme com tudo preparado, ele tem tudo preparado, tudo arrumado, a roupa já dorme arrumado, os livros já dorme arrumado, ele mesmo faz os trabalhos dele, deveres mais os colegas, fais sozinho, resiste quando a mãe dele vai orienta em alguma coisa, porque ele diz que a professora dele é outra, ele é bastante consciente que é outra e que ela é professora mais é lá na outra escola e ele tem, quando ele não que uma coisa ele

Maria da Paz: Nunca gosto da minha ajuda

Vinícius: Faz assim uma, uma, uma explanação...

Maria da Paz: Querira entende isso... (riso)

Vinícius: Bem por longe. ele é jeitoso. Ele vem bem por longe, pra chega, ele não é desagradável, aí eu não vô faze, pra chega a conclusão que ele não que faze aquilo. Mas a rotina dele é, é, quisera que os otros fossem organizado igual ele é nas questões da, da educação. Não é obrigado diz que ele não vai pra escola, ele não atrasa no horário, ele não aceita que hoje mesmo eu falei pra ele, Rodrigo não vai pra escola que hoje vai te manifestação, na educação não vai te aula. Ele disse: não, eu vô pra escola, tem aula hoje, e foi, ele vai pra escola, ele é assim, ele é extremamente determinado.

Ele só saiu mais cedo porque eu chamei (riso).

Vinícius: E...

Maria da Paz: Não, e ele só chega atrasado porque ele, esse coleginha que vem chama ele, daqui vai pro outro, ele é na hora certa, aí ele atrasa por causa desse coleginha. Depois que ele sai também aí não tem importância mais nada.

Eu só chamei porque o colega saiu mais cedo e ele ia fica sem companhia pra volta pra casa.

Maria da Paz: Hum.

Vinícius: Tudo, tudo, tudo que ele gosta e ele, isso pressupõe pra ele educação que ta desenvolvendo ele né, é, é uma educação desenvolvimentista. Tudo que ele gosta e ele se afina com ele, ele faz questão de participa. Quando a gente ta, nós ainda tamos construindo a casa até hoje, mas o pedrero quando veio trabalha aqui, ele tava disponível, tem que ter cuidado, senão ele atrapalha o serviço do

pedrero, porque ele que faz e que que o, o camarada faça do jeito dele. Ele que carrega a massa, ele que carrega as cerâmicas, ele que enche as coisa, ele que leva os tijolo, ele fica dizendo como faz é porque ele tem um interesse muito grande por aquilo que ele gosta. Se ele gosta da escola.

Hum.

Vinícius: Tendeu?

Maria da Paz: Ele gosta de muita coisa também, é de música, é de vídeo game né, dança ele gosta. As coisa dele ele leva a sério. Memo que não ta dando conta.

Como foi que vocês perceberam que ele tinha Síndrome de Dawn?

Maria da Paz: Bom eu, eu ficava grávida né, e até os cinco seis meses a menstruação vinha né. Aí eu ficando gorda, gorda né, eu tudo aí, fez greve não me lembro o que que foi que aconteceu, sei que eu custei a fazer o pré-natal eu sei que não foi diagnosticado o não to nem conseguindo falar essa palavra que, que ele tinha Síndrome de Down. Hoje em dia já vê né, na barriga da mãe já vê, e aí não foi feito nada. Quando eu fui já tava quase com 9 mês nem preciso fazer muita coisa né. Aí quando ele nasceu a pediatra falou né, que ele era diferente. Aí eu não fiquei com ele, passou uns dois ou três dias, eu tava com a pressão muito alta, aí os médico falaram né, chamaram o pai, falaram que ele era diferente dos outro que né, nunca que ele ele ia se igual sempre, aí falaram um monte de coisa. Só depois que ele nasceu que eu fiquei sabendo. Aí depois foi monte de médico foi examina ele, aí a cardiologista disse que ele tinha um soprinho né, um problema no coração. Aí eu fiquei muito nervosa na época, achei que esse problema não ia te cura né. Aí o povo chegava e falava que esses menino duram pouco, um falava um pouco falavam besteira, aí lá no Sara eu ficava né, levando ele lá, passei também acompanhamento com acho que era a psicóloga né, ela me atendeu né, aí mostro um monte criança lá que, criança que já é velho né, tem aquele problema, por fim ela disse que mais sensível né? Mas cuida eles pode viver até mais do que a gente, né? Não tem esse negócio de eu tenho esse tanto de tempo limite, não Deus é que sabe né, igual a nós, cuida eles diz eles ficam com mais facilidade de gripa de uma coisa isso mais sensível mesmo, aí até hoje não toma nada né, tranquilo. Aí fiquei sabendo lá no hospital quando ele nasceu.

Hamham. É, e como que foi a reação?

Maria da Paz: Eu chorei, ele não, fico tranquilo. Quando me disseram eu fiquei apavorada né.

Vinícius: Eu, eu, no meu caso foi diferente porque eu fui eu sobe depois dela. Eu, eu não vi ela, se eu entrei no hospital, fora do horário de visita, eu consegui entrar e eu não fui até a enfermagem eu fui direto ao berçário vê ele. Aí quando eu cheguei lá pra vê ele, me acompanho uma assistente social a psicóloga e a pediatra, me acompanharam três eu, até certo ponto eu não estranhei porque todas as três fazem parte da saúde né, tudo de branco mas... (interferência), mas os outros... (interferência), os outros nunca pensa que isso vai acontecer com a gente né. Aí quando eu cheguei lá na, no berçário, eles vieram..., eles vieram onze no berçário. Aí eu olhei assim pra, pra pediatra perguntei, doutora esse aqui ó, tava virado ela disse não pai não é assim não, você olha assim vai dizendo que é seu depois não é o seu você vai querer. Não eu sei que é o meu, eu sei que é o meu, vire o braço aí pra senhora vê a identificação naquele tava com o braço virado né, ela viro o braço dele ele tava com o braço com os braço assim, ela até viro o braço quando viro tava a etiqueta por baixo do braço, filho da Maria da Paz. Ela olhou assim pra mim e disse: olha pai, como que o senhor conheceu, ninguém consegue identificar assim com tanta facilidade, aí eu falei: é a minha cara não, tinha, todos eles eu conheço, olhava e sabia quem era né. Minha cara eu não tem, aí não tem onde que esconde, aí ela disse assim pra mim ela aproveitou pra carona e já entrou direto no assunto, ela não ardeu muito não, disse: não pai não é isso. Tem um detalhe, ele nasceu com um probleminha. Mas que problema é a dele, doutora falou: pai ele nasceu com Down. Eu não sabia o que era Down né. Eu nunca tinha, escutado nem fala nisso, era uma coisa nova, e eu... o que é isso professora o, é doutora? A Down isso aí é, ela foi falando, mas quanto mais ela falava, mais difícil ficava né, eu fui, doutora mas isso parece com que, aí ela calma é, aí

ela disse: olha o senhor já ouviu fala na Mongo, na Mongólia? Eu falei já, eu... é, é, tem aquela carinha e tal, os mongóis eles são assim e eles são inclusive tratados dessa maneira e tal, tal tal...

Maria da Paz: Não palavra antigamente...

Vinícius: Aí eu falei pra ela: dotora eu não senti choque nenhum nem nada, eu sô um cara bastante firme né, não tem essa...

Maria da Paz: Não, aí elas falaram assim pra mim, que ele tinha Síndrome de Down...

Vinícius: Essa...

Maria da Paz: E que era... é, conhecida como mongolismo, ela falo pra mim. Aí eu tinha, quando eu era garota eu vi um livro uma pessoa que tinha esse problema né, no livro tava escrito: mongolóide. Eu nunca esqueci...

Maria da Paz: É uma pessoa...

Vinícius: E aí?

Maria da Paz: Muito gorda né? Parecia um rosto esquisito. Aí eu fiquei apavorada digo, meu Deus, eu vo te um filho assim. Eu achei que todo mundo ficava daquele jeito e tinha um vizinho da minha irmã né, que eu vi poucas vezes né, e ele já era rapaz e ele não conseguia por nada na boca, ele não tinha coordenação motora nenhuma né, Botava comida em qualquer lugar no entanto que ele faleceu com vinte e poucos anos né...

Vinícius: Aí nesse... nesse momento que ela...

Maria da Paz: Eu fiquei apavorada por isso, porque eu achei que, era todo mundo igual né? E também uma vez eu vi uma criança assim muito gorda num clube que eu fui é, Nova Flora ai no Goiás não sei aonde foi, uma praia que eu fui né, quando era nova, eu passeava muito né, e eu vi uma pessoa assim e ai me disseram que ele era mongolóide né. Aí... três coizinha assim que eu vi né, quando eu era garota sobre esse negócio. Aí eu fiquei pensando: meu Deus do céu, quando a médica falo que ele tinha isso que era Síndrome de Down que era conhecido conhecido como mongolóide eu fiquei apavorada, né? Eu fiquei muito tempo assim, nervosa, eu sei lá o que que eu tinha, até que lá no SARA conversando com o psicólogo tudo, elas conversando comigo foi que eu melhorei mais, me conformei mais. Achava que ele ia morre né, era muita preocupação. Tem que morre...

Vinícius: Ai quando aconteceu...

Maria da Paz: Ninguém sabe o dia né, não tem essa história de...

Vinícius: Dixa eu continua

Maria da Paz: limite de vida de vida não...

Vinícius: Dixa eu continua no meu [inaudível] ela, aí ela...

Vinícius: Ela quando falo isso, eu falei i, dotora mas se cria, eu fiz essa pergunta a ela ,se cria, me respondeu, ah se cria sim, então meu obstáculo é esse agente aceita de qualquer jeito eu vou cria. Brinquei até com ela falei, não vai ser assim um médico igual a senhora, não vai ser um presidente igual ao José Sarnei, na época era José Sarnei o presidente, mais vai se cria, vai trabalhar vai te alguma coisa que ele vai, não vai consegue, consegue se você se dedica, ele vai conseguir, tem meios, tem isso, tem aquilo. Hoje já tem é... trabalho nesse sentido e tal se o senhor procurar, ah tudo bem a senhora não se preocupe com isso não, que eu vou leva vou cria e tenha a certeza que ele vai se desenvolver, aí ela si sentou assim e viro assim pra mim e disse ainda bem que ocê é um pai que tem atitude, uma pessoa que tem esperança e tem um espirito é...rico de virtude por que muitos sai com raiva, outros abandonam, tem deles que agente tem que procura através da justiça pra pude devolver a

família que não quer, nós temos exemplos aqui do Hospital do Sobradinho, nós mandamos três pro abrigo porque nem a família não quis e tal. Não, não vai acontece isso não, trouxe ele pra [inaudível] quando nos começamos a professora como que era o nome dela Maria Helena, aquela que tava

Maria da Paz: É Maria Helena

Vinícius: Maria Helena

Maria da Paz: É

Vinícius: Maria Helena, um dia eu falei com a Maria Helena que eu ia coloca um supermercado pra nós dois trabalha ele seria o repositor das mercadorias e a gente iria crescer a gente ia trabalha, ela chamou os pais tudinho e anunciou, O que eu tinha dito o que eu ia fazer com o Rodrigo, i na verdade abrimo eu tinha um sacolão ele ia pra lá me arrumava, ele sabe arruma os preço, ele sabe arruma as mercadoria, ele sabe carrega, é que a gente não deixa ele se esforça muito mais ele da conta sozinho dessas tralha toda, na verdade naquela hora eu me posicionei na direção certa né, eu sabia que ele ia ter desenvolvimento pra alguma coisa ele consegue dá de come pra alguma coisa, vê, cuidá, olhá, ele gosta muito de música, de festa, ele dá atenção pras coisa percebe outro dia eu falei pagode, que ele tinha ganhado um burro e agora ficou brabo com a mãe não gosta de animal. Ele chegou pra mim e disse pai é de raça, é de raça ele saí, não é bom é de raça é bom, ele sabe ele se desenvolveu a medida tal que o que ele pergunta pra você que ele acha que é importante que você confirmá ele já passa a cuida, ele disse não mão é de raça, pai ganhou é de raça, pai ganhou observe, observe ganhou é de raça, sendo de raça tem valor né, ele aprendeu a identificar as coisa valorizá e conviver.

É...o senhor foi orientado na escola na época que ele começou a estudar, o senhor foi orientado?

Vinícius: Na época que ele começou a estudar?

É o senhor recebeu orientação sobre os trabalhos dele, como que seriam conduzidos, como a escola faria adaptação dos currículos?

Vinícius: Fomos, fomos a, orientação quando ele veio pro ensino regular né, não o pessoal que nos procurou eles mostraram todo o aparato que eles tinham pra cuida dele, eles mostraram que eles estavam preparado eles tinham um quadro de apoio que eles tinham um quadro de professores que tinha aquele curso naquela especialização pra dá atenção pra eles que eles tinham, fono e a gente em Brasília não conseguia apoio agendado uma consulta quando tinha chegado o dia ela já tinha indo embora, tinha arrumado emprego em outro lugar né hospital particular. Nós tivemos toda essa orientação da dona Luiza coordenadora do projeto ela pessoalmente se encarregou de fazer todas essas orientações entendeu quando a gente colocou a gente tinha até consciência do que podia receber.

E da 5ª série em diante aqui na escola vocês receberam orientação sobre como que seria o processo pedagógico dele?

Maria da Paz: A gente tava

Vinícius: O que ela perguntou

Maria da Paz: Aqui no três, depois que ele passou pro estadual

É se houve orientação também de como seria a parte pedagógica?

Maria da Paz: Tenho mania de esquecer das coisa né, tenho até medo eu fico com medo. Mais eu tive um acompanhamento com a Rita você sabe quem é.

Não

Maria da Paz: Não sei se é psicóloga que tem no Estado ela fica lá naquele prédio lá em baixo pelo menos na época que eu fui atendida foi lá né. Ela fez um monte de pergunta assim sobre ele, mais assim, ao meu ver, fez perguntas assim né.

Vinícius: No três também o que motivou a colocação dele foi a receptividade do diretor, o diretor recebeu a mãe dele, uma receptividade muito grande ou seja parece até [inaudível] entendeu então motivou foi um dos motivo, foi um dos motivo que nós tivemos para manter ele lá pra alcançar o desempenho que vem alcançando porque tudo começou por parte da direção que na verdade quem tem o poder na mão é que tem a oportunidade de fazer as coisas, fazer bem feito e conduzi-las ao sucesso porque o diretor na verdade lá ele facilitou tudo ele deu amplo espaço pra que ele fosse colocado lá.

Maria da Paz: Quando ele estudava aqui na Instituição não chegou nem a fazer as provas do 1º bimestre né, aí foi época que eu tirei ele, levei pra lá já tinham feito, e eu falei assim ó: não tem problema se for preciso reprova não tem problema né, achei que ele não que reprova mas eu converso com ele, se for preciso, aí eu sei que a gente tava com as nota dele lá disse que deu certo. Eu digo que não quero que passe mão na cabeça dele nem dê nota sem ele precisa. Me disseram que ele acompanho, deu conta né, acho que passaram trabalho pra ele não sei o que que fizeram lá, eu sei que resolveram e ele passo. Eu falei bem claro, se ele não vier não tiver nota pode dexá e reprova, não tem problema. Mas até hoje, só foi mesmo a quarta séria, eu acho isso incrível, né?

É.

Maria da Paz: Mais uma pergunta memo?

São perguntas mais rotineiras agora.

Maria da Paz: Humhum.

Como que é a rotina de vocês?

Maria da Paz: Rotina? Bagunçada (risos). A gente leva um [inaudível] eu vo toma banho ele faz café, ele vai compra leite, compra pão. (interferência) aí toma café, aí sai, eu saio, fica aí, ele vai pra rua, né? Geralmente ele vai pra rua. Ontem mesmo cheguei fui faze almoço, já cheguei ele tava acabando de começa faze almoço, tá?

Vinícius: E tem muito de envolvimento com as questões sociais. Eu sempre tive o dedo na educação...

Maria da Paz: Que hoje...

Vinícius: Na segurança, na justiça...

Maria da Paz: Ele gosta de participa das bagunça...

Vinícius: Na política, eu nunca fui foi político porque, nunca [inaudível], nunca ocupei nenhum cargo público esse tipo de coisa porque, na verdade eles querem você é pra lhe amordaça e eles não fazem, se fosse pra faze o bem comum eu aceitaria. Eu já fui dirigente na condição de representante de voluntário de escola do município, numa condição onde ela ia fecha com 42 funcionário, 4 meses de salário atrasado e, 22 turmas de, de, de primera a quarta, quarto ano do primero grau, que na época chamava primário, chamava-se primário não era ainda, não era na época da unificação da, do, do, durante a gestão do governo Color de Melo, e eu tinha três filhos estudando lá. Eu sempre, aqui sempre cabe mais um, eu criei uma, criei outro, hoje eu tenho outro filho também adotivo que é militar, tem os de casa e tem mais otros que eu crio que, tem dificuldade me dá, eu vô cria. Então eu tinha os três lá e nós precisávamos da escola. Quando eu peguei, que chamaram todos os pais e eu, mais na hora de senta lá pra toma posição ninguém não qué. Eu fui, arrumei uma comissão com quinze dirigentes, assumimo, fizemos uma petição, fizemos um reque requerimento judicial mas, recebemos plenos poderes pra assumi a escola. Nos assumimos a escola nós fomos atrás de convênio, ações promovemos leilão, promovemos bingo, promovemos eventos, festa, tiramos a escola do atolero,

entendeu, normalizamos a situação da, da, da escola, reparamos a situação dos professores, nós tivemos uma época é das, campanha de escolas da comunidade SENECA. A escola não fecho, eu conduzi ela por três anos como voluntário ele não, não tinha salário, era voluntário representando o conselho de pais. Eu cheguei numa época em que a educação em Planaltina de Goiás, todo pai queria ter seu filho lá, e todo educador queria trabalhar na escola. Eu, eu promovia a economia do educador da SENEC com o do Distrito Federal, ou seja, a remuneração que ele tinha lá naquele nível, eu conseguiria eu conseguia paga aqui e era quatorze, eu ia da portaria a, a, a, a cantina entendeu? Então eu sempre tive uma, uma participação muito grande no social, fui jurado de tribunal por 20 anos. eu sei porque, por causa de questões aditiva, então eu sempre fiz o meu papel dentro da sociedade, eu saio vo acompanha os movimento, ouvi as coisa e ela fica reclamando porque uma é o oposto do outro, entendeu? Ela num num gosta de participa de se envolve com essas coisa. Já eu me envolvo com essas causa e me envolvo pra vale, vo do começo até o fim. Aí ela, gera essa de idas e voltas e por a rua anda mas faz parte da vida né.

E, em casa...

Vinícius: Como é que é?

O senhor ajuda?

Maria da Paz: Ele ajuda, ajuda. Ele lava a louça, passa um pano igual ao nariz dele...

Vinícius: Aqui nós fazemos tudo, aqui é igual a sociedade americana, cada um tem o seu papel e todos eles aprenderam. Aqui nós não pagamos nada pra ninguém. Eu só micro empresário, tive empresa, tenho no momento eu to com tudo alugado, não to mais na atividade, ela ta lá na minha contadora, ta tudo encostado eu não tenho débito com receita com nada, as questões sociais tão tudo em dia então ta paralisado eu até to direcionando pro meu filho que qué, qué inicia o material de construção mas, nesse período de 25 anos que eu tenho a empresa registrada, eu nunca tive um funcionário. Eu sempre trabalhei sozinho, porque? Porque quando você não pode cumprir com as suas responsabilidades a autura, paga um funcionário por meio que deve se pago, você paga todas as obrigações que ele precisa que seja paga é melhor você não te pra evita problema, então eu nunca tive assim, nois nunca tivemos assim funcionário, negócio de empregada, negócio de funcionário na atividade que comercial, a gente mesmo fais, quando nos fazemos determinado serviço, nois fazemos por etapa, empreitamos cuidamos mas essa questão assim, e aqui a gente sabe faze de tudo. Vai de qualque comida que a senhora imagina aqui seja possível faze (riso) pra cem pessoas, pra duzentas, pra cinquenta, pra vinte, pra deis nós conseguimos faze, nós conseguimos arruma casa, só não, a única coisa que eu nunca aprende faze foi lava ropa e passa, aí eu não tenho muita paciência pa isso...

Maria da Paz:

Aí eu passo...

Pai

Mas o restante eu milito em tudo.

Maria da Paz: Mas assim, eu gosto das minha panela bem ariada né, ele só faz no fundo...

Tira a sujeira... (rindo)

Maria da Paz: Só o grosso mesmo, e eu fico revoltada. Meu piso assim né, ele passa o pano todinho na casa né, aí no final de semana ele [puchada(?)] 42:23:60 mas sempre ta cheio de gente aqui né Denise, não deixa a casa limpa. Eu tenho até vergonha. No final de semana agente ou eu sempre limpa, mas aí domingo vem gente né, aí (?)

Vinícius: Homem não tem muita delicadeza.

Maria da Paz: Mas se tive tem.

Vinícius: Anda mais rápido, então as mulhe você nunca consegue agrada elas...

Maria da Paz: É aqueles piso branco que é pra vê tudo né. Quero vê limpo. Mas ele faz só o, passa um pano de lá pra cá e diz que não pode. Tem que joga água, raspa mesmo né, a sujeira. Ele né bem grosseirão pra fazer as coisa, mas ele ajuda muito. Rodrigo tem que depois da construção aqui do piso é que bagunço, mas ele, ele sempre acompanhei de cima, ele tira a poeira das coisa né, ele dobra toda a roupa que eu lavo, eu não passo toda a roupa, só as roupa assim social dele que é de sai aí é difícil também a gente não anda mais bagunçado também né, que ele é bem relaxadão. Deve te paciência, ai vi na rua, e é briga viu Denise...

Riso

Maria da Paz: Porque ele enche a boca pra sai na rua, fico revoltada. Parece até que não cuida dele né: Ai ele tem roupa mas, eu só passo na hora de sai digo ai vai pra algum lugar quero que cê usa essa roupa eu passo, porque se eu passa, aí nem, nem tanto ele, é esse aqui. Esse aqui vai no guarda roupa de todo mundo e bagunça. Aí também, ta passando roupa só passa na hora de sai né, que eu não sou boba. E é assim eu tenho meu serviço né, tem que ter tempo vou ariando as minhas panela, da uma caprichada né, aí chego também as vezes quando é, ele sempre deixa carne que pegaram ai eu faço né, outras vez eu chego o almoço já ta pronto né, mas a turma mais gosta quando eu chego e faço a comida, vem que é nove.

Vinícius: Aqui nós cuidamos de tudo. Digo tudo que a gente faz, até parte dos trabalho na escola...

Vinícius: Ajudo a dona Maria de vez em quando eu ainda preparo pra ela né, algumas coisas que vai fazer... a gente precisa ta, tem que ta presente e a gente as vezes consegue criar até animais, esse negocio é dar conta de tudo, então...

Maria da Paz: Dependendo do texto assim, da mensagem assim ele é muito bom, eu sou muito assim nessas coisas de leitura, de escrever muito, eu não sou muito sei lá, fechada não sei que que é isso, por isso que eu fiz matemática, mas me ferrei... porque precisa também é de muita leitura...

Vinícius: Se a senhora perceber, eu nasci e me criei no campo, e eu tive a vida inteira uma dedicação muito grande na natureza e aos animais, eu fui vaqueiro desde os onze anos de idade, tá, minha cela tá ali, meu chapéu de couro, chocalho, tudo eu tenho ali, só o cavalo que eu vendi ultimamente mas já to arrumando outro.

Aqui nesse quintal sempre tem um boi ou um cavalo, teve época de encher de galinha. Ai como as galinha não ficava presa né, eu chorei um dia aí, eu ficava vigiando aquela área lá, e não tenho tempo de tá limpando, nem eu tô aguentando mais, eu já tô com minha saúde assim, eu tenho diabete, pressão alta, né, então num tô aguentando mais assim de ficar limpando o chão. De primeiro eu aguentava. Agora não tô aguentando mais. Já fiz 50 anos, né, to fazendo 51, eu tô bem.. não aguento mais ficar limpando casa, de primeiro eu até capinava, agora não aguento mais. Meu coração acelera, eu não vou forçar a barra, né? Deixa pra eles que é mais novo.

Maria da Paz: Ai ele sempre assim, tá na rua, na rua, na rua, a rotina dele é essa, todo dia tem que ir na rua.

Vinícius: O quintal de casa tem característica de uma roça. Daqui se a senhora observar, fizer uma observação mais completa, pode ver que tem características de uma área rural, eu tenho num espaço de 720 m², eu crio um cavalo, eu tenho meus equipamentos de montaria, eu tenho cana, eu tenho as palmeiras que ornamenta, tem aqueles cactos ali que servem pra alimentação animal, palmas forragidas, tem cana, tem acerola, tem mamão, tem pé de goiaba, pé de abóbora, mandioca, limão, nós temos nos outros quintais, nas outras casa, nós temos mangueira, de qualidade que produz, tem uns pé de limão também que você tira o produto natural, pra fazer suco, eu gosto muito das coisas naturais. E quando dá a primeira chuva enche de feijão, de milho, de mandioca, planta uma floresta que você não

entra. Então eu tenho característica rural. São elementos que tem características rural e eu faço questão de preservar isso, até porque hoje, as pessoas tão se voltando pra esse mundo. Com esse cacto aí, eu já consegui mandar pra minas gerais, pro Piauí, aqui mesmo pra Goiás, as pessoas, hoje o interesse é muito grande em função disso, porque a vida tá mudando, a natureza tá sendo valorizada, entendeu, então acabou aquele tempo que você destruía tudo pra enriquecer, porque pra você ter você tem que ter, mas tem que ser preservado, eu sempre tive esta...

Mae: A vontade dele é de morar na roça. O sonho dele é morar na roça. A mãe dele mora na ceará, no interior, né, é muito terra lá, né, e só é velha, ta lá jogado, os novinho vão tudo pra cidade, né, aí ele fica falando, vamos vender aqui, alugar, e vamos pra lá, aí eu penso que é muita.. ah, tem hora que dá vontade de desistir mesmo, sair né, mas, não. Deixa ficar quieto.

Vinícius: Porque quem gosta dessas coisas, é uma pessoa que tem os princípios de idealismo muito grandes, muito alto, quando ele, se a senhora for observar, às vezes você olha assim e é uma atividade grosseira, atividade assim que você exerce até numa certa posição de brutalidade, principalmente pra quem gosta de animais, porque os animais não são só aquela docilidade que você vê. Até ele chegar naquele ponto aonde ele faz aquilo, é muita coisa, muita pressão ocorrida. Agora pra conduzir e chegar naquele processo, você tem que ser um sujeito sensível. Você tem que ter na verdade um idealismo muito grande pra construir e chegar até aquele caminho. Entendeu. Então a gente tem essa parte, que faz parte do dia a dia.

Maria da Paz: Você fica desviando, ela precisa fazer outra pergunta...

Essa parte da vivência familiar ajuda a compreender como que as coisas aconteceram, é importante. De tudo que a senhora faz, no trabalho, na rua, em casa, não sei se a senhora frequenta igreja, supermercado, qual a atividade que a senhora dedica mais tempo?

Maria da Paz: A atividade que eu fico mais dedicada, a atividade que eu... aí, vo dizer que é roupa. Agora mesmo eu to me dedicando as avaliações das crianças. Lavar roupa e os trabalhos da escola. O que eu fico mais assim é roupa e os trabalhos da escola.

E o senhor? Qual atividade, social, em casa, na escola? Com o quintal, os bichinhos?

Vinícius: Eu faço uma parte das atividades em casa, eu levanto cedo já faço café, vou levantado e fazendo o café, eu nunca esperei que a Maria fizesse, eu já levando, faço o café, preparo o leite, compro o pão, as vezes já vou arrumando a casa, e faço o almoço se ela não estiver, isso na semana, no final de semana eu não mexo com isso, no final de semana, eu tô livre, porque eles estão em casa, eles se viram e fazem, né? Na semana eu faço isso, eu cuido do meu quintal, eu cuido dos meus animais, eu ando a cavalo pela rua, eu a noite eu vou pra escola, eu estudo, eu leio meus livros, faço meus deveres, entendeu?

Maria da Paz: Ele gosta de ler, fica naquela rede ali, oh.

O senhor estuda?

Vinícius: Estudo. Esse ano eu vou me formar.

Maria da Paz: Ele senta na rede e as vezes fica a tarde inteira lendo.

O senhor estuda o que?

Vinícius: Eu não concluí o ensino médio. Eu parei no último ano. Naquele tempo eu tinha necessidade de viajar, era no governo Figueiredo, era uma crise muito grande, tinha emprego. Eu tinha um emprego muito bom numa multinacional e precisava viajar, era vendedor. Tranquei a matricula e parei

de estudar. Agora eu já tô mais ou menos com a vida estabilizada, já cumpri a... e eu retornei a escola. Mas o meu objetivo era terminar o segundo grau e fazer o vestibular. Mas como na época em que eu estudei não existia educação para adulto, ensino público pra adulto, eu estudava a noite eu tive que fazer em escolas particulares, o pai trabalhava e pagava, e fiz a quinta e a sexta série numa escola que ocupou parte das dependências duma sala, e ela não completou o processo do MEC, então eu fui aquele cara que aprendeu e não valeu. Então eu vou terminar de concluir essa parte, eu fui lá, eu tive até na secretaria de educação, lá no palácio do Buriti no nono andar vendo essas que na gerencia da educação ele disse oh não é possível, vai ter que fazer tudo de novo, e hoje como a grade é fechada, tem que ser unificada, então eu voltei pra escola, vou fazer esse processo, vou terminar e depois vou fazer o cursinho preparatório e vou fazer o vestibular.

Maria da Paz: Ele fez o supletivo e ficou devendo o português e inglês. Foi no objetivo né?

Vinícius: É eu, estudava.

Maria da Paz: Ele encontrou os documentos, os comprovantes que ele fez o segundo grau e que devia só essas duas matérias, só que ele resolveu começar da quinta. Só acho que está perdendo tempo, e fica o tempo todo atrapalhando o professor.

Vinícius: Eu, no caso das provas, era o seguinte, eu estudava, e tava no ensino regular. Só que quando eu fui viajar, aí eu aproveitei, como eu era maior de idade podia no final do ano você se inscrever e fazer igual eles fazem esse provão hoje. E eu me inscrevi em todas as matérias de uma vez só fiquei nessas duas. Eram 14 disciplinas eliminei 12 e fiquei em duas. E aí passei a viajar direto e não voltei mais a fazer. Hoje, eu também tenho oportunidade de fazer o provão agora se eu quiser, mas o que ocorre é o seguinte, a escola do meu tempo não era criativa. Ela ensinava, mas por exemplo, você não podia fazer uma pergunta da seguinte maneira: o autor se refere no texto a isso, isso e isso, é faça uma análise e conclua qual era o seu pensamento, as suas atitudes dentro do texto, a gente não podia fazer esse julgamento. Ou seja, agora é sua vez, tal, era o objetivo era o zizinho, era alternativa correta, esse negócio e, não tinha muito interpretação de texto. Não existia, entendeu, era literatura, essas coisas a ditadura militar não permitia que você se expressasse muito. E hoje a escola é muito criativa, então, eu vou fazer questão de fazer tudinho e integrar ela.

A senhora já concluiu?

Maria da Paz: Já.

Concluiu o curso de matemática.

Maria da Paz: Já, terminei no ano passado.

Vinícius: Eu até com 63 anos eu quero ser advogado. Com 63, 64 anos sou advogado. Se Deus quiser.

E o senhor lê o que na varanda?

Vinícius: É como é que é?

Maria da Paz: É jornal, é livro, tudo o que ele acha. Tem muito livro. Ele lê muito.

Maria da Paz: Jornal, livro, revista, tudo que vir de novo, do passado, de hoje, de qualquer lugar, tudo que vier. Eu leio o dia inteiro. Coisas variadas. Tem jornal ele tá lendo...

Vinícius: E a senhora prefere novela?

Maria da Paz: Eu fiquei 4 anos sem estudar, então e via novela, né, mas não sou muito de ver não, mas agora eu to vendo Senhora do Destino, fica falando em novela, tem que ver ao menos uma, aí a noite, né. aí eu fico aqui.

Vinícius: Quem conversa muito tem que se desenvolver. Principalmente quem é crítico. Tem que ser consciente, senão você é barrado no primeiro obstáculo.

Maria da Paz: Aqui em casa, eu pra mim lê, eu gosto de ler no total silêncio. Sozinha. E eu nunca fico só, e barulho aqui é o que não falta. Ele liga aqui, liga ali, ele fala alto mais meu genro, nossa senhora. Pra mim fazer atividade aqui a noite eu soffro. Cê imagina. Eu tenho a maior dificuldade em entender uma coisa, com alguém falando perto de mim, e aqui em casa, eu vou fazer um quartinho pra mim lá no cantinho pra ver se.

Vinícius: Eu to fazendo um tratamento e eu vou, usar uns aparelhos e vou fazer cirurgia, depende do procedimento. To fazendo no HUB, e lá é o centro de excelência em opção, e eu tava lendo essa semana passada uma matéria a respeito de Obama e dos Estados Unidos, e o que mais incomoda o Obama da América, é um radialista que mais pega no pé do governo americano. Ele tem a maior audiência das Américas, e é surdo dos dois ouvidos. E então eu não tô na contra mão da historia de lutar pra me formar e ser advogado não.

Eu tenho colegas doutorandos totalmente surdos. De nascença. São três colegas.

Vinícius: Pois é. Quem mata as pessoas é o preconceito, e eu não tenho pressa.

Maria da Paz: Ele tem muito tempo que ele pejeja em voltar pra sala de aula. Graças a Deus que esse ano ele conseguiu. Eu falei, se você falar alto, nossa tinha um professor em Sobradinho, o Hamilton, se não me engano, nossa ele falava tão alto, dava cada grito. A gente achava até que ele era doido. Eu disse você não vai ter problema, o problema dele é só assim se falar de lado, né, falar baixo, mas o professor, todos falam alto, né, e primeiro na faculdade que eu passei, não vi problema né, e senta na frente, e se não entendeu, procura de novo, né.

E também hoje tem a educação a distância, que você assiste a aula no computador, quantas vezes você quiser. A aula é gravada. E ai pode colocar da altura que você quiser.

Maria da Paz: E a gente tá sem internet até hoje, né, e ele fala muito que vai por internet pra ele mexer, ele é muito curioso né, e eu acho que vai ser uma boa pra ele. R\$ 40,00 o da TIM. Aí coloca integrado o TIM fixo e internet.

Aqui tem uns que funcionam aqui?

Maria da Paz: Tem uns via rádio, não sei o que? Fica procurando e até hoje.

E quem fica mais com o Rodrigo nas atividades dele? Qual dos dois?

Maria da Paz: Praticamente nenhum né, mas eu que fico cobrando né, quando vejo alguma coisa. Outra vez tinha um trabalho sobre os símbolos da páscoa, né, aí a Vania procurando, cobrando e cobrando na agenda. Aí eu fiz no caderno né, porque o que eu encontrei era pequenininho, aí fiz no caderno mandei pra passar pras folhas, né, aí é eu, mesmo sem ele querer eu tô brigando. Ou então a irmã. A Irma também dá muito apoio.

É uma pergunta de gênero. O que vocês acham que pode explicar a presença de mulheres na educação especial?

Vinícius: Como é que é o negócio? Repete.

Como que o senhor explica, ter mais professoras e não professores na educação especial? Mais mulheres.

Vinícius: Se é melhor mulher pra educação especial ou homem?

Porque que tem tanta mulher?

Vinícius: Ah, a mulher leva mais jeito. É mais delicada né? Mas você não pode, na minha opinião, você não pode restringir era só as mulheres, porque o homem agrega também e de vez em quando tem que ter um pouquinho mais de pulso com eles. O homem ele bota um certo respeito a mais, entendeu, porque eles também interagem dessa maneira. Eles se acham que são fortes né? E se eles achar que a pessoa tem menos do que eles, eles podem querer agredir e eles se comportam. Já o homem não, o homem neste sentido eles não vão né. As duas partes juntas fazem o complemento ideal.

Maria da Paz: Eu não sei com as professoras, mas tem o Rodrigo Ramos, né, ele fala muito bem dos professores. Nunca vi, e as professoras...

Ele é professor de educação física.

Maria da Paz: Ele fala muito bem dele, ele gosta deste Rodrigo Ramos. Até um dia que ele tirou uma nota baixa aí ele chegou aqui chateado, e pensei que ele não ia voltar mais, né, ajeitar lá, e tá tudo bem. E professora né, que é a maioria, já tem umas assim que ele se queixa um pouquinho, fala alguma coisa. Toda hora ele tá elogiando esse, acho que ele não dá bronca nele, né. Se for pra dar bronca, já... Ele já quer se apartar. Ele chegou aqui que a Vânia deu um tapa em cima da mesa, disse que a Vânia tava nervosa, eu disse: viu, fica com gracinha com ela. Você tem que obedecer, que ela é brava. E tem hora que ele quer mandar né. Ele é folgadoinho.

Então, assim, a interação, do Rodrigo com os mestres, não faz diferença se é homem ou é mulher?

Maria da Paz: Não, não faz não. Homem é minoria também, né, só tem um.

O que que vocês acham que deve ser o papel da escola na vida dos alunos especiais?

Vinícius: O papel da escola na vida das crianças especiais deve ser um papel de referência, ou seja, de onde ele sai e tem vontade de permanecer lá, porque só assim ele aprende. Então ela tem que servir como uma referência. Entendeu, recebê-los bem, tratá-los bem, conduzi-los bem para que eles se sintam estimulados de ir até aquele lugar pra adquirir conhecimento.

Maria da Paz: Bom eu acho assim, que, eles tinham que trabalhar melhor. Né, dar mais uma atenção. Por exemplo, eles, principalmente o Rodrigo, ele recebe uma prova mimiografada, e eu acho que ele não enxerga aquilo ali, porque né? É um material péssimo, já que tem um professor de apoio, poderia pegar a prova da professora, já que a professora não faz, e a professora de apoio aumentar aquele, né, dar uma atenção mais especial assim pra ele, já que ela é apoio, né? Poderia mudar o tipo de trabalho. Porque começa com a dificuldade dele ler, enxergar aquilo ali. Ele lê uma coisinha pequena, a gente sente que ele fica com o olho vermelho, fica saindo lágrima né, acho que ele força muito, e é por isso que ele não quer ler. Né, a dificuldade dele. Acho que se a escola tivesse um apoio assim de aumentar os textos dele nas atividades, né, eu acredito que ia ser bem melhor. Porque ele tem dificuldade de enxergar né? Às vezes ele chega bem pertinho, e ai se a escola melhorasse a atenção pra ele, acho que ia ser bem mais lucrativo.

Quantos graus?

Maria da Paz: O Rodrigo ele tá com 13,5 num olho e 16 no outro. Só que a médica diz que é mais. Porque não é a toa que ele ia sentir tontura. E já tem muito tempo que eu não levo ele no oftalmologista. Acho que até 21 anos vai aumentando o grau. Aí dá uma parada, e ate os 45 anos pra ficar mais, e ai com uns 45 anos, volta a aumentar. Aí se fosse o caso de ele ter até 6 graus, poderia ser feito cirurgia corretiva com 21 anos, mas ele tinha mais.

Então ele também é aluno com baixa visão, né?

Maria da Paz: É, e aí sei eu eles não tão nem aí pra ele. E aí ele não quer ler. Não é só aluno com síndrome de down, ele tem os dois.

Maria da Paz: A dificuldade do Rodrigo é a leitura. Que vem aquelas atividades mimeografadas, manchadas, ou então que vem digitada mas é pequena, eles poderiam fazer alguma coisa, até a gente poderia assim se fosse o caso, de dar dinheiro pra ajudar na Xerox alguma coisa, a gente dava, né? Não é tão caro assim que não dê pra gente pagar, né? Mas assim, os professores não tem tempo, trabalham muito até tarde, e aí... só tem sempre aquele apoiozinho ali do lado e pronto. E ele gosta de fazer toda atividade que é passada na escola ele quer acompanhar, e ele não dá conta porque a vista não deixa.

Vocês acham que esse papel está sendo cumprido no caso do Rodrigo, da escola com relação a ele? A escola tá cumprindo o papel?

Maria da Paz: Não cem por cento não. Acho que poderia ter mais ajuda né. não sei se eu to errada, mas mesmo assim, eu penso que dava.

E o senhor?

Maria da Paz: Ei Vicente, você acha que tá sendo cumprida a atenção do Rodrigo lá na escola? Tá sendo bem?

Vinícius: Tá.

Maria da Paz: Você acha que tá?

Vinícius: Tá, tá porque é o seguinte, você não pode querer tudo de uma vez. Quem quer ser muito grande acaba cedo então tem que começar pequeno. Carência existe em todos os meios. Você também não pode ser egoísta ao ponto de você querer tudo pra você. Mas se não estivesse ocorrendo esse processo lá, ele não se interessaria em ir. Então, é mais positivo do que negativo. Se ocorrer algum fato negativo é coisa insignificante que ocorre no dia a dia de qualquer pessoa, mas de qualquer maneira, o meio lá é muito positivo neste questionamento.

Vocês interagem na escola? Com os professores, com a direção. Tem essa abertura pra acompanhar as atividades, pra participar junto com ele?

Há abertura da escola pro senhor participar da vida escolar do Rodrigo, conversar com os professores, interagir com o grupo escolar?

Vinícius: A Gente? Sim, sim. Converso com eles, eu vou lá e converso com a professora, converso com o pessoal da secretaria, diretora, com o pessoal que trabalha lá, eu tenho acesso a todos eles.

Maria da Paz: Ele conversa, de vez em quando é chamado lá, quando tem algum probleminha, alguma coisinha, mas, não é diariamente assim.

Vinícius: Mas, a gente tem acesso a todos eles, quando você é chamado por um assunto específico é outra coisa, mas a gente tem acesso a todos eles, eles falam tranquilamente com o comportamento dele, da maneira como ele interage com os outros, como é que eles participam de tudo, eles trazem ele aqui pra gente, quando às vezes a gente tá atrasado, então eles vem deixar ele aqui, então existe um processo completo.

Maria da Paz: A professora de matemática, qual é o nome dela? Suzane. Eu chego lá as vezes assim né, que o Rodrigo, ela passou assim uma atividade imensa, né, de copiar não sei quantas páginas do livro, figura e tudo né? E eu conversei com a Vania, achei aquilo demais, pelo problema de visão dele né, um trabalho pra fazer em casa, e quantas vezes eu fui lá assim, e ela parece que foge de mim. Estudou a gente fez faculdade assim, teve uma época que o irmão dela morreu e ela ficou muitos meses sem ir à escola, né, sem ir a faculdade. Ai, eu acho, eu não sei, ela tem medo de eu saber mais do que ela, ela acha, eu não sei o que que é, mas ela foge de mim. Né, não entendi até hoje né, e, ela não conversa com a gente. Ela passa por mim assim, finge que não tá nem aí, não entendi a dela até

hoje. Se ela tem medo de alguma coisa? Então eu não acho que a gente tem acesso assim de conversar com todos, não.

O que que falta? O senhor sabe assim, já pensou o que que falta pra escola? Tem um bom ensino? Pros meninos?

Maria da Paz: O que que falta pra melhorar o ensino dos meninos?

Vinícius: A senhora fala do ensino inclusivo ou do ensino como um todo?

Do ensino inclusivo.

Vinícius: Olha, falta ainda o aperfeiçoamento de muitas políticas públicas no lado de ação dele, né, mas muita coisa já tem sido feita, e como ele não exige tanto, é vagaroso, ao longo do tempo ela está sendo completado. Eu não vejo hoje assim tanta carência né, as pessoas querem muito que façam isso ou aquilo, eles pegam as coisas, e devagar, mas poderia acrescentar algumas coisas pra melhorar, por exemplo, se eles tivessem acesso na própria escola à informática, porque o Rodrigo faz, mas faz em outro lugar, né. Tivesse acesso, por exemplo, à informática, algumas atividades artísticas que eles às vezes gostam, né, dessas coisas, na própria unidade de ensino especial onde eles atuam e seria bem mais proveitoso, né. Então ainda falta assim alguma coisa no quesito criatividade. Mas na parte pedagógica, eu acho que atende os requisitos.

Maria da Paz: Pra mim falta assim, mais um, como é que eu ia dizer meu Deus, eu acho que ainda tá devagar, né? Poderia melhorar, porque assim nesse negócio de só giz, pra criança copiar quem tem um problema desses, eu acho difícil né. Se eles tivessem assim, dizem que a internet funciona muito bem né, pesquisar mais trabalho, tanto na minha casa como na escola, pro professor ajudar ele né, mas ainda acho que está bem longe dessa realidade.

Pior que não. A internet tá chegando. Está nas escolas já.

Maria da Paz: Em Brasília, né, também os professores com computador, com isso e com aquilo, e aqui ainda tem muita gente sem.

Vocês já falaram alguma coisa, mas em relação a atuação dos professores, o que que poderia melhorar?

Maria da Paz: A atuação dos professores Vicente. Em relação aos professores, o que que poderia melhorar?

Vinícius: Olha, na parte de recursos humanos, né, tudo que vem a ser aperfeiçoado é melhoria. Se ele já trabalha com eles, ele já tem uma certa identificação com eles, tá? Se eles passarem a participar, de um processo mais seletivo, dentro da casa, eles vão crescer muito mais né, a participação, por exemplo, em fóruns, seminários, palestras, se eles tivessem isso, esse acesso proporcionado pelo estado, o aproveitamento na aplicação que eles iam fazer, ia ser muito maior, porque eles iam ter muito mais elementos pra conduzir o trabalho deles dentro daquilo que é a área especial.

Que características, a pessoa que trabalha com a inclusão, deve desenvolver? Pra poder fazer um bom trabalho. Características pessoais.

Vinícius: Com eles?

Com eles.

Vinícius: A pessoa tem que ser sensível, e ao mesmo tempo enérgico. Ele tem que ter um equilíbrio. Tem que haver um equilíbrio, ou seja, você sabe atrair, mas tem que saber cobrar. Ele tem que ter um perfil balanceado nessas duas questões, por quê? Quando você atrai eles, eles se sentem protegidos por aquela pessoa, ou seja, tudo que você, você é o ídolo pra ele. Tudo que você ensina pra ele, que você mostra é bom, então, ele se interessa, não é isso? E quando ele comete algum desvio, alguma coisa

nesse sentido que ele não quer, você chega e a energia, e diz é assim, assim, assim, e ele obedece, então, é preciso unir os dois princípios ao mesmo tempo. Ele tem que ter aquela dedicação, mas ele tem que ter também aquela energia pra concentrar ele dentro do trabalho que ele faz pra não ser nem de mais e nem de menos.

Maria da Paz: É, ele tem que, gostar daquela pessoa e também respeitar né. Porque se ele não tiver assim um certo respeito na hora que ele quer alguma coisa, aí vai ser difícil. Igual acontece aqui, né. Ele comigo assim, tem hora que precisa ser bem rígida com ele, né, com eles os três, e ainda tem um pouquinho assim de medo de mim, porque com o pai mesmo, eles não tão nem aí. E assim, e na hora que acontece alguma coisa, estão todos do meu lado. Eu que sou mais rígida com eles e eles é que me protegem mais, né?

Vinícius: Aquilo que eu acabei de falar pra senhora agora, é a sensibilidade e a energia. Entendeu. Aqui quem é sensível sou eu, e quem é enérgico é a dona Maria, então, é um equilíbrio. Entendeu. Assim as coisas fecham o cerco e se completam.

Maria da Paz: Puxam meu saco e tudo, e na hora que fica bravo, eu que resolvo também, tem que me obedecer né, e eles não, eles não obedecem o pai. Os três. E na escola é assim, o professor tem que se conquistar né, ele gostar daquele professor e também saber obedecer e respeitar, é isso que eu falo, obedece a Vânia, e ele gosta da Vânia. A Vânia andou dando assim meio séria, ele ficou com medo dela. A Vânia chamava o Rodrigo pra ir na biblioteca, o Rodrigo não ia, a Vânia pedia pra fazer uma coisa no caderno e ele não deixava, aí eu disse, não deixa o Rodrigo fazer tudo o que ele quer não, você seja firme com ele, né, mas aí como ele já conquistou, ele gosta dela, aí quando ela fala mais serio assim, e ele já fala, essa aí não é mole não. Aí ele já tá assim pensando duas vezes antes de teimar com ela. Então tem que ter né, os dois lados. Ser rígida e ser carinhosa com eles. Porque senão, e ele é assim se ele não gostar de uma pessoa, você pode fazer o que for que ele não volta atrás não. Se ele odiar uma pessoa, é definitivo.

Nossa. É, quais os benefícios de se promover a inclusão escolar dos alunos especiais na escola regular? Que benefícios isso trazem pro menino?

Maria da Paz: Bom, eu acho assim que o apoio, assim, a presença dos colegas mais desenvolvidos, porque ter os colegas acho que é muito importante, né, porque se fosse uma turminha só de crianças especiais, já acredito que ali não tinha muito futuro, né, porque, ele vê aquelas crianças perto, igual o Rodrigo, ele observa muito, então ele quer fazer aquilo que os coleguinhas estão fazendo, eu acredito que é muito importante mesmo, eu no início eu achava que não ia dar certo, mas depois eu fui observando ele quer acompanhar os coleguinhas, né, eu acho que ajuda muito.

Maria da Paz: Viu Vicente? Quais os benefícios pro Rodrigo de estar hoje na escola regular?

Vinícius: Os benefícios que, o maior benefício que tem é a integração com o meio, com as demais pessoas, com seguimentos diferentes da sociedade, né, isso aí é o maior benefício, ele, por exemplo, ele não se sente discriminado em estar em qualquer setor, por exemplo, chegando numa festa, num aniversário, num baile ele dança, ele conversa com os colega, brinca, anda, se relaciona e isso é um dos benefícios da escola, né. Se não fosse a escola, se ele vivesse restrito ao ambiente familiar, ele não conseguiria essa interação, né, então esse é o maior benefício que eu vejo na escola. Porque mesmo que ele não aprenda a ler, que ele esteja na escola e não aprenda a ler, e nem a escrever, e não tenha um desenvolvimento pedagógico assim da maneira como se poderia exigir, mas ele vai ter um desenvolvimento em relação ao relacionamento com as outras pessoas muito positivo, porque ele aprendeu a conviver com partes diferentes. Esse é o aspecto positivo, mais positivo da escola.

Tem alguma coisa que vocês queiram acrescentar? Algo mais?

Maria da Paz: Você quer acrescentar alguma coisa mais?

Vinicius: Não, a entrevista tá boa, eu só queria assim que voltasse, que facilitasse assim, um psicólogo, um fono, né, porque tem coisa que o Rodrigo tem dificuldade de falar, nem pra ele, mas também pra outras crianças que tem mais dificuldades que ele. Uma época assim que a gente teve, que ele falou, e que ficava muito bem, seria mais facilidade pra gente, hoje em dia pra você conseguir um fono, um neurologista, você tem que ir lá pra Brasília, é a maior dificuldade. E assim, se isso aqui acontecesse, no município, ou no estado mesmo né, esses profissionais dando uma ajuda assim pra gente, eu acredito que seria bem melhor. Porque muita gente fala assim, leva o Rodrigo assim pra APAE que lá ele vai aprender uma profissão, eu não conheço o trabalho da APAE né, pra gente falar assim, procure, e aí eu não sei sabe se isso seria bom pra ele ou não. Igual você falou, que a gente conversamos né, ele trabalhar, ter o dinheiro dele, tem hora que eu penso será que ia ser bom pra ele, Será que não. Aí até hoje eu fico assim com medo né? De deixar o Rodrigo andar sozinho, eu não posso né, se chegar uma pessoa aqui no meu portão, e ele tá sozinho, a gente deixa ele só, aí a gente fala, Rodrigo não abra a porta pra estranhos, ele abre. Aí, se ele não conhece, ela é alta, ela é baixa, é gorda, é morena, ele fica nervoso e não fala. E se ele não conhece, ele não vai descrever aquela pessoa. Sabe, não tem quem faça ele dizer que jeito era. Se ele conhecer ele fala, se ele não conhecer, ele não diz, não tem quem faça.

Maria da Paz: No caso que a senhora perguntou se eu não gostaria de acrescentar mais alguma coisa, é o seguinte, é, as pessoas que tem pessoas na família com essas características deveriam ser mais abertas e procurar se aproximar mais umas das outras, até pra troca de experiência, observar como convive, como que se chegou a algum desenvolvimento, a alguma melhora, porque, na verdade, a gente sabe que eles vão evoluir pouco, eles não vão ter aquela evolução que tem uma pessoa normal, mas tudo que evoluir, é muito. É bonito, é emocionante você chegar, igual eu, tive lá na hora lá em Brasília, fazendo o cartão dele lá, e a moça chego e ele já vem, eles já pegaram o hábito de colocar o dedo lá no pessoal que opera o sistema, e ele disse: não, eu sei assinar, eu assino, aí a moça parou, pegou a caneta e entregou pra ele, ele pegou e assinou. E ela disse, ele assina e assina muito bonito, você tá de parabéns. Ele foi no hospital visitar a irmã dele, foi ter bebê, e chegou lá o irmão dele fazendo brincadeira com ele, aquele outro, ele virou assim pro guarda e disse assim, meu nome não é esse não, o meu nome é Rodrigo Bonfim Pinheiro. No outro dia quando nós voltamos pra visita, ele levou a identidade na mão, e chegou lá deu pro guarda e disse, olha aqui ó, eu sou Rodrigo Bonfim Pinheiro, aqui é meu documento e meu nome. Então, se as pessoas tem assim uma interação maior, tudo possibilita na verdade uma troca de conhecimento e um desenvolvimento maior pra todos os setores, porque, qualquer pessoa pode ter isso. O cara não precisa ter preconceito não porque ele é isso ou aquilo, porque nasceu o filho daquela maneira ou, fazer, rejeitar aquela pessoa na rua, aquilo pode surgir não sei na família de qualquer um, isso não é raça, não é, até hoje não tá comprovado se é assim uma trajetória hereditária, uma descendência hereditária, então ele vem e aparece e qualquer um pode ter, e pra você melhorar esse ambiente a melhor coisa que tem é você aprender a conviver com ele, e daí, a gente só aprende a conviver com os problemas, quando a gente sabe como eles são.

Maria da Paz: É quando ele nasceu, aí eu parei de trabalhar, de estudar, e quando ela nasceu, eu ainda trabalhava, ela né, ela fez trinta anos em maio, e aí minha mãe cuidava e eu trabalhava. Aí ele estudava né, e eu não. Eu aquela mãe ciumenta, aí criei os três, sem trabalhar e sem estudar. Aí, quando o Rodrigo completou 15 anos, por aí, 16 anos, eu voltei né, fiz o magistério, aí fiz outro segundo grau, eu estudo muito sabe, e depois fiz faculdade, sempre mexendo com coisa de escola. E aí, comecei trabalhar, até ele certa idade eu não deixava ele com ninguém, tinha ciúme, e era só esse sofrimento, levava ele no Sobradinho, no Hospital de Base, na HRAN, na escola especial, tinha dia de eu ter duas três consultas num dia só. E eu com uma bolsinha do lado e andando de ônibus com o Rodrigo. Ele era vendedor da Souza Cruz né, andava muito, viajava na segunda e às vezes só chegava na quinta na sexta, e eu ficava só com eles. E minha mãe falava assim: ah que você fica perdendo tempo, gastando dinheiro a toa com esse menino, esse menino não tem futuro, aí eu pensava, meu Deus e será que minha mãe tá certa? Né, e eu disse mãe, pelo menos e vou ver se ele aprende a ler. Se ele aprender a ler pra mim já é muita coisa. Aí tô eu até hoje pelejando com ele. Aí ela falava sempre isso, que eu era boba, que gastava tempo e dinheiro, e não, não tem nada não. Quero que ele aprenda a ler, às vezes eu to aqui com preguiça e eu falo assim: Rodrigo liga ali pra minha irmã e fala isso e isso e isso, e ele vai. Vai e faz. Muita coisa assim que eu fico boba, né. Grava os telefones dos parentes,

assim com a maior facilidade. Liga pra tal tia, liga pra sua Irmã e fala pra ela fazer isso, não foi uma vitória? Né?

Muito mais.

Vinícius: A gente se integra ao meio. Nós temos aqui uma vizinha nossa, que tem também o filho especial, o caso dela é mais grave, ele anda na cadeira, ele vive numa cadeira de rodas, e ela tem, faz reuniões periódicas ela criou uma associação, e a gente faz questão de marcar presença, de participar, domingo agora ela fez uma quadrilha pra vários integrantes do grupo, ela tá ensaiando, Rodrigo foi lá e também ensaiou, participa, então, a participação de todos leva a algum desenvolvimento. Alguma coisa você consegue ganhar com isso, e tudo que ganha é positivo, né, nós não podemos dispensar nada, nós não temos o direito de dispensar nada, você veja o trabalho dessa natureza que a senhora está se propondo em fazer, tá fazendo, tá realizando, um trabalho desse é de grande engrandecimento na unidade escolar, porque o diretor, o professor, o servidor da educação vai ver que é uma causa que requer atenção, ou seja, ela tá sendo vista aos olhos de uma estância que tá bem mais além deles. Que tá bem mais além da escola, entendeu? Pessoas que estão vindo de muito longe em busca de conhecimento mais profundo, de informação, de como procede aquela coisa, de como ela se movimenta, de como ela se ajusta, e isso impulsiona pra que eles dê mais atenção. A senhora sabia que isso daí é um processo decisivo pra que eles abracem mais a causa, até porque se chegar mais tarde um outro lá, vai ser incentivado, você viu a gente tinha fulano, a gente tinha um tratamento dessa maneira, a doutora fulana teve aqui, a instituição fulana de tal passou a ser parceira da gente, e nos orientou nesse sentido e neste, neste, e nós ganhamos com isso, e tudo isso vai surgir, um dia vai surgir, né? Então o que que ocorre, é muito importante essa troca de experiência de informação e de conhecimento. Quando você vai desenvolver a sua tese, você também vai mostrar muito mais pro Brasil, a respeito de uma coisa que praticamente era desconhecida.

E ainda é

Vinícius: E vai usar. E você vai usar informações de um setor que praticamente era esquecido e vai botar conhecimentos e prestígio seu numa causa que eles achavam que nem existia.

Muito obrigada. Nos conversamos uma hora e meia.

Anexo II - Entrevistas em Brasília

Professora Ana Maria

Eu preciso saber sobre a sua infância?

Ana Maria: Minha infância? Foi infância boa, tranqüila, com minha mãe, minha vó, meu avô, muitos tios, meu irmão, foi boa. Meu pai, minha mãe separou cedo dele, mas ele não fez muita falta não, porque minha mãe sempre supriu todas as necessidades, aí não senti tanta falta não. Mas foi tranqüila, boa.

São quantos irmãos?

Ana Maria: Só tenho um, só um. Mais novo do que eu, um ano.

E aí vocês conviviam mais com seus avós.

Ana Maria: É, não, e minha mãe também. Morávamos juntos. Todos, mas era bom, família grande...acolhedora do Piauí. Muito boa. Inclusive minha vó tá até aqui. Ela veio passar duas semanas aqui em Brasília. A gente tá matando a saudade.

O que que eram as atividades que vocês faziam em família?

Ana Maria: Em família? Em família. É sempre mais os almoços, né, familiares, as conversas do dia a dia, assistir TV, essas coisinhas assim, nunca teve nada de extraordinário... mas as brincadeiras sempre eram presentes, a gente sempre brincava na rua com os colegas, tal...

Brincavam de que?

Ana Maria: Ih, brincava de tanta coisa, jogava bola, ave! corria, muita coisa com jogos também na rua, era bem divertido. Tive uma infância boa.

E você mudou do Piauí pra cá?

Ana Maria: Não, eu já morei parte da minha infância aqui, adolescência, e parte lá. Sempre aqui e lá. Porque minha vó, ela veio pra cá, na década de 70 e ela tinha apartamento aqui, e as vezes gente vinha pra cá, ficava um tempo, aí voltava pra lá, sempre indo e voltando. Então tenho parte da minha família aqui que reside a bastante tempo, e parte lá. Tem outros espalhados também, tem em Goiânia, Rio de Janeiro, tenho, que mais, é, no Ceará, tenho em Recife, mas a maioria lá.

Deixa eu ver se entendi. Você disse que morava próximo da sua avó.

Ana Maria: Sempre com ela perto, é.

Aí, vocês mudavam pra cá, e depois iam pra lá de novo?

Ana Maria: Isso. É! É!, lá e cá. E nunca enjoava, era bom que não enjoava. Era bom. Tanto é que eu já me sinto de Brasília, porque a ultima vez que eu vim pra cá, foi em 2003. Que eu

vim justamente pra trabalhar, porque no Piauí em termos de trabalho... escola pública, é uma negação assim em termos salariais. Mas vim pra cá por uma questão de trabalho mesmo.

E seus avós, trabalhavam com o que?

Ana Maria: Minha vó, ela trabalhava no ministério da agricultura. Aqui em Brasília, na época, né? aí, foi aposentada, né. Meu avô também. Só que ele já faleceu. Já tem alguns anos. Mas a minha vó tá enxuta, graças a Deus. Tá ótima.

A sua mãe trabalhava com o que?

Ana Maria: Não, a minha mãe, sempre foi dona de casa, mas aí quando meu pai faleceu, ela ficou recebendo a pensão dele. Porque ele era policial civil, lá no estado.

Mas você não disse que eles se separaram?

Ana Maria: Isso, não, mas só de corpos. No papel não. Ah... entendi... Aí ela ficou recebendo, desde 90. Ele morreu em 90. Então de 90 pra cá ela recebe a pensão dele.

E ele é militar de onde?

Ana Maria: Não, ele era civil de lá, no Piauí, policial civil. Eles se separaram quando era pequenininha, mas só separação mesmo de corpos, ele nunca casou depois. Então minha mãe ficou com a pensão dele.

E sua mãe, ela tem formação em que área?

Ana Maria: Ela só fez até o ensino médio. Só, mas sempre ficou em casa, cuidando mais dos meus avós, ela é excelente dona de casa, já trabalhou, mas trabalhou pouco fora. Sempre o negocio dela é casa mesmo.

É teve uma infância gostosa. Mãe por perto!

Ana Maria: É, mãe presente, minha mãe sempre foi presente, mas sempre me deu autonomia assim pra resolver minhas coisas, nunca gostou de ir muito na escola, tal, porque ela sabia que eu era boa aluna, né, mas sempre muito presente. Quando eu precisava, ela sempre tava lá. Até hoje, é tanto que eu moro com ela. Sou muito ligada a minha mãe. Ela é ótima, muito boa a minha mãe.

E, porque que você quis fazer, assim, curso na área da educação?

Ana Maria: Pois é, porque eu sempre gostei de leitura! Literatura sempre me fascinou, desde pequena, quando eu estudava já aqui em Brasília, eu ia na biblioteca toda sexta feira e pegava um livro, aqueles da capa assim, que brilhava, achava lindo, não sei se pegava pela capa ou pelo livro, só sei que eu pegava. Ai no final de semana eu lia. Então eu peguei esse hábito. Entendeu. E dos cursos de licenciatura, o que eu achava mais interessante era justamente letras, por conta da leitura, me falavam que lia muito, tal, aí eu embarquei. Na Federal do Piauí, eu me formei. Mas não me arrependo não. Me arrependo pouco em relação ao ensino hoje. Mas em relação a minha licenciatura plena em letras eu não me arrependo não. É um curso muito bom. Os professores eram excelentes. Até hoje ainda, de vez em quando, eu, mando e-mail pra alguns, a gente ainda tem algum contato. Muito bom o curso. Não me arrependo. Agora infelizmente a nossa área é muito, é frustrante. Porque você nada, nada, nada e morre na praia. Porque não tem condição as vezes de trabalhar, não te dão suporte, entendeu, os alunos hoje em dia, eles te sugam mais, você não é apenas o professor, tem que

ser psicólogo, tem que exercer várias funções, então isso é que te deixa frustrado. Porque você tá lá pra dar aula, e muitas vezes você não consegue. Eles não respeitam, entendeu? Aí essa parte é muito ruim. Essa parte é que deixa a desejar. Da vontade de mudar de profissão. Porque a motivação é o aluno. Se o aluno não te motiva, e ninguém da direção, ninguém da escola te motiva também, como é que você vai se motivar? Eu tento me motivar todo dia, mas só a motivação pessoal não basta. Entendeu, a gente depende do aluno. Pois é, porque o contato é direto. E muitas vezes no nosso trabalho, a gente não recebe um elogio, entendeu, você faz, faz, faz, e ninguém chega e te dá um elogio, entendeu? Aí, é ruim também, porque parece que você faz, faz, faz, e é um trabalho que não rende. Que não dá frutos, entendeu? Aí é ruim por isso também.

Em parte porque não há adesão dos alunos, né?

Ana Maria: É, porque se os alunos pelo menos cooperassem, deixassem a gente dar aula, porque as vezes você planeja a big de uma aula, uma aula excelente, aí, chega na hora, e é aquele balde de água fria, como eu falei da Quinta Galo, né, tudo o que você planejar, você pode levar um datashow, mas não rende, porque eles não querem, eles dizem que não estão nem aí, então, vai te motivar? Não motiva. Entendeu. Aí, te desmotiva a fazer uma aula melhor. Te motiva a fazer aquela aula tradicional, giz e quadro.

Mais cômodo, né.

Ana Maria: É, e eles acham melhor! Porque na cabeça deles, se você levar algo diferente, você tá enrolando. A gente já notou isso, eles dizem: não professor, isso daí é enrolação! Se você vai fazer alguma dinâmica, eles acham que você tá enrolando. Então é melhor não fazer. Eles gostam do tradicional. Infelizmente. O ensino fica pobre. Mas, dependendo da turma, tem que ser isso. Então, o ruim da profissão é isso, porque a gente termina se acomodando com algumas situações. E quem é muito crítico, e pensa, não gosta disso. Você vai se acomodar com a situação. Eu, eu não consigo isso. Eu ainda não, não me acomodei, não. A gente sempre tem que querer mais.

Mas hoje você é solteira, né?

Ana Maria: Sou, sou solteira mesmo.

Nunca foi casada?

Ana Maria: Não. Ainda não. ...risos...

Então, não vou te perguntar das suas atividades como mãe. ...risos... mas em casa você faz o que hoje?

Ana Maria: Hoje, além de chegar muito cansada em casa, porque o tempo que a gente tem pra nossa vida pessoal é mínimo. Chego as vezes 7:30 em casa. Passo o dia todinho aqui. Chego 7:30 em casa, tomo meu banho, me alimento, vou a internet, me atualizar com as informações do dia né, alguma coisa assim, responder e-mail, e assistir TV, basicamente é isso. Durante a semana, né.

Você faz algum curso por internet?

Ana Maria: Não. Não to fazendo, não. Até tava comentando com ela, que a gente tem que prestar algum concurso né, se informar, porque, a gente não pode ficar nessa acomodação, de só trabalhar, porque as vezes, a gente chega tão exaurida em casa, que as vezes nem TV assisto. Capoto. Tomo banho, janto alguma coisa e vou dormir. Cê já tá oh, sugada.

Infelizmente é isso. Aí final de semana é que vou fazer alguma coisa, vou ao parque, tento correr no parque, que é algo legal entendeu? Durante a semana, eu tomo as vezes um chazinho... chá verde, um chá de hibisco, dá uma relaxada... né, porque tá muito seco, tá insuportavelmente seco, e aqui não libera um minuto, nada, entendeu, não reduziu nada a aula, né, então a gente tem que conviver né com a seca. Então tem que ter os paliativos, tomar muita água, tal. Mas basicamente é isso, final de semana, eu vou ao parque, organizo minha agenda, vejo o que que tem pra fazer, né, vejo a roupa, organizo pra semana, não tenho muito lazer não. Essa parte de lazer tá um pouco em falta.

A parte administrativa da casa, quem cuida é a sua mãe.

Ana Maria: Minha mãe. Eu não me preocupo com nada! Minha mãe faz tudo, é maravilhosa. Não me preocupo com nada. Ela faz os pagamentos, entendeu, faz supermercado, quando eu penso numa coisa ela já fez. Então nessa parte é muito tranquila. Se eu morasse só, eu ia ter que me rebolar... risos... ia ter que fazer comida, tudo. Ela faz tudo, minha mãe. Nessa parte é muito tranquila. A única preocupação que eu tenho, mesmo, é aqui o trabalho, muito corrido, aqui com os alunos, tal, mas isso, é a parte de elaborar atividade, que eu elaboro em casa também quando eu to na internet, né, elaboro alguma atividade, mais isso. Prova também eu elaboro lá, porque aqui não tem como elaborar. Porque sempre aparece alguém, conversa e tal, tem trabalho que não rende, você não termina. Diário mesmo, você termina as vezes levando pra casa. Então aquele horário que já era mínimo, fica menor ainda. Porque leva pra casa. A nossa realidade é essa.

Aqui, você tem quantas turmas?

Ana Maria: 14 turmas. Todas. Todas as turmas. Tanto é que eu ainda não gravei o nome de todos. É impossível, vou fazer dois meses, né. então eu ainda não gravei o nome de todos. Mas sempre os que dão trabalho a gente já conhece.

Quando você veio pra cá, você que escolheu a escola?

Ana Maria: Não. Eu tava em casa e recebi um telefonema da regional daqui. Porque a minha regional, que eu escolhi, foi “Justa Brasil”, porque eu já tinha trabalhado lá né, e achei que aqui, não me chamassem, então fiz opção por [inaudível] como eu já estava no banco de professores, então me chamaram pra cá. Pra essa carência, né. Nem conhecia na verdade essa escola. Vim no escuro, né.

E você foi avisada que você ia ter alunos especiais aqui?

Ana Maria: Não, ninguém me avisou nada. Na verdade, em toda escola, ninguém avisa. Quando você entra na sala de aula é que você se depara. Às vezes nem no diário tem. Você que vai se informar. Eu tenho por hábito em cada escola, sempre nos primeiros dias, ir à sala de recursos pra conhecer o pessoal, pra pegar a relação, sempre fiz isso. É coisa minha mesmo. Eu sempre faço isso. Até porque eu acho que o relacionamento do professor com o professor da sala de recurso tem que ser estreito. Entendeu. Tem que ser um trabalho conjunto. Até porque eu sempre quando elaborava a prova eu sempre mostrava pro professor da sala de recursos. Pra ver se tava realmente adequada, né? Então eu sempre tive essa aproximação. Aqui eu só fiquei sabendo realmente na sala.

Mas os outros professores também fazem essa prova em conjunto com o professor de recurso ou não?

Ana Maria: Não. Eu acho que não. Mas eles falam que tem que fazer adequação. Nesse bimestre eu não fiz a prova ainda, por quê? Porque a escola falou que tava com pouco papel, tal. E como minha prova é bem extensa, são em média, seis folhas, porque é muita interpretação de texto, então não fiz. Mas no quarto bimestre eu já quero aplicar. Mas com relação aos meus alunos com necessidades especiais, sempre a atividade que eu levo, eu levo atividade menor. No caso da Clara que é Down e do Antônio, eu sempre peço pra recortar, colar no caderno, entendeu, e eu sempre corrijo. Da Clara, o caderno dela é bem organizadinho. Então toda vez que eu corrijo, e quando eu não entendo alguma coisa, eu peço pra ela ler. Porque ela às vezes, ela troca palavra né, aliás, troca a letra. Então o P ela coloca o B, ela fica trocando, então eu peço pra ela ler. E sempre eu coloco parabéns, deixo beijinho, porque a idade mental é realmente de criancinha. Então já incentivo, tanto é que eu me dou bem com a Clara. Com alguns professores ela já tem alguma resistência, acho porque não entende bem a matéria, né, mas como o minha é mais livre, interpretação de texto, e peço até pra ela ler na sala, então já é uma aproximação melhor.

Ana Maria: Já o Armando que é Down, ele já é mais fechadão no mundo dele. Então as atividades ele geralmente não faz. Na minha disciplina ele não anda fazendo as atividades. Mas a interação professor-aluno é excelente. Porque ele quando me encontra no corredor ele me abraça. E ele não faz isso com ninguém, eu nunca observei ele fazer isso, com ninguém. Comigo é boa a relação, sai menos da sala, que eu já observei, porque ele gosta de uma menina da sexta A, então ele sai pra ficar lá na porta, né. Na minha aula eu não vejo isso. A interação é boa com ele. Agora a questão realmente da interpretação, ele não anda muito bem. Porque ele gosta mais de ficar lendo o dicionário. Eu até dei um dicionário novo pra ele, atualizado... é tem que ser do jeito dele, não é algo imposto, não gosto de fazer isso de obrigar ninguém a ler, porque ler é prazer. Entendeu, não gosto de obrigar aluno a ler. Então tento fazer um ambiente favorável, pros alunos especiais e pros outros também.

Ana Maria: Porque eu já tive alguns professores, na época de escola, principalmente de matemática, que eram rígidos demais, então você não podia fazer uma pergunta, e isso limitou meu conhecimento em matemática, tanto é que eu ficava de recuperação né, então não quero reproduzir isso jamais mais. É lógico que tem turma como a quinta H que é mais complicada, que você fica perdido ao interagir, como eu tinha dito antes, os alunos TD's eles são muito mais complicados, de interagir, de fazer atividades, porque eles não focam na atividade. Agora eu não entendo, pode ser ignorância minha, mas eu não entendo, porque que o aluno hiperativo, ele, tem problema cognitivo, mas na bagunça ele não tem problema. Isso eu não entendo.

A hiperatividade ele responde estímulos de vários pontos ao mesmo tempo. Ele não foca. Ele tá fazendo aqui, e pensando em três coisas diferentes ao mesmo tempo, recebe tanto estímulo não há acomodação, então ele acaba que não consegue se conter numa atividade só.

Ana Maria: Pois é, mas aí tem que ter alguns níveis, né, porque eu tenho um aluno que é diagnosticado TD, e ele faz atividade, ele não conversa, ele não interage muito, ele fica ali, acho que deve ser um medicamento, né?

Medicado, ou algo que ele tenha prazer.

Ana Maria: Porque tem o Matheus, da sexta, acho que da sexta D, ai, não lembro qual é a sexta, que ele faz atividades, ele lê, ele tem prazer em ler. Ele vai à biblioteca e pega horríveis de ler, mas ele se fecha naquele mundo e lê.

Ele foca, mas ele tá lendo. Quando é alguma coisa que eles gostam, aí eles ficam horas e horas.

Ana Maria: E têm outros aí, que eles querem só brincar. Ficam brincando com aquela cartilha, entendeu, não aceitam negação. Você diz que não é, ele quer gritar com você. Entendeu. Tem uns casos mais severos aí na escola. A gente não sabe se eles estão tomando medicação, na verdade a gente não tem acesso a essa informação. E isso, é falha. Porque a gente tem o direito de saber se está tomando medicação, até porque ele pode fazer algo na sala, e isso, tem uma aluna aí, que vive batendo nos colegas, e eu já falei na sala de recursos, que a Karine, ela é muito agressiva, e ela bate com força mesmo, e os alunos não tão nem aí, eles mexem mesmo com ela. Entendeu.

Querem ver ela é nervosa.

Ana Maria: É, e ela é muito agitada. Muito, e eu converso com ela, quando eu converso, - óh Karine, você vai fazer o que você me prometeu? E ela: vou professora. E fica lá né. Aí daqui um tempo, um já mexe com ela, e já vai lá de novo. É complicado. A turma de alunos, assim desse tipo, é complicado. Porque você tem que interagir com os demais. E você as vezes não pode estar levando um aluno desse o tempo todo na direção. E vai explicar isso pro outro. Não pode dizer que esse é TD pro outro. Então tem toda uma problemática, que fica difícil de você administrar em sala de aula. Porque você não pode punir esse aluno, mas e o outro que apanhou também a mãe pode vir e questionar. Aí você não pode estar dizendo que esse é TD. Aí é meio complicado você administrar tudo isso. E não é só uma não, são várias.

Quando você chegou e você tomou posse dos seus diários, e viu os seus alunos especiais, alguém veio te dar alguma orientação?

Ana Maria: Não. Ninguém. Eu que olhei lá e vi. Aí depois que eu fui a sala de recursos, como sempre né, aí conversei com o Leonardo, aí ele me deu um calhamaço de papéis pra fazer a adequação.

Ele te ensinou a fazer a adequação.

Ana Maria: Ele me explicou, mas é tanto termo técnico ali, que na hora eu entendi, mas depois... a informação...perdeu-se. Entendeu? Então, tanto é que eu não fiz, eu faço em sala de aula, mas eu não preenchi ainda todos os papéis. Principalmente dos TD's, eu não preenchi. Porque como são mais de vinte, ao todo, então tenho que fazer mais de vinte, é muita coisa.

Mas isso, por bimestre?

Ana Maria: Por bimestre. O que ele falou.

Um relatório por bimestre.

Ana Maria: Eu vou até te mostrar, são tantos dados que eu tenho que colocar... e você não tem acesso aos dados, tá na secretaria, tá não sei onde, e como eu tenho em todas as turmas, é muito complicado fazer. Eu até falei com ele, que eu estou em falta com ele. Mas não é porque eu queira, é porque eu tenho 14 turmas, então aqui, sempre tem reunião, tal, sempre tem coisas, né? olha, é isso daqui ó.

Nome completo do aluno, data de nascimento, tipo de deficiência, diagnóstico, filiação, endereço, são dados que a gente não, olha, descrição da vida escolar do aluno. Como é que eu vou saber da vida escolar do aluno? Eu sei em relação com a minha disciplina, mas o que que ele fez? Ó, tipo de apoio recebido atualmente e no passado..., como é que eu vou saber se ele

faz alguma hidroginástica, se ele tem algum problema, se ele é assistido né?, então são informações, né, ó, descrição sucinta sobre os atendimentos terapêuticos, se ele é atendido, adaptações de acesso ao currículo, organizativas... então, são coisas que a gente não, são termos técnicos que a gente não sabe. Entendeu. Deveria ter. isso daqui eu já fiz, o componente curricular. Eu coloquei, né. ai coloquei os objetivos, ai coloquei o conteúdo, essa daqui eu fiz. Mas essa parte toda, pra responder, realmente eu não respondi. Então já pensou, eu tenho 14 turmas. São mais de vinte e três. Eu vou ter que responder esse calhamaço, são mais de vinte e três. É muita coisa. Daí, habilidades adaptativas conceituais, como é que eu vou saber, sociais, práticas, ele até que explicou, com boa vontade, tal. Descrição de sugestões. Contexto escolar, sugestão, família, outros, né? é muita burocracia. A adaptação. Eu até fiz aqui. A adaptação curricular eu faço em sala de aula. E os alunos que eu sei que são TD's, lógico que eu não vou cobrar a mesma coisa que os outros. Lógico que o que ele fizer tá valendo. Entendeu? Eu to cobrando o mínimo possível. Porque eu sei que ele tem realmente uma, um problema ao fazer, ele não foca realmente, ele não se concentra. E dos alunos downs, quando eu levo a atividade, como eu falei né, eu diminuo a atividade, ai interajo com eles, converso com eles, mas essa parte burocrática.

Normalmente eles precisam de mais tempo.

Ana Maria: Pois é, a minha aula é dupla.

Mesmo assim, as atividades, assim como a gente tem dificuldade pra organizar os pensamentos quando tem barulho, eles também tem. Então o que puder ser feito em casa, com mais calma eles fazem.

Ana Maria: É boa dica.

Porque eles precisam mais de tempo pra poder pensar. O que uma pessoa normal faz em meia hora, eles fazem em três horas.

Ana Maria: Boa dica. Então vou passar, o problema é a Xerox né, mas eu vou passar a tirar, a deixar uma Xerox pra cada um, pra levar pra casa, então.

Tem uma alternativa que deu certo, talvez possa ser uma sugestão, é a construção de um blog, que eles possam acessar as atividades em casa.

Ana Maria: Mas ai só funcionaria também se eles tivessem acesso.

Ou laboratório na escola.

Ana Maria: Eu já pensei nisso. Eu to até tentando essa semana em elaborar algumas atividades pra trabalhar no laboratório. Porque o laboratório aqui, tem muitos professores que utilizam. Precisa agendar, não é sempre que você pode, ter acesso.

Aí nem precisa tirar Xerox, eles mesmos imprimem em casa se tiver impressora, ou copiam no caderno.

Ana Maria: Com relação às atividades depois eu quero ver com você o email lá. Semana que vem eu quero levar alguém pra lá. Eu vou elaborar atividade e quero levar.

Pra você foi ofertada algum tipo de formação na área? De educação especial?

Ana Maria: Não. Nenhuma. Nenhum curso. Até é um assunto que me interessa. Porque, sempre que aqui ofertava curso, era restrito, o professor contratado não podia fazer. Então

acabei nunca fazendo. Entendeu? Mas é uma área que me interessa. Que tenho sensibilidade pra atuar. Acho bem interessante.

E o que que você sentiu quando entrou na sala e viu que tinham alunos down?

Ana Maria: Olha... eu senti que eu ia ter um pouco mais de trabalho. Pra mim sinceramente, eu disse oh, vai ser um desafio. Porque com aluno down, eu não tinha trabalhado ainda. Mas eu acho que está sendo muito bom. Porque eles não dão trabalho. E são carinhosos, muito carinhosos. Não dão trabalho entendeu? Eu ainda to um pouco frustrada com relação ao Armando, porque ele ainda não interagiu com a atividade. Mas a relação com o professor, tá muito boa. Mas ainda não vi muitos frutos. Mas eu gostei. To gostando. Agora, com relação aos alunos hiperativos, ai, o bicho pega. Porque o trabalho tem sido realmente dobrado. O que eu pensei em com relação aos downs, que não aconteceu, está acontecendo com os hiperativos. Porque eles dão muito trabalho. Muito trabalho. Quando um cisma com a cara do outro, que é hiperativo também, você tem que ficar separando briga, é complicado. Muito trabalho mesmo.

O que que você acha que deu certo com os meninos pra criar esse relacionamento entre aluno e professor?

Ana Maria: Com relação às quais?

Aos Downs.

Ana Maria: Eu acho que é a questão do carinho mesmo. Entendeu? Estar presente. De olhar no olho deles, entendeu, de mostrar atividade, de tentar interagir com eles, “vamos ler agora pra turma?” mesmo que a fala dela não seja muito boa. Né? em pensamento eu falando isso, mas vamos ler? Acabou de ler: você leu mito bem. Parabéns. Entendeu. A questão de incentivo mesmo. A questão de melhorar a auto-estima do aluno. Eu acho isso muito importante. Eu até falei essa semana com a Luciana, poxa, é dia internacional do portador de deficiência e não vai ter nada na escola? Falei com ela, em tom de Crítica mesmo. Porque em toda escola que eu trabalhei, sempre tinha, era a semana todinha. Ai tinha palestra, aí tinha apresentações dos alunos, né, disse poxa, vai passar em branco? Estranhei. Porque eu acho que o aluno, não só o portador de necessidades especiais, mas, precisam elevar a auto-estima, a gente tem aluno aí, que a auto-estima está abaixo do chinelo, então tem que melhorar. Com relação a Clara e ao Armando, acho que é carinho mesmo. É atenção, não é aquele olhar de peninha, não é pena, é carinho, carinho, respeito, atenção, eles tão, ela, aliás, a Clara tá numa turma que é uma turma que não dá muito trabalho, então você pode dar atenção, não tem alunos hiperativos, que roubam a atenção, então, você pode trabalhar.

No caso do Armando, a turma já é mais difícil, porque eles conversam demais, mas mesmo assim, como ele senta perto de mim, eu interajo com ele sim. Acho que é isso.

Você acha que o professor, ou professora, pra trabalhar com alunos especiais, eles precisariam de que?

Ana Maria: Eu acho, dependendo do aluno, deveria ter mais estrutura. Menos alunos na sala, é o principal. Eu acho que pra trabalhar com aluno assim, deveria ter no máximo vinte. No máximo vinte alunos na sala. Porque daí dá pra você interagir com os outros e com ele também. Fazer o trabalho de qualidade. Passou de vinte alunos, complica. Porque você não vai render a mesma coisa. O barulho é demais. Eu tenho um aluno que T DA que ele poderia ouvir muito barulho e ele grita: ai para com isso..., então você tem que ter qualidade de ensino, mas isso parte da qualidade do seu trabalho, do que a escola te propõe, né? Então, turma super lotada, lógico que a aula não vai ser boa. Não tem como. É complicado. Então, o

primeiro passo seria diminuir. Caso não ocorresse essa diminuição de alunos por turma, eu aconselharia ter outro professor, dois por aula. Porque, um ficaria mais com esses alunos, e o outro daria suporte pros outros alunos, entendeu? Porque eu acho que precisa desse acompanhamento. Você as vezes fica sozinho na sala, sala superlotada e você tem que ser o que? Tem que ser babá, muitas vezes, tem que ser professor, tem que dar o seu conteúdo, tem que ser psicólogo, as vezes tem que ser enfermeiro porque eles se batem muito, aí, vão pegar gelo, entendeu? Tem que ser segurança, muitas vezes. Então, é complicado. É complicado. Se diminuísse pra vinte, já seria um ganho. E se também investisse em cursos, em estrutura também, um prédio maior, uma sala até mais ampla, mesmo tendo poucos alunos, né, sala já equipada com DVD, entendeu? Futuramente com uma lousa digital, algo que prendesse a atenção do aluno, parasse de usar o giz, jogos didáticos, também, porque não a escola adquirir uns jogos didáticos, algo interessante, melhorar, não ficar só na mesmice, no conteúdo, o conteúdo é importante? É importante, mas tem que ter aquela diversidade no currículo, a música entrar realmente, porque a LBV diz que tem que fazer parte né, de artes, e a gente vê que não faz. Então realmente, ter uma diversificação. De currículo. Porque acho que assim melhora.

Quando os pais vêm aqui, algum pai de algum aluno especial, alguma mãe, te procurou?

Ana Maria: Até hoje não. Nenhum. Nenhum conversou comigo. E é porque eu já chamei pai de aluno TD, eu já chamei pra conversar comigo, até pra saber sobre a medicação, porque a gente não sabe, tem aluno aqui que é TD, e a secretaria não coloca lá no diário, tal, a gente não sabe se é, a gente tem que adivinhar. Então fica complicado. Como o caso daquele aluno que eu te falei né, que o menino surtou na sala, e eu fui até a diretora, e só ela sabia. Na secretaria ninguém tinha dado baixa, o menino já tinha algo né, então é esse tipo de erro, atrapalha né. porque ninguém sabe. E hoje em dia todo mundo tem um lado aí, até fico com um pé atrás, com relação a esses laudos, será que realmente são? TD? Mas sei que é complicado. A gente tem que ter mais acesso as informações.

Você acha que do ponto de vista pessoal, teria alguma característica que facilitaria essa interação com os alunos especiais, ou não?

Ana Maria: Tem. Eu acho que o professor, ele tem que ter primeiro vocação. Tem que ter muita sensibilidade. Muita paciência. E tem que ser persistente. Porque senão ele desiste. Não deixar a frustração ser maior do que a tua vontade, tua garra de... porque acho que o professor tem que ser muito sensível. Porue aqui eu já ouvi o comentário de uma professora, dizendo que não vai fazer a adequação. Que não tem quem faça ela fazer a adequação. Que ela não tem tempo. Então esse tipo de mentalidade, eu acho um crime enorme, porque o aluno ele tem o direito. Por mais que você não tem tempo, eu também não tenho tempo, mas tempo a gente tem que criar. E com lei a gente não discute. Entendeu? É um direito do aluno. É uma questão, não é opção. Eu fico indignada com esse tipo de coisa. Entendeu. Aí pensa só no umbigo, não pensa no aluno. Foi como uma psicóloga falou um dia desses, ela teve aqui, ela falou que o aluno, muitas vezes que tem deficiência, é como se ele estivesse numa sala e que o professor estivesse falando como aluno. Ele vai entender? Não vai. Então cabe a você, tentar traduzir um pouco do aluno pra ele. Então acho que a questão da sensibilidade é muito importante. Da vocação também, porque tem que ter paciência né. tem professor que não tem paciência. Como é que ele vai lidar? Com um aluno especial? Requer cuidado. E tem a questão da especialização também. Que tem que ter né? porque lógico que a gente aprende no dia a dia, mas a parte teórica é importante. Esse suporte teórico. Pra gente aprender a lidar, né. entender um pouco a cabeça do aluno. O problema que ele tem né? tem que aprender a entender. Muitas vezes a gente não tá aberta, eu vejo muita resistência de muita gente aqui.

Ou porque nunca teve alguém na família, ou porque não tá nem ai mesmo, e eu acho errado, já passei por várias escolas e já vi posturas assim, de professor, que não é com ele, acha que não é com ele. Acha que aquilo que eu te mostrei, aquelas fichas, é só mais um papel. Ou faz de qualquer jeito, e na sala de aula não interage com o aluno. O que que é mais importante. Eu acho que a parte burocrática é menos importante. O que importa é na sala de aula. Você faz sua adequação, e se você tem esse feedback com a sala de recursos, acho que isso é o que importa. É o que eu tento fazer. Tento né, porque são 14 turmas.

Você acha mais fácil, professoras ou professores pra lidar com os alunos especiais?

Ana Maria: Eu acho que independe do sexo. Acho que se o professor fosse assim realmente, se ele tivesse aptidão, se ele for persistente, como eu falei, ele vai conseguir também. Eu acho que independe. Depende da cabeça dele. Eu não vejo essa diferenciação não. Acho que depende do professor, tem tanto professor que é mais sensível do que professora. E vice e versa. Então eu acho que é muito dividido. Depende muito do professor, do profissional né. Eu não vejo assim diferença não.

Eu pergunto por que eu vejo mais mulheres na educação especial.

Ana Maria: Hum, entendi, bom mais ai eu acho que é uma questão de..pessoal, né. eu acho que se tem mais mulheres, é porque realmente nossa população é, pelo menos na educação, uma grande parte é professora. Acho que por isso que o numero é maior. Mas dos professores que eu tenho visto, alguns são sensíveis.

Porque eu vejo mais professores na formação técnica, no ensino superior, ou no ensino médio.

Ana Maria: Então eu acho que é mais uma questão mesmo de vocação mesmo. A mulher geralmente é mais sensível, né. que o homem. Tem a questão da maternidade, tal. O homem é mais despachado, mais direto, então, vai ver é por isso. O homem é mais direto, não gosta muito de rodeios, não gosta muito de romantizar. Pois é, eu acho que deve ser por isso, o homem já é dele ser mais prático.

Então vamos inverter a pergunta. O que que você acha que tem na educação especial que os homens não e interessam?

Ana Maria: Eu acho que deve ser o trabalho viu. É porque aluno especial dá muito mais trabalho. E tem a questão da afetividade, tem muito homem que não é muito afetivo, não sabe demonstrar, ou por criação né, é mais fechado, tal, deve ser por isso, questão da sensibilidade mesmo. A mulher por ser já um ser maternal, acho que deve ser mais dotada para o ensino especial do que os homens. Os homens não têm esse sentimento muito aflorado. A mulher tem mais.

Na política educacional, a inclusão, aqui no DF ela foi mais intensificada a partir de 2007 pra cá. Até em 2006, a gente tinha mais professores de apoio, professores itinerantes, hoje não tem tanto. Interpretes, tinha mais interpretes. Os interpretes passaram por um processo de reciclagem, né, tiveram treinamentos, treinamento com professores surdos, depois eles foram desligados do programa. E de 2007 pra cá, a grade de professores por aluno, ela foi ampliada. Então, tem mais alunos por professor, do que tinha antes.

Ana Maria: Ah não, ai já acabou com a qualidade, eu trabalhei em 2002, com uma professora que era interprete, ela acompanhava um aluno. E a gente via realmente que esse aluno rendia. Ele era deficiente auditivo. Então ele rendia. A prova, eu fazia a adequação e mostrava pra ela a prova. Porque a prova pra um deficiente auditivo é totalmente diferente das outras. Tem que

ter muitas gravuras, a prova é diferenciada. Então eu via que realmente, ela passava muitas informações pra gente, pra nós leigos, né, que eram valiosas. Entendeu. Se acabou, sinto muito. Porque é triste. Porque tem que ter. O aluno tem esse direito. E muitos professores desconhecem libras. Eu mesma, sou totalmente ignorante. Já tentei fazer cursos mas o professor era tão ríspido então, que eu sai do curso. A gente errava uma coisinha e ele já ficava falando lá. De forma grosseira.

Mas ele era surdo?

Ana Maria: Ele? Era não.

Era ouvinte?

Ana Maria: Era. Aí eu achei muito estranho e disse não, não vou fazer esse curso não. Eu sou avessa a esse tipo de professor, né. você já notou, eu não gosto.

Em relação assim a, você já falou que deveria ter mais estrutura na escola, mas eu queria saber sua opinião em relação ao sistema, ao projeto de inclusão, a forma como o a inclusão está sendo feita.

Ana Maria: Totalmente errada. Eu discordo. Eu acho que a inclusão do jeito que tá é uma exclusão. Não inclui. Você tem uma sala super lotada, hiper mega lotada, ai coloca lá, um aluno deficiente auditivo, tem vários hiperativos, que a gente vê que tem vários hiperativos. Muitos não tem laudo. Então você tá incluindo? Você não tá incluindo, porque o professor ele não vai conseguir trabalhar bem nessa turma. Termina sendo uma exclusão. É o caso daquela aluna que eu falei. Que ela bate nos outros entendeu, você não pode ta levando pra direção, e os outros que são agredidos, e aí, você ta incluindo realmente esse aluno? U você tá excluindo? Interação, nem sempre há interação. Dependendo do aluno, ele não interage, entendeu? Dependendo do aluno, ele só tumultua a aula toda. Então do jeito que tá, sem estrutura, assim, sem estrutura no caso, é, ter um ensino melhor, ter um curso, uma qualificação, então não existe isso. A estrutura em relação ao apoio mesmo, não existe também. Então o professor ele fica refém de várias coisas. Ele fica só. Ele fica sozinho com sua turma de hiper problemas, porque alguns são problemáticos, infelizmente, a gente tem que ser realista, você fica lá sozinho. As vezes você vai a direção por algum problema e chega lá não tem ninguém. E aí você tem que ter um Aladim, uma lâmpada mágica, pra criar tudo, resolver. A inclusão do jeito que ta, com turmas lotadas, sem estrutura, sem estrutura até, arquitetônica também, sem rampa, muitas vezes, entendeu, sem estrutura didática, muitas vezes, porque o aluno carece de uma atenção diferenciada, de um trabalho diferenciado, as vezes a Xerox é contada e você não pode tirar a Xerox e entregar pra esse aluno. Então tudo isso caminha pra exclusão. Pra exclusão. E você não tem como medir realmente o conhecimento do aluno. E muitas vezes, há pressão também por parte de direção, pra aprovar, já vi isso em outras escolas, que direção e sala de recursos pressionava pra aprovar o aluno. Não podia reter o aluno. Tem que aprovar. Ameaçava o professor mesmo. Olha, você vai ter que aprovar o aluno porque senão depois vai ter problema. Aí você fica naquele dilema, ao aprovar, até que ponto eu to prejudicando o aluno? Porque ele não sabe de nada. E reter. Até que ponto eu posso prejudicar também? Então acho que é utopia, um problema. Então acho realmente, que hoje em dia do jeito que tá, a inclusão não inclui, é uma inclusão burocrática. Faz-se muita propaganda, ah é inclusiva, essa escola é inclusiva, teve alguma atividade assim, na semana do deficiente? Então é isso que eu digo, que inclusão é essa? Ou ela parte da gente, né. ou é inclusão só pra dizer, né. Todas as escolas que se dizem inclusivas, na verdade são inclusivas no papel. Eu não vejo nenhum trabalho diferenciado, pelo menos nas que eu já

estive raramente eu via um trabalho diferenciado. Na escola que era inclusiva. Não vi, eu sou sincera, entendeu. Então, acho que do jeito que tá, tende a piorar. Tende a excluir.

E o que que você acha que é o objetivo então do governo? Com essa política?

Ana Maria: Ah, do governo? Fazer de conta que é inclusiva. É a política do faz de conta. Pra mostrar pra imprensa, pros outros órgãos que ta tendo essa humanização, essa inclusão, entendeu, e que na verdade a gente vê que a inclusão é da boca pra fora, que não é inclusão de fato, e que os professores não foram preparados pra essa realidade. Os professores estão excluídos da inclusão. E que deveriam ter sido primeiro incluídos na inclusão. Então é a inclusão pra inglês ver. Pra mostrar pro mundo que há inclusão. Que não existe exclusão aqui. Virou na verdade um depósito de aluno. Uma creche. Um parque, que os alunos vem, interagem com os outros alunos, mas na verdade essa inclusão não é feita. Eu sou bem critica. Eu não vejo essa inclusão. Pelo menos nas escolas que eu trabalhei eu não vi.

E o resultado pedagógico é limitado também.

Ana Maria: A gente não vê resultado, no final do ano, a maioria daqueles alunos vão, serão aprovados, com certeza, mas e o ganho pedagógico? Teve? Cognitivo, teve? Algum ganho? Emocional, talvez tenha tido, na interação com algum colega, é como a mãe de um aluno já falou, me disseram né, que ele vem mais pra cá, não vai pra APAE, porque aqui tem interação com os alunos. Ele vem só por uma questão social. Não vem por uma questão didática, pedagógica, não é pra ele aprender né, ele vem pra, ne', aí fica a questão né, até que ponto é esta questão social, mas escola não é pra isso né? é complicado.

Era minha pergunta. Qual que e o papel da escola?

Ana Maria: É. Atualmente escola virou depósito de aluno. Não só dos portadores de necessidades especiais, como dos outros também. Tem muito que vem, tem aluno que não traz nem caderno. O que que você vão fazer na escola se você não leva caderno? Não traz o livro, não traz um caderno, agora chiclete, balinha, sempre trazem né. então, é complicado. Que escola é essa que a gente tá construindo? Agora uma duvida assim que eu tenho, é que a escola tá muito preocupada em incluir o aluno de necessidades especiais, não só as públicas, mas algumas particulares, não são todas, algumas, mas a faculdade, você não percebe nenhuma, nenhuma universidade preocupada em incluir, então eu já tive um aluno com síndrome de down, que ela chegou a concluir o ensino médio, no colégio JK, particular, não sei se vocês conhecem, depois ela foi tentar a UNB e as portas estavam fechadas. Não existia oportunidade. Não tem, a universidade não é inclusiva. Entendeu? A escola é inclusiva mas a universidade não é. Então, essa inclusão não existe. Na escola publica é de faz de conta, e na universidade, nem de faz de conta é. Eles não tem. Eles não tem essa preocupação. Por que a menina não conseguiu passar no vestibular. Agora, como que uma menina com síndrome de down, será que ela teve que fazer uma prova igual aos outros? Ah, então, não teve adequação na prova. Morre de vontade de fazer artes, fisicamente é super desenvolvida, uma mocinha mesmo, super dedicada, super interessada, ela queria fazer artes dentro da UNB, alguma coisa assim, sabe, dentro da capacidade dela, mas não conseguiu. Então foi barrada. Ela está estudando mais pra ver se consegue. Mas como vai conseguir gente? Não, se a prova não for adaptada ela não consegue. Ela não vai conseguir nunca. E isso é um crime, porque ela tem direito. A universidade eu não sei.

Eu tenho lá dois colegas que são surdos profundos, lá na UNB.

Ana Maria: E eles fazem o que? Interessante.

Eles fazem mestrado em letras, na lingüística. Só que eles são falantes de língua portuguesa desde bebês. Então a deficiência deles é muito mínima.

Ana Maria: Então, a universidade, pra esses mínimos, estão preparados.

Aí tem intérprete.

Ana Maria: Aí é uma pena, porque você vê, ela ficou tão frustrada de não conseguir.

Acaba com um sonho, né?

Teve uma aluna que chama Candice, ela terminou o mestrado também. E ela é cega. Então eles permitiram que a irmã, freqüentasse a escola junto com ela. Pra facilitar pra ela. E fizesse todas as anotações.

Ana Maria: Agora, ela teve que fazer a prova igual aos outros? Pra entrar?

Teve.

Ana Maria: Então, mas como que uma menina com síndrome de down, pode fazer? Então tem que fazer uma adequação, porque a deficiência dela, não pode. Ela não tem aquela coisa do abstrato, não pode ser igual, ela não vai conseguir nunca coitadinha. Só se ela for pra uma particular, né? e que eles façam um trabalho diferenciado. Quer dizer, a universidade não está preparada pra o aluno com necessidade especial. Mas se a gente não tá. A universidade vai tá? Não tá. Ninguém tá. Mas assim, a coisa vai caminhando. Você percebe que a coisa vai caminhando. Mas na hora que chegam lá, eles ficam com aquela frustração. É, o que que adiantou fazer a bendita, maravilhosa, no papel, adequação, de primeira a quarta, de quinta a oitava, ensino médio, e chegar lá, é barrado. Você vai fazer uma prova assim igualzinho os outros fazem. É, é frustrante. É criminoso. Eu acho, é criminoso. Eu sei que ela está estudando, tá pagando aulas particulares. Pelo sistema de erra um, uma [inaudível]. Devia pelo menos ser aquele outro sistema né, de múltipla escolha.

De múltipla escolha, e de contagem simples. Ela pode solicitar na justiça né?

Ana Maria: A mãe é advogada e ela vai acabar conseguindo.

É, é a mãe tem que pleitear, né.

Ana Maria: É agora a mãe só teve ela. Aí eu falei, e você não teve vontade de ter outro filho? Ai eu fiquei com medo de ter mais outro assim com síndrome também. É mas eu acho que não pode ter esse medo né? É raro acho de ter dois assim na mesma família.

É raro.

Ana Maria: Engraçado, quando a gente vai ter filho, a gente sempre pede a Deus que venha tudo bem. Mas a gente se prepara. Eu pelo menos me preparava, se assim não vier tudo bem, aceitar. Eu aceito. Estou pronta, estou preparada. Pelo menos psicologicamente. A família toda né, tem que estar preparada.

Eu conversei com um pai, ele foi tão interessante na entrevista dele, ele falando que ele não conhecia a síndrome de down. Então quando nasceu o filho dele, a enfermeira chegou pra ele e falou assim, pai vem cá, seu filho é diferente, aí ele falou assim, diferente como? Ele tem síndrome de down. Vem cá que eu vou mostrar. Aí mostrou os caracteres do rostinho né, a

formação do rosto, e ele falou assim, mas isso se cria? Aí ela falou assim: sim, cria. Então pronto, risos...

Ana Maria: Ai que pai sábio esse. Então tá bom. Eu lembro o Romário quando nasceu a filhinha dele, ele disse que não aceitou, e naquele momento ele sofreu tanto porque ele não aceitou, ele sofreu. Mas depois ele aceitou. Ele fez um trabalho psicológico, e falou assim, eu é que sou um pai especial. Hoje ele tem orgulho, ele mostra, fica exibindo. É, tem que ser assim. Ele falou assim, eu sou uma pessoa especial, Deus mandou pra mim uma criança especial, eu sou um pai especial. E ele aceitou, mas não é todo mundo que aceita. Não é não. Não é todo mundo. Na minha família não tem nenhum caso assim de down. Mas a minha tia teve uma filha com problema no rim, com mielo, monte de complicação. Ela faleceu 15 anos depois. E minha outra tia, teve uma filha, que ela tinha, tem, né, hidrocefalia, mas até hoje ela tem uma válvula na cabeça, né, mas essa com hidrocefalia, ela teve um problema realmente neurológico, tá afetando ela. Já a minha outra prima, ela não teve, nenhum problema. O problema dela era que ela não andava, né, ela, tinha problema urinário, porque ela não expelia né, a urina, mas viveu 15 anos. Só quem teve alguém especial, sabe como é. E essa minha prima, a Paloma, que faleceu em 2008, ela tinha uma professora que as vezes ia lá. Da fundação. Porque ela não podia frequentar, tal, a escola, aí as vezes a professora ia lá. Ela gostava quando a professora ia. Bem diferente. A gente nota quando tem alguém acompanhando como é diferente, né? se ela tivesse incluída numa classe, eu acho que não seria a mesma coisa não. Não seria. Porque ela usava fralda, tal, então ela tinha que ter todo um acompanhamento, que eu tenho certeza que do jeito que tá hoje, ela não ia ter. não ia ter esse preparo, entendeu, não ia ter esse cuidado, então eu sou a favor da inclusão, mas inclusão verdadeira. Do jeito que tá não é inclusão não. Não inclui. Do jeito que tá, tá difícil. E tem que mudar. O governo tem que abrir olho, tem que mudar. Tem que realmente in loco, né, parar de ficar pesquisando, fazendo por alto.

(uma outra pessoa chega e conta que um aluno morreu, um hiperativo)...

Aqui na escola me contaram um caso de um aluno que agrediu o professor.

Ana Maria: É, me falaram, que quebrou a perna de uma professora. Foi a Tânia que contou essa historia de um aluno que quebrou a perna de uma professora que era contratada, ai uma professora tava passando, e conteve esse aluno. Até hoje ela tá recebendo processo. Tá respondendo processo, porque ela conteve o aluno, a Lucilena. Ué, mas ia deixar matar. O menino estava surtado, né. então é complicado, é isso que eu falo né, a gente tem que ser segurança, psicólogo, psiquiatra.

Mas esses casos de violência, tá sendo só com os especiais, ou entre os alunos normais?

Ana Maria: Não, entre os normais. Eles se pegam aí, brigam, se xingam, é normal. O da quanta H, eles falam obscenidades, e assim, obscenidades, é falam isso, e você é obrigado a ouvir. Porque leva pra direção, manda voltar. Você não tem respaldo. Nada contra a direção. Eu gosto do povo ali.

Mas tem o segurança.

Ana Maria: Tem, mas, nesses casos assim, ele não vai resolver, né, caso de indisciplina em sala de aula. Não tem como. Mas eles brincam o tempo todo de se bater. Virou rotina. Eu acho que é algo relacionado, não só a questão de disciplina mas a questão também de carência. No meu ponto de vista. Eu acho, que alguém que fica o tempo todinho cutucando o outro, batendo no outro, é carente. No meu ponto de vista. Leigo. Eu acho que sim. Tá

chamando a atenção, entendeu? Porque são meninos. Meninas a gente não vê isso. Essa sala especificamente só tem quatro meninas. São coisas de menino. Repetente né. que aprontam o tempo todo. É a sala que deveria ser estudada, que a gente fala. De correção de fluxo, que não tá sendo corrigido é nada ali. Se tiver uma oportunidade, você vai sair traumatizada de lá. No primeiro momento eles podem até ficar um pouco...É um desafio pra gente, quando eu cheguei, eu nunca tinha me deparado com uma sala assim. Quando eu cheguei, você pensa assim numa coisa, que vai dar tudo certo, é que lá não tem rotina, nas outras, você tem uma, você programa as atividades, Lá você não consegue seguir isso. E lá, eu falo por mim, quando eu escrevo no quadro eu tenho receio. Eu nunca tive isso de ficar de costas pra aluno e ter receio. Eu tenho receio. Porque eles falam em droga, eu não sei se alguém está armado, já teve um caso de um aluno de lá, que furtou o celular de uma aluna da sexta série. Furtou e não aconteceu nada com ele. Furtou o celular, quebrou, pegou o chip, entendeu, então tenho receio. Não vou mentir. Quando eu to escrevendo no quadro eu tenho receio. E lá geralmente eu escrevo no quadro. Ou então entrego as Xerox minguadas que eu tiro, e eles as vezes amassam, jogam no outro, entendeu? Assim, pra mim, aquela sala é como se fosse um desafio. Pra você usar todos os seus anos de prática. Lá é um recomeço. Pra mim, é igual uma aceleração. Ano passado eu tive, uma turma de aceleração e era desse jeito. Você ficava, era desumano. Você ficava seis aulas na mesma turma. Com aluno desse nível.

Era um dia? Uma manhã inteira?

Ana Maria: Era a tarde toda. Aí sumia o cabo do DVD, era desse jeito. Na informática, as mochilas eles deixam na sala, e depois a gente volta lá e pega, fica meio tumultuado, mas é melhor assim. Não dá pra levar não. Na biblioteca você leva eles com material? Sem material né? Sem mochila. É, é terrível. É, some coisas entendeu. Até as minhas coisas, eu não levo pra sala. Só levo material de escola. Então é frustrante essa turma, eu tenho receio. A turma que me dá agonia. Várias, aí a gente tem problema de indisciplina. Mas essa dá agonia. Te deixa angustiada. Você quer ajudar, e você sabe que a maioria não tá querendo ajuda. E você sabe que precisa de ajuda, não é? Dá agonia, é frustrante aquela turma.

E é cheia né?

Ana Maria: Não, até que não é lotada não. O pior é que não é lotada. E os que estão lá, só tumultuam. Só tem três a quatro que ainda ficam, como eles falam, de boa, colaborando na gíria deles, né. e tem dias que colaboram tem dias que não colaboram, é por dia, é por dia. São de veneta. Mas é uma turma que ninguém gosta. É complicado, se fosse pra escolher, ó, eu não quero aquela turma. É um desgaste emocional, psicológico, tudo, então, físico, você sai acabado da sala. Com todos os alunos que eu tenho com necessidades especiais, eu me desgasto menos do que com essa turma. Tem vários hiperativos lá, entendeu, que dão mais trabalho em duas aulas do que na semana todinha. É complicado.

Então misturou: criança com problema social, criança com problema físico.

Ana Maria: É está tudo misturado.

Tudo misturado.

Ana Maria: Tá tudo, deixa eu ver se tenho algum diário aqui. Eu acho que só tenho uma turma que não tenho aluno TD. Olha, essa tem. Marcus Vinicius. Esse aí que surtou na minha aula. Esse daí, super agitado.

Entrevista Professora Lídia

As perguntas são divididas em blocos.

Nós vamos procurar saber agora, um pouco do seu cotidiano, da sua vida, do que você faz, aí, nós queremos que a senhora explique coisas corriqueiras mesmo, coisas diárias, então, quais as leituras que você costuma fazer no seu dia a dia?

Lídia: Olha, eu de leituras, livros?

Leitura, qualquer leitura.

Lídia: Ultimamente só final de semana, porque eu chego em casa, eu tenho, eu moro sozinha, então eu chego em casa eu tenho coisa pra fazer, e depois eu gosto mais de ver, de assistir televisão, então leitura mesmo, só final de semana.

Que tipo de leitura?

Lídia: Há, eu gosto muito de romance, romance e suspense

Nacional ou...

Lídia: Há tanto faz, nacional mais estrangeiro

E quais são as atividades assim, a sua rotina diária?

Lídia: Trabalho, e vou pra casa, ai chega final de semana, eu vou pra um clube, vou pra casa de parentes.

Na sua casa, o que que a senhora costuma fazer?

Lídia: Na minha casa? Sou sozinha.

Cuida de planta? Não não. Faz almoço? Arruma a casa?

Lídia: Hoje eu tenho faxineira que vai duas vezes na semana, ela cuida de tudo.

É? Só TV, tem internet?

Lídia: Internet também. É computador, é TV e internet.

Na internet a senhora costuma...ficar..

Lídia: Eu pesquiso, eu vejo noticias, entendeu?

Sobre as atividades aqui na escola. Como que são as atividades em classe?

Lídia: Ah... as atividades são variadas né? Eu trabalho muito com texto, e dentro do texto eu procuro trabalhar a gramática. Eu não gosto de dar gramática isolada. Só quando é exercício. Então eu trabalho muito com texto, interpretação e tradução. Tanto do inglês para o português, como do português para o inglês.

Trabalhos de grupo?

Lídia: Em grupo, individual, assim de estudar...

É... entre o período da inclusão que é recente, e antes da inclusão, as atividades da senhora sofreu alguma alteração,

Lídia: Assim, eu atendo mais a pessoa, por exemplo, a Mariana chega, mas em inglês, ela quase fica na minha casa, porque a Alda é professora de inglês também, então ela sai mais pra pra conversar pra Alda explicar, porque eu não sei, em inglês, em geografia é diferente, em inglês você tem que tá falando, entendeu, os meninos, é, eles pedem muito da minha atenção, entendeu? E agora então que estamos na semana de avaliações, aí, deixa só eu te dizer, ela fez uma apresentação que eu dei um trabalho sobre pubs ingleses, ela fez uma apresentação muito boa, e uma outra também, um outro trabalho que eu dei sobre palavras inglesas usadas no cotidiano no Brasil, também ela ela fez uma pesquisa muito boa e na hora de falar, algum, a maior parte ela falou corretamente a pronúncia, mas bem baixinho né. Ela não fala... cochichos... Fala mais alto. Ela não consegue. Ela não consegue.

Como que são, assim, como que é o desenvolvimento dos meninos?

Lídia: Na aula de inglês? Há, eles gostam, agora no final do ano, não tão fazendo mais nada, não só em inglês mas em todas as tolerâncias. Você veio num período que não..entendeu? cê tem que vir, mais no, entendeu, porque agora a maior parte já passou, não querem saber mais nada, quem passa fica conversando, e ouvindo MP3, não é só comigo não.

E no caso das crianças especiais, pra saber o desenvolvimento delas.

Lídia: Como é que ela fica numa hora dessas? Quietinha lá na sala dela, na cadeirinha dela. E às vezes ela faz, mas a maioria das vezes ela não copia, ela não dá conta de acompanhar.

E como que é feita a avaliação dela?

Lídia: A avaliação? É feita a mesma, a mesma avaliação, só que na sala de aula.

E ela tem conseguido?

Lídia: Tem. Ela tá com média, ela já passou.

Como que você vê o processo da inclusão?

Lídia: Eu acho muito bom. Eu acho que tem que ter mesmo, porque, tanto os colegas tem que aceitar, porque uma coisa, não é, porque um pode, pode acontecer com qualquer um, até com eles futuramente, e pra ela também. Eu acho, sempre fui a favor do processo de inclusão, desde que, eu já fui diretora também, já desde a época da direção, eu, nós trabalhávamos em Taguatinga, eu não lembro na escola, é inclusive, de deficiente visual e auditivo, deficiente mental não tínhamos muito não, mais deficiente auditivo e visual.

É, como que foi sua escolha pra educação?

Lídia: Foi uma opção, não teve assim, depois que eu entrei na profissão, eu gostei, hoje eu amo dar aula. Me dão, entendeu, gosto deles, procuro entender cada aluno, mas no início não, foi mais forçado pela família. Porque na época que eu era muito novinha, a profissão era muito respeitada, hoje, em dia... professor era o máximo, era o mestre, não é Cristina? Não era o mestre antigamente? Hoje em dia... então, na minha época ele era respeitado. Então todo mundo... olha o mestre.... mas hoje em dia mudou... risos... a cara dela... mudou... mas na minha época era... risos.... o aluno respeitava...era diferente... sabe como é que é...os pais tudo...a gente era o máximo...

E sua formação?

Lídia: Formação? Sou formada em administração de empresas, em letras, com habilitação para português e inglês.

Ai você fez primeiro letras e depois fez administração?

Lídia: Não, fiz primeiro Administração.

Primeiro Administração?

Lídia: Depois letras. E fiz o pós graduação, especialização em gestão escolar.

E você não quis trabalhar em administração?

Lídia: Não, eu trabalhei alguns anos na área de saúde.

E aí que migrou pra educação?

Lídia: Não, eu trabalhava nos dois.

Nos dois? Ah! Quais são os incentivos que o professor tem pra fazer cursos de formação continuada no ensino especial?

Lídia: Eu sou aposentada né? e agora como contrato, pra mim, não interessa fazer cursos, porque não vai adiantar em nada. Eu retornei como contrato. Entendeu? Eu me aposentei. Então hoje eu to numa escola, amanhã eu to noutra. É? Contrato temporário.

Há, é por um ano, né?

Lídia: Entendeu? Então...

Como que é a relação da escola com os professores? E da escola com os pais dos alunos especiais?

Lídia: Olha, eu não, eu tenho pouco tempo aqui, eu entrei em julho, quem poderia te falar mais é a Rosângela. Mas eu acho que é muito bom. Não vejo problema nenhum. Eu não vejo os pais aqui, os pais dos alunos especiais. Eu vejo vim buscá-los, mas conversar com o diretor eu não vejo, também eu fico dentro da sala de aula, quase não saio. Entendeu? E quase não teve reunião, não teve nenhuma né, acho que eles tem mais contato, os pais, com o pessoal de apoio...é exatamente...com a gente não... é com a gente... é isso que eu to dizendo, então... você tinha que conversar mais com o pessoal.. na área de inglês, mais com a Alda, ela poderia te dar uma entrevista melhor que a minha.

Bom. É, como que você, a que você atribui à predominância de mulheres? No ensino especial?

Lídia: Porque é né, mais questão de ternura, a mulher tem mais carinho, o homem já..., não to dizendo todos, tem exceção, toda regra tem exceção, eu acho aquele carinho... aquela dedicação, acho que é isso.

Na sua opinião, quais requisitos o professor tem que ter pra trabalhar com ensino especial?

Lídia: Tem que ter muito o que a gente não tem, nós não fomos preparados pra trabalhar com ensino especial... cê foi? risos. Entendeu? A gente pegou assim de repente. Mesmo ela que

ainda tá na ativa... eu te falo porque eu já peguei eu já tava na ativa, nós não tivemos orientação nenhuma. Jogaram, não foi isso Kelly? Oh. Inclusão. Ela pode falar, porque ela tá, ela tá na ativa. Eu não sei se saberia trabalhar, se não tivesse essa sala de apoio, eu acho que não daria conta não. (terceira pessoa falando. Não dá pra entender)

Sala de apoio...

Lídia: Não tivemos nenhuma orientação, e agora a sala de apoio, se tirarem a sala de apoio vai ser problema, estão dizendo que vai sair, não sei.

Tem alguma coisa que a senhora gostaria de acrescentar sobre o trabalho de professor?

Lídia: Olha, eu acho que pra trabalhar com ensino especial, teria que ter, nós teríamos que ter uma orientação. Não é simplesmente jogar. Eu gostaria de poder, por exemplo, se eu tivesse uma filha, eu gostaria de ter... (terceira pessoa falando. Não dá pra entender) não é... ainda mais se tirarem a sala de apoio. Mas ai eu não to mais na ativa, então por mim...

Que expectativas que você tem em relação a profissão de professor?

Lídia: Atualmente eu não tenho muito não, eu até dou conselhos pra elas... risos.... não é ... já foi muito boa, pode até ser que melhore futuramente, mas as perspectivas não são boas não. Então eu acho que quem pode fazer um bom concurso, são novos, eu acho, que tem que pular fora, pra outra coisa, na minha opinião, tá? Só quem gosta muito... que tem gente que é apaixonada né? mas não é o caso das colegas... risos... já fui muito mais apaixonada.

Obrigada professora.

Entrevista Professora Laura

Como é que foi sua infância?

Laura: Ótima. Muitas brincadeiras, são três irmãos, sempre brincando, férias na casa da avó em Santa Catarina, então assim da minha infância tenho ótimas recordações, muito bom.

Você morava a onde?

Laura: Aqui em Brasília, eu nasci em Brasília, meus pais que são de Santa Catarina, eles vieram né? Meu pai veio transferido primeiro pra Minas, pra Araguari e depois pra Brasília, pra trabalhar na Presidência. E minha veio acompanhando e só uma irmã mais velha que nasceu no Paraná, em rio Negro. E eu e os outros dois aqui em Brasília, então sempre nas férias íamos lá pra casa dos avôs, né? Tanto materno e paterno moravam em Florianópolis.

De que vocês brincavam?

Laura: Ah, eram tantas brincadeiras! Porque assim, era casa, né? E aqui a gente estava acostumada em apartamento, então brincávamos de pique – esconde, pique-pega, tinha os animais, né? Patinho, pintinho, a gente ficava brincando com eles, íamos muito à praia, né, as brincadeiras que tem em praia mesmo, construir castelinho, tudo brincadeiras.

E aqui vocês moravam em apartamento?

Laura: Apartamento.

E ai no apartamento tinha condições de brincar?

Laura: Tinha. Eu fui de uma época aqui em Brasília que as crianças todas desciam debaixo do prédio, que os pais não se preocupavam, que os pais deixavam e falavam assim: Daqui a pouco você sobe. Então tinha muita criança no prédio naquela época, todos regulavam a idade, então nós descíamos, brincávamos, né? Era pique - esconde, pique-ladrão, bandeirinha, Beth, né? De vez em quando um pai ou outro aparecia na janela pra ver se estava tudo ok lá em baixo, né? E... Mas foi muito bom.

Os seus pais faziam o que?

Laura: Meu pai trabalhava na Presidência, né? Ele era o motorista lá e minha mãe do lar.

Quais as atividades que juntos vocês faziam, de forma mais rotineira?

Laura: A família toda? Olha meu pai de Santa Catarina eles faziam churrasco demais. Então era quase todo final de semana indo ao clube pra churrasco, pelo menos os domingos sempre era assim, íamos muito ao clube, o pai também levava a gente, a mãe ficava com a gente, né? Parque, aquele parquinho que tem lá no Parque da cidade, freqüentadores assíduos de lá, saíamos pra andar de bicicleta, visitas a amigos também do pai da mãe.

E a sua mãe em casa, ela fazia o que, o que ela gostava de fazer em casa?

Laura: Olha a mãe além das atividades normais de dona de casa, a mãe sempre foi muito de bordar, então ela bordava a máquina, né? E ai ela até chegou numa época que ela tava trabalhando assim bordado pra fora, né? Crochê gostava de fazer, de vez em quando eu via ela com um livro na mão lendo né? E acompanhando os filhos, minha mãe foi aquela mãe que ficou em casa, fez todo o serviço e que acompanhou a educação dos filhos mesmo.

E vocês faziam as tarefinhas com ela?

Laura: Com ela, fazia as tarefas com ela. Como eu te falei, às vezes deixava descer, a gente descia. Às vezes ela tava lá olhando né? Mas ela sentava com a gente, nós tínhamos o nosso horário de estudo, sentar, fazer as tarefas, estudar.

Atividades de religião vocês faziam?

Laura: Também, a gente freqüentava a igreja do [inaudível] Divino que é Próxima, né, a casa da minha mãe. E todos os quatros, nós fizemos a catequese, fizemos primeira comunhão, fizemos crisma, participamos de grupo jovem, todos.

Então atividade que ela gostava de fazer além do clube era freqüentar a igreja?

Laura: Também, aí os dois freqüentavam juntos, eles participavam do grupo de casais, né? Então tinha na época, tem até hoje, o Segue-me, né? Então o pai e a mãe sempre trabalhavam juntos, é quando tinha seresta, alguma coisa que a igreja tava em época de construção, então pai e a mãe iam pra lá, final de semanas às vezes ajudava no almoço, pai cozinhava muito bem, convidavam o pai, né? Então assim, era bem movimentada até. (risos)

O que aconteceu que você resolveu estudar pra se professora?

Laura: Então, eu vim de uma família que muitas são professoras, né? E a minha mãe, apesar dela não ter feito, ela fez até na época era o normal regional que tinha, né? Eu não me lembro assim hoje, que foram mudando os currículos, então hoje eu não me lembro mais ao que estaria relacionado, se é ao 2º grau, se é até menos, eu não sei, mas daí a mãe mesmo ela começou. Assim que ela casou, que ela tava noiva, ela dava aula pra criança pequena, né? Alfabetização, e ela sempre incentivou, né assim: Ah, eu quero que você seja professora, né? E daí eu fiz a escola normal, o 2º grau, foi a escola normal, e quando eu terminei eu fiz letras, na época eu trabalhava na Câmara dos deputados, comecei a trabalhar com 17 anos e fui trabalhar na câmara, trabalhei lá quatro anos e no final destes quatro anos, aprendi muita, muita coisa lá, foi assim uma escola de vida pra mim, né? A me virar porque o pai e a mãe, eles assim, eles controlavam as nossas saídas. Assim eu queria ir na asa sul, eu ia com a mãe, de ônibus ou então, o pai levava de carro e trazia de carro, então eles eram assim bem protetores. Então quando eu entrei e comecei a trabalhar, eu comecei a descobrir o mundo sozinha, pegar ônibus sim, porque eu estava trabalhando, né? A me virar, e aí depois eu fiz, aí prestei vestibular pra letras aí eu pensei: bom eu posso ser professora, como eu posso ir pro lado da secretaria bilíngüe, né? Mais aí o deputado perdeu as eleições e foi muito interessante, que foi no final do ano, eu prestei concurso pra secretaria e passei. Então eu aguardei ser chamada, fiquei um ano aguardando ser chamada, durante este um ano eu não trabalhei, foi uma época que o meu pai também esteve doente, então daí nós ficamos com o pai, né? E aí no final deste um ano eu fui chamada e comecei a dar aula em Brasilândia, eu entrei com 22 anos na secretaria aí fui pra Brasilândia, trabalhei em Brasilândia 5 anos, depois consegui remoção pra Sobradinho, trabalhei um ano lá, e depois vim para o plano e estou até hoje aqui.

Na Câmara você fazia que tipo de trabalho?

Laura: Então, eu fui convidada pra ir pra lá porque um amigo do meu pai, que era assim; me viu crescer. Ele que trabalhava na câmara, e aí tinha os gabinetes, né? Só que ele era da parte de segurança, lá, então uma filha dele começou a trabalhar no gabinete como auxiliar de secretária, numa área que precisava de pessoas que envelopassem, colocasse correspondência dentro, que elas não tinham tempo e aí me chamou. “É só uma semana”, eu falei tá, tudo bem, não tem problema, eu vou, ganho um dinheirinho, não tem problema. Só que de uma semana eu fiquei duas, de duas eu fiquei um mês e a secretaria gostou de mim, a assessora gostou e

falou assim: - não você vai ficando, que a gente vai... Então eu entrei lá, praticamente com Office girl, né? Porque era envelopando, eu aprendi todo serviço de Office girl, eu aprendi depois de auxiliar de secretária, foi quando eu estava faculdade. Quando eu sai de lá eu fazia o serviço desde Office girl até da assessora parlamentar e fazia todo serviço porque elas foram me ensinando, então eu aprendi a fazer tudo dentro de um gabinete, e aí eu era muito assim, tudo que falavam quer fazer? Quero. Curso de arquivista, quer fazer? Quero. Ai nas minhas férias eu fazia o curso, em recesso eu fazia curso, tudo que eles me incentivasse a fazer eu ia lá e aceitava fazer. Foi uma escola realmente pra mim, foi maravilhoso, trabalhava muito, muito, muito. O deputado era de São Paulo, PMDB, já faleceu, Dr. Fernando Gasparian, mas foi assim uma escola de vida pra mim muito bom.

E ai quando você começou a trabalhar na secretaria você começou com que série?

Laura: 5ª série.

Qual disciplina?

Laura: Língua Portuguesa.

Língua Portuguesa mesmo. Bom, ai você começou com a 5ª série e você teve contato com alunos especiais logo no início?

Laura: Não, eu não tive contato com alunos especiais, eu fui ter contato com alunos especiais quando eu já estava aqui no plano piloto, na 711 norte, antes de nos virmos pra esta escola, então eu posso dizer que é há uns cinco anos atrás apenas, que foi quando eles começaram a falar sobre a escola em Brasília. Nós fomos convidados a fazer o curso, que foi lá as aulas, os encontros, foi ali no Paulo Freire, então nós tivemos alguns encontros durante um tempo, mas é encontro que assim falava de uma forma bem geral, do que era Síndrome de Down, do que era uma criança com deficiência visual, deficiência auditiva, né? E foi aí que no ano seguinte a gente começou a ter contato, com crianças com deficiência, que inclusive a primeira aluna, se eu não me engano, foi a primeira aluna que eu tive foi cadeirante, né, a Paulinha. Então no início nós tínhamos ajuda da sala de apoio, ela era uma menina assim muito esforçada, muito querida, que era só realmente problema físico dela, né? Mas ai ao longo dos anos a gente eu vim recebendo vários alunos com problemas, né? E eu me sinto despreparada pra isso, porque nós tivemos aquele curso que por mais que a gente faça por fora alguma coisa, é lei não é a mesma coisa.

Que tipo de deficiente que você já teve contato?

Laura: Oh, foi deficiente físico que ela era um cadeirante, foi um com Síndrome de Down, houve um tempo que nós tínhamos na escola também, deficiente auditivo, mas eu não dei aula pra ele, né? Que mais? O TDH tem demais, né? Não sei nem se entra dentro... O TDH é o que a gente mais tem se for ver em sala de aula, nós temos três, quatro acho, tem turma que tem dois, tem uns que já tem o laudo, e os outros que não, que a mãe vem e fala que tem que é TDH, porque senão o pessoal

Então não houve assim um período experimental, houve um curso, depois do curso já a prática?

Laura: No ano seguinte. Esse curso ele foi feito assim acho que nos quatro meses, eles abordaram de forma bem abrangente. Imagina quatro meses, uma vez por semana, foram poucos encontros, sabe? Eu não me lembro se forma quatro encontros, seis encontros, foram poucos encontros, em que eles abordaram de uma forma bem geral, sabe bem geral mesmo. O

que uma criança com Síndrome de Down, eu me lembro muito bem que eles fizeram uma dinâmica em que uma professora estava com os olhos vendados, a outra estava sentada assim, como se fosse uma deficiente física, eles simularam várias pra gente ver como iria trabalhar, mas assim, por mais que você visse ali não era, estavam só atuando, digamos assim. E no ano seguinte já foi colocado um monte de alunos nas nossas salas, nas escolas deficientes.

O que você sentiu assim quando você recebeu um aluno com Down, como foi a sua preocupação?

Laura: Totalmente despreparada, sentimento de impotência, porque até hoje eu sinto isso, eu falo pra sala de recursos, porque nós estamos desamparados. Eu não tenho uma preparação, eu não fui formada pra isso, né? E eu já estou com vinte anos de magistério e eu não me sinto preparada pra dar aula para uma criança com Síndrome de Down. Ele está incluído eu entendo que ele está aqui pra um convívio social, eu compreendo isso, mas assim a criança ela vem à tarde, tem aulas que ela passa o tempo inteirinho desenhando e copiando número. Às vezes eu dou atividade, ele pega e guarda imediatamente na pasta, diz que vai levar pra casa pra fazer com a mãe e eu falo: Não, vamos fazer comigo. Ele diz: não, não, com a mãe.

Então eu deixo, às vezes sai pra sala de recursos, agora houve um tempo que a professora Rosa tava de licença também, que ela saiu de licença prêmio, é... Nós ficamos sem este apoio na sala de recursos, né? Então assim eu ficava muito angustiada de tê-lo na sala, ali no cantinho, sabe? Às vezes eu dava alguma coisa pra ele desenhar, pedia pra ele fazer alguma atividade, às vezes ele fazia e na grande maioria, não. É impotência mesmo, a gente se sente impotente.

E alguém veio te explicar alguma coisa, você teve contato com alguma instituição mesmo, algo que te orientasse?

Laura: A professora Rosa entregou pra gente textos sobre Síndrome de Down, né? Eu acho que a gente também algum outro encontro, que foi falado, né? Mas assim, é... São coisas assim tão... Que parecem distantes da nossa realidade, a leitura não bate com o nosso dia-a-dia, são coisas que parecem totalmente diferentes, uma coisa é a leitura lá, um dia assim, uma leitura e depois eu acho que deveria ter um curso, uma coisa específica. As crianças deveriam estar com pessoas que pudessem ajudá-las mais, então eu fico preocupada que eu fico pensando assim: Puxa ao invés dele estar aqui comigo ele poderia estar num outro lugar em que ele estivesse desenvolvendo outras habilidades, não simplesmente aqui como um aluno ouvinte e nem como ouvinte posso dizer que ele é, porque ele fica totalmente a parte.

Qual é a rotina com relação aos alunos especiais, vocês preenchem algum tipo de ficha, tem algum trabalho específico?

Laura: Tem, nós temos um... Agora eu me lembrei, tem também DM, DM também, uma aluna com DM, que é quase o mesmo caso do... Da Síndrome de Down, quando eu digo assim, é como um aluno ouvinte, ela ainda fica olhando pra gente, quando a gente está explicando aula, passa atividade, só que ela só sabe fazer cópia, ela copia. Você dá perguntas ela não sabe responder, só copia. Nós preenchemos né, dizendo as habilidades, foi feito uma adaptação de currículo pra eles, né. Então a gente faz, é igual eu falei, tem as atividades que eu elaboro pra ele, apesar de achar assim que eu não tenho preparo pra isso, mas eu elaboro algumas atividades, justamente com aquilo que eu pedi, que eu acho que tem que ser o objetivo dele de alcançar, uma adaptação do currículo, né? Mas que nem sempre eles realizam.

Quem faz a adaptação do currículo?

Laura: Nós professores, nós professores. Que no primeiro que eu fiz, eu senti muita dificuldade, pedi ajuda e no segundo a professora já não estava aqui na sala de recurso, aí eu tentei fazer da minha forma de acordo com o conteúdo dos alunos, da série dele, né? E eu sei que algumas coisas ali ele consegue vencer, mas uma boa maioria talvez não.

O que você acha que os pais imaginam o que eles esperam da escola?

Laura: Eu acho que é a socialização, eu acho nada mais que isso, porque por mais que a gente se esforce a criança ela tem as limitações dela, né? E eles sabem os pais, eles já vieram aqui e nós já conversamos e já falamos pra eles claramente que nós não nos sentimos capacitados pra dar aula pra uma criança, com síndrome de Down, com deficiência mental leve, não nos sentimos. Mas, “não tem que fazer, tem que estudar, tem que estar no meio dos outros, tem que ver como é, então ele tem que estar socializado, vamos ver o que consegue, eu vou ajudando, vocês vão ajudando aqui eu vou ajudando em casa” e assim está sendo feito.

O que a secretaria espera da escola?

Laura: Eu não sei o que a secretaria espera.

Eu não sei honestamente eu não sei. Eu não sei se ela quer mostrar que todos são tratados da mesma forma, que todos são iguais, que todos podem estudar numa escola pública, honestamente eu não sei o que a secretaria.

Porque o papel pedagógico está rescrito, né?

Laura: Muito. É difícil é muito difícil, e tem dias assim que eu fico: Meu Deus do céu! Porque são 45 alunos dentro de uma turma. Tem dias que este nosso aluno de Síndrome de Down, ele está assim mais engraçadinho, quer chamar atenção da turma, já teve dias de eu não conseguir dar uma aula assim num horário inteiro, porque ele ficava brincando, ele ia lá pra frente, ele dançava, e eu pedia pra ele se sentar, aí quando a turma achava graça aí ele continuava, aí ele pedia pra beber água. Na hora que eu voltava a explicar o conteúdo ele passava e dançava de novo, então assim, eu chamava a atenção dos alunos, então até eu não sabia até a onde eu podia ir com ele ou não, com a turma não, com os outros, eu falava: gente, vocês estão incentivando, né? Não faz isso que vocês estão incentivando, não faz isso porque vocês estão brincando com ele, ele está achando que tá tudo bem, mas não tá. Tá atrapalhando a aula. (risos) Mas eu já passei por muitas situações assim na sala sabe, dele ficar... Já a outra aluna de DM, ela é muito quieta, ela é muito calada, ela quase não fala com os professores. Na última aula até me surpreendi, que ela pegou por livre e espontânea vontade ela sentou na minha frente, na cadeira em frente e começou a fazer perguntas assim pessoais, aí eu achei até interessante. Eu respondi, ela achou graça porque eu falei, Mas assim, ela não, não conversa sobre a matéria em si, ela não faz perguntas, ela faz cópia.

Como é que você vê a inclusão?

Laura: Olha eu acho que foi uma coisa assim muito rápida, eles falaram e veio a ordem e nós tivemos que acatar, eu achei assim que foi empurrado de goela abaixo pra gente, sem poder reclamar, sem poder questionar. “Vocês vão receber e pronto”, nós recebemos. Agora eu acho assim um absurdo porque a criança ela tem o direito de ser bem tratada diferenciada e ela acaba não sendo tratada assim, né? Ela deveria estar com profissionais que soubessem lidar com ele, pra desenvolver melhor as habilidades dela, né? E isso infelizmente nós não temos. Eu não tenho, eu não me sinto preparada pra isso.

Como você vê a profissão de educador hoje?

Laura: Olha, é... Em muitas vezes eu acho que o professor hoje, o educador hoje, ele tá mais como um babá, porque antigamente eu lembro é, quando eu estudei, eu fui aluna aqui de Brasília também, estudei em escolas públicas aqui também, toda a minha vida e nós tínhamos um grande respeito pelo professor. Eram perguntas, eu me lembro assim, todas direcionadas a disciplina, a matéria do professor, e hoje não, hoje tem horas que menos a gente faz, às vezes eu tenho a impressão é passar conteúdo pra eles, ensinamento, que a indisciplina está falta muito grande, falta muito limite pra eles. Então é o tempo inteiro, nós perdemos uma boa parte do tempo da aula pedindo que entrem na sala, pedindo que sentem nos seus lugares, pedindo que arrumem a sala. “Por favor, vocês podem deixar começar a aula, por favor não conversem, gente por favor eu quero dar aula”. Então eu acho o cúmulo do absurdo um professor pedir por favor pra dar aula, e é isso que acontece. Então acaba gerando uma desmotivação muito grande, por que você vem com todo um planejamento. As minhas aulas todas elas são planejadas nas coordenações, né? Todas têm o seu objetivo, tem a duração e eu acabo cancelando quase todas, eu não consigo segui-las porque os meus alunos, infelizmente eles são... Está faltando muito limite e às vezes nós vemos que o limite está faltando em casa, e acaba sendo transferido pra escola. Aqui é que a gente dá o limite, na verdade não é isso a educação têm que vir de casa, os pais tem que estar juntos, tem que ser um processo compartilhado, pai, mãe, professor, direção. A criança simplesmente é deixada aqui ao início do ano e ao final do ano, como agora, dia sete de novembro, nós estamos recebendo vários pais que passaram o ano inteiro sem vir a escola, estão vindo agora, porque o filho está com nota baixa, desde o primeiro bimestre, mas agora que está perto do final do ano que eles vêm. Então isso gera assim, uma angústia, na gente né? Uma tristeza muito grande, porque o educador não é o educador mais.

O que você acha que tem mais mulheres na educação?

Laura: Não sei se é pelo lidar com crianças e adolescentes, eu acho que a mulher já tem este lado maternal, né? Nunca parei, assim pra pensar, mas eu acho que, por exemplo, eu gosto muito de criança, então assim eu se realmente gosto da minha profissão. Se falassem assim; você quer mudar, né? Eu gostei muito de trabalhar num escritório, de trabalhar num gabinete, mas o serviço era outro, eu não lidava tanto com pessoas, hoje não, hoje eu tenho 225 alunos. Eu me sinto assim muito feliz com o eu faço, eu gosto muito, eu venho feliz dar aula, saiu daqui muitas vezes chateada, mas que eu chego aqui todos os dias feliz, contente, eu chego.

Com aula preparada, com um monte de coisas pra fazer.

Laura: Isso, com um monte de provas às vezes pra corrigir, chego com um sorriso no rosto, bom dia, boa tarde, sabe? É algo que realmente eu gosto de fazer.

Você acha que por ser mulher há facilidade em relação aos alunos especiais na questão de relacionamento é mais fácil pra professora do que pra professor, relacionar com os alunos especiais?

Laura: Não, eu acho que não tem diferença não. Não, acho que nem pros especiais e nem pros outros que não são especiais, eu acho que depende muito assim também é... Às vezes do professor mesmo, é da pessoa né? Uns são mais comunicativos, uns são mais fechados, né? É... Tem professores que brincam mais com os alunos, outros não. Acho que isso independe de sexo.

O que será então que não atrai estes professores pra educação especial?

Laura: O que atrai o que não atrai? Não sei.

Na educação a mulher é mais presente, na educação especial então.

Laura: É só mulher.

Aqui nós temos um homem.

Laura: Na sala de recursos.

Mas ele explicou que ouviu uma orientação na secretaria da educação pra professores da área de exatas.

Laura: De exatas, porque já tinha de humanas.

Mas se não fosse assim este convite meio que liberado ele não teria entrado?

Laura: Eu não sei honestamente eu não sei o que te responder,

Não se interessa, não chama atenção deles.

Laura: Pode ser, porque o homem é muito acomodado, né? Eu vejo assim, a grande maioria, na função de pai e mãe. A mãe tá sempre ali, você pode observar numa reunião de pais. A reunião é de pais, quem vem? Mães... né? Então a grande maioria, só vem as mães, mas e o pai? Ah, o pai ficou em casa, ah o pai chegou do serviço, foi direto pra casa, né? Nós já tivemos reuniões aqui à noite, já tivemos no sábado de manhã, é a mesma coisa, tanto faz ser de noite que é pro pai vir com a mãe, como de dia, é a mesma coisa, sempre vem os mesmos. E a grande maioria assim, 90 e tantos por cento, só a mãe que vem. Eu acho assim, fica muito a cargo da mãe cuidar da educação dos filhos, isso acaba também sendo transferido pra escola, né? De repente os homens também acham que... Porque nós temos poucos professores, até que na nossa escola aqui pela manhã, nós temos um número maior de homens, mas pode ser por isso, daí já pensa, “não, são alunos que eu vou ter que trabalhar maior, né? Vou ter dificuldade maior”, então não pegam, pode ser, acomodação.

Eu perguntei da sua infância, mas não perguntei de hoje, o que você faz hoje além de dar aula?

Laura: Então, eu tenho um filho de seis anos, fez seis anos agora, então assim eu chego em casa às vezes morta de cansada, mas sento pra brincar com ele, né? Gosto muito. Hoje já não é mais como na minha época de infância que deixava as crianças, em especial no meu prédio, quase não tem crianças, né? Então assim, eu desço com ele, fico às vezes uma hora lá embaixo com ele e não vejo nenhuma criança passar. Isso pode ser final de semana, durante a semana, então em casa eu brinco muito com ele, faço tarefa com ele, embora meu marido ajude muito nesta parte, senta com ele, ele tem um horarizinho de estudos, o meu marido senta com ele, e eu também às vezes to junto, saímos, passeamos, vamos ao shopping, né? Às vezes ao clube, né? Parque da cidade, como às vezes meus pais faziam com a gente, eu faço aqui, na minha época não tinha shopping, né? E hoje tem shopping. Então eu acho mais fácil levar pro shopping, têm muitos brinquedos, ele brinca nos brinquedos, às vezes tem criança lá e ele fica brincando com as crianças.

Seu marido faz o que?

Laura: Meu marido é bancário, e agora ele aposentou, tem um ano, não é? Então tem me ajudado bastante em casa, neste sentido com filho, né?

E como é divisão das atividades do lar?

Laura: Olha eu tenho uma empregada, que ela me ajuda muito, e vai três vezes por semana, né? E nas outras duas meu marido me ajuda, né? Meu filho também, eu peço pra ele “olha cada um arrumar seu quarto, guarda os brinquedos, tirou o brinquedo pode brincar com tudo, mas terminou de brincar, guarda os brinquedinhos, né? Isso foi desde o início, desde que ele era pequenininho, a gente foi ensinando, ele cuida das coisinhas dele, ele guarda. E meu marido me ajuda em casa também. Às vezes eu saio daqui correndo, ai ele já vai adiantando o almoço, já vai dando uma organizada na casa é realmente tem uma parceria nossa, pra que não fique sobrecarregado só pra um.

Que bom que ele cozinha.

Laura: De vez em quando ele tá lá, quando ele acha muito difícil, vai e compra (risos), mas me ajuda bastante, me ajuda bastante.

Aparte das despesas, supermercados, farmácia, açougue, banco?

Laura: A grande maioria nós vamos juntos, na grande maioria, né? Mas ele tem a parte que ele faz assim banco, as coisas que são, ele têm a conta dele, né? A agência dele, ele resolve, eu tenho meu banco, sou eu quem resolvo. Mercado geralmente nós vamos juntos, Juntos e com filho, né? Sempre está com a gente e participa dessas atividades.

Eu gostaria de saber do seu mundo pessoal, se você traz pra escola em forma de experiência, você assim alguma estratégia, alguma que você desenvolveu na escola?

Laura: Eu tentei desenvolver, dois projetos, um que foi o de leitura, né? Que eu achava muito interessante que eu sempre gostei de ler historinhas, apesar de nunca ter feito curso, eu que contava historinhas pros alunos, e sempre gostei de ler pras outras crianças e daí os meninos se sentavam perto de mim, eu deixava no dia eles trazerem salgadinho, almofada, eles sentavam no chão, era uma aula totalmente descontraída, diferente, e cada um pegava um livrinho e lia. Às vezes eu lia um trecho pra eles, né? Mas com o tempo eu fui observando que ai depois eu cobrava os resumos em prova ou um trabalho e eu observei que os alunos não estavam levando tão a sério. Eles gostavam mais da aula relaxante, deixavam de lado a leitura, então eu fui aos poucos retirando isso. Agora nós temos a aula de PD, então eu deixei muita leitura com PD, que foi separado e a outra que eu também tentei implantar foi o uso da leitura do jornal, né? E quando eu fiz a minha especialização eu fiz na UNB, eu fiz sobre o uso, a monografia foi sobre o uso do jornal em sala de aula e eu tentei adaptar isso pra escola, então assim, eu passei por muitos altos e baixos desde o não ter o jornal, as crianças não trazerem ou ao ter o jornal e as crianças não quererem ler em sala. Mesmo lendo a parte que mais gostavam e aos poucos eu fui me desmotivando e fui deixando, né? Hoje então não tem nenhum projeto assim que eu esteja levando a serio. Eles lêem, levam o jornal, de vez em quando na sala levam livro de literatura, mas nada fixo, nenhum projeto.

Alguma coisa assim que você queira comentar, sobre a inclusão na escola

Laura: Eu acho que foi empurrado, né? Eu acho que assim, foi algo que nos obrigaram a fazer e eu achei que foi errado. Nós deveríamos ter tido um, deveria ter tido um processo mais suave, é... Em que nós estudássemos, compreendéssemos, fizessemos curso pra depois recebermos estes alunos, pra que a gente pudesse também fazer um bom trabalho com eles e não da forma como foi imposto. Vocês vão fazer aqui este curso, tanto que foi opcional, fez

quem quis. Muitos não fizeram e quando chegou no início do ano, nós recebemos os alunos que já vieram transferidos.

Entrevista professor Lúcio.

Eu vou começar. É Como nós investigamos lá dentro lentamente usos da escrita e da leitura. Então é importante conhecermos um pouco da sua família, de como você foi criado quais as suas atividades que você fazia quando criança se morou no interior ou na capital, se tem irmãos ou não por que que você . Coisas da infância.

Leonardo: Ah, isso aqui é a minha vida. Coisas da infância. Eu sou o último da família de três filhos, nasci no interior de Minas e fui criado aqui em Brasília. Com dois anos eu vim pra cá. A gente é filho de uma professora primária, fui alfabetizado em casa, antes de ir pra escola, então parte da escola aí foi muito tranquilo.

E seu pai?

Leonardo: Meu pai, ele era mecânico né... Sim... Mas construía assim, muitas engenhocas que eu lembro que eu ficava assim fascinado com aquilo. E ele era assim, uma pessoa que tinha assim um grande amor pelos estudos e pelo esporte. E ele assim, eu sentia assim que ele tinha até um pouco de revolta de não ter podido estudar. Que ele nasceu na roça e depois foi pra cidade. mas ele era uma pessoas assim, que tinha assim um amor muito grande pela escola, pelos estudos. Tanto é que mais tarde, ele veio, voltou à escola foi estudar a noite.

E o seu pai lia e sua mãe também, bastante variedade de texto em casa, que tipo de texto era comum você vê em casa?

Leonardo: Não. Olha não lia muito não. Lia mais histórias, tá. É... Eles eram autônomos, meu pai mexia, depois passou a mexer com comércio, então era muito trabalho, então assim, era mais histórias de... Minha mãe também era muito assim católica né?

Uhum.

Leonardo: muito religioso, então lia muito a bíblia e livros religiosos.

E você?

Leonardo: Eu sou pequeno ainda, não sou? Eu adorava brincar.

(risos) Brincava de quê?

Leonardo: Aaaahhhh! Muita coisa. Carrinho...

Uhum.

Leonardo: Bolinha de gude, infínca, não sei se cê conhece isso. Ah, que mais? Brincava de corrida. Apostava corrida de velocípede, velotrol que vocês conhecem bicicleta, essas coisas.

Hum. Isso era comum.

Leonardo: Eu tive a infância muito movimentada de garoto.

Você não ia na igreja?

Leonardo: Ia. Sim, aí de mim se eu não fosse! (risos) falei que a minha mãe era muito católica. Tinha que ir a igreja, tinha que fazer não podia fugir dos mandamentos da igreja tudo direitinho. Quando sobrava tempo eu brincava, quando não sobrava...

E das atividades domésticas o que que você fazia?

Leonardo: O que que eu fazia quando criança?

Uhum.

Leonardo: Eu acho que nada. (risos)

Nada? Só eram homens?

Leonardo: Só homens, não tinha irmã.

Então sua mãe que ficava mais com essa parte? Mesmo trabalhando.

Leonardo: E não reclamava heim!

Não reclamava? Devia cozinhar gostoso. (risos) Então vamos crescer um pouquinho. O que que te levou a escolher a profissão de educador?

Leonardo: Ai meu Deus do céu! O que me levou a escolher a profissão de educador? Acho que muito pela influencia da minha mãe. É... E influencia de outros professores também. Eu tive um professor de matemática, na oitava série agora nono ano, que eu nunca me esqueço. Ele era assim, eu achava assim fabuloso! Eu me identifiquei muito com ele, ele era muito bom e o jeito dele ensinar era muito diferente dos outros. E ele punha a gente muito pra pensar, ele

era diferente dos outros professores que eu tinha tido. Aí eu gostei muito **daquilo** depois eu tive também um professor de história, já no segundo grau, ele também marcou muito, e um professor de gramática, eu acho que é mais exemplo da minha mãe e desses professores.

Hum. E aí você foi fazer qual faculdade?

Leonardo: Eu fui fazer qual faculdade? Eu fui fazer... Fui pra UNB, e quando eu fiz o meu vestibular, eu fiquei em dúvida entre três seguimentos. Meu pai adorava medicina, ele trabalhou em hospital por muito tempo, então aí ele tentava (risos) meu pai era muito pro lado de medicina, aí ele não conseguiu não. Eu fiquei em dúvida entre medicina, engenharia mecânica e história, veja só, e aí na última lá eu optei por engenharia. Que eu achei que se identificava mais comigo.

Você é engenheiro?

Leonardo: Eu fiz engenharia mecânica, mas eu não sou engenheiro. Eu fiz três anos e meio de engenharia mecânica na UNB, depois eu mudei pra matemática.

Por quê?

Leonardo: Ora, por quê? Por causa das dificuldades da vida. Eu já tava casado, já tinha os filhos e tudo. Pra eu trabalhar na minha área, eu tinha que sair daqui.

Hum.

Leonardo: Então tinha que no mínimo ir pra Minas, São Paulo.

Hum. E aí você não queria sair daqui?

Leonardo: Eu não queria e também acho que já não podia. As duas coisas.

Hum. E sua esposa?

Leonardo: Ela é da área da saúde. Já trabalhava naquele tempo hospitalar, e que fatalmente não conseguiria ser removida pra lá.

Migrar.

Leonardo: Quer dizer, ia ser uma complicação danada.

Foi pai jovem! Né?

Leonardo: Hum.

Você foi pai jovem!

Leonardo: Jovem? Põe jovem nisso. Muito jovem.

O que muito jovem?

Leonardo: Aos vinte e um.

Vinte um? (risos)

Leonardo: Você já chegou nisso?

Eu tenho quatro?

Leonardo: Você?

Uhum.

Leonardo: É menina mesmo, meu Deus do céu! nem parece.

E aí a opção foi pra matemática, você foi trabalhar nas escolas?

Leonardo: Sim, aí eu fiz licenciatura e aí eu comecei a trabalhar. Engraçado, que foi assim, ia terminando o curso... Aí já fiz o concurso, e aí já entrei na seguinte. Acabei em dezembro, em fevereiro acho que eu estava trabalhando.

Oh! Foi rápido.

Leonardo: Foi rapidíssimo. Nosso estado tava precisando de professores.

Ribamar: E isso já tem quanto tempo?

Leonardo: Isso já tem tempo rapaz, vamos deixar isso pra lá. Eu entrei em 83, vinte e quatro.

Em dois mil e três são vinte anos. Pra dois mil e sete... Já passou do prazo né? De aposentar?

Leonardo: Não.

Não é vinte e cinco?

Leonardo: Ó meu Deus do céu! Olha pra nós dois?

Hum.

Leonardo: Eu sei que cê tá certa, o problema é eu ser aposentado, mas homem é trinta anos. Mulher que é que é vinte e cinco.

Ah, é? Pra mim era a mesma coisa. Pra homens e mulheres.

Leonardo: Não. Ih... Nossa!

Ainda faltam dois? Bom, nesse tempo de trabalho docente, quando foi a primeira vez que você teve assim um aluno com deficiência?

Leonardo: Olha, eu tive aluno com deficiência no meu tempo de Ceilandia, Mas pequenas deficiências. É... Comprometimento físico, só que naquela época não tinha nenhuma orientação, nada, eles eram tratados do mesmo jeito.

Hum.

Leonardo: Então eu vou dizer isso foi aí há vinte e cinco anos atrás.

Bastante tempo. E problemas mais graves?

Leonardo: Alunos com problemas... Deficiências mais graves? Não. Aí eu nunca tive.

Não?

Leonardo: Eu venho ter contato depois aqui nessa escola mesmo, eu já estou aqui há cinco anos.

Cinco anos. E o que que você sentiu? Quando você soube que tinha um aluno com uma deficiência mais grave?

Leonardo: Mais eu nunca tive aluno com deficiência mais grave.

Ham. Só contato?

Leonardo: Mas aqui a gente não tem esses alunos assim.

Hum.

Leonardo: Porque a escola, por exemplo, ela não tem acessibilidade. e que eles necessitam. Então eles já não vem pra cá. Pra essa escola. Então vem pra cá gente com pouco comprometimento. Essa sala de recurso da gente, hoje ela é uma luz. Existem as... Como é que eu vou falar meu Deus do céu? As específicas, nessas aí você tem alunos mais comprometidos. Também tem umas que é, por exemplo, mas eu nunca tive esse tipo de aluno.

Com que alunos, com que deficiência você já trabalhou em sala de aula?

Leonardo: Eu já trabalhei com pequena surdez, tá. É... Alunos com pequeno comprometimento físico, tipo por exemplo, aluno que não tem uma mão.

Hum.

Leonardo: Mas ele escreve normalmente com a outra. Então pra ele, pro aprendizado dele, essa deficiência não está interferindo praticamente em nada. E eu já tive. Não, não tive. Na sala lá eu não tive Down ainda não. Estou tendo aqui na outra, na sala de recurso.

Uhum. Surdos né?

Leonardo: Surdos.

Visuais?

Leonardo: Ham?

Intelectuais?

Leonardo: Olha, eu trabalhei há dois anos atrás, com um aluno que fatalmente seria ser mesmo DI, deficiência intelectual. Ele tinha até uma grande defasagem de série, mas ele era diagnosticado como DI.

Hum.

Leonardo: Aí ele foi apontado na sala, mas ele não conseguia acompanhar

Bom, nesse período que você trabalhou com crianças com deficiência. É... Você foi informado, de que teria esses alunos, você recebeu algum tipo de orientação da escola? Como que era o processo?

Leonardo: Olha, o processo, eu fiquei sabendo que ele existia através de informação que tem no mural, aí depois que você já está em contato com eles, aí na reuniões das coordenações pedagógica, aí aparece alguém, né, e diz pra você que aqueles alunos são deficientes, que eles precisam de um tratamento diferenciado.

Hum.

Leonardo: Mas também você não sabe que tratamento é esse. E qual é o tratamento específico que aluno necessita. Ao menos o meu primeiro contato... É esse, por exemplo, esse DI que eu falei, eu passei grande parte do tempo sem saber de nada... E também não tinha ninguém pra te dar uma ajuda assim de como é que deve trabalhar.

O quê que você sentiu?

Leonardo: Ham?

O quê que você sentiu?

Leonardo: Bem, eu me senti desamparado, eu me senti incompreendido e me senti assim descontente. Porque eu achava, que ele não deveria estar ali. Porque os professores não estavam capacitados. Eu achava que eles estavam perdendo tempo ali. Que eu tentava ajudar um pouco. Era uma sala com 40 alunos, era só ele. É... eu usava estratégia de pegar os alunos normais e fazer mais atividades em grupo, pra tentar colocá-lo. Mas mesmo assim, aquela atividade eu via que aquilo não era o suficiente. Ele requeria muito mais coisas. Principalmente pela defasagem dele.

E aí o quê você fez?

Leonardo: O quê que eu fiz? Eu fazia as atividades separadas com ele, que eles aprendeu. Eu passava atividades pra ele que eu achava que era da série dele, só aquela coisa limitada. Porque lá eu não tinha condição de atender a turma e atender bem. Aí dessas atividades ele fazia muito pouco. Ele me dava também um desânimo, mas era o jeito que ele conseguia. Então na realidade o que eu me sentia mesmo... Eu me sentia impotente naquela situação.

E aí não você não teve acesso há algum tipo de treinamento?

Leonardo: Não davam. E fui ter um treinamento depois que eu vim pra sala de recurso, aí eles foram fazendo treinamento de AEE as quinta feiras.

Mas antes?

Leonardo: Antes nenhum.

E você

Leonardo: Por exemplo, eu já participei assim, de alguns seminários sobre inclusão. De algum curso da própria fundação. Mas assim, coisas muito rápidas. Não seria essa coisa específica de trabalhar com alunos deficientes.

Ribamar: Como foi assim o processo de transição da sala regular pro AEE?

Leonardo: Primeiro aposentou uma pessoa que pegou a aí teve uma mudança na orientação de ensino especial que queriam uma pessoa da área de exatas na sala de recursos, aí como não tinha ninguém, foi perguntado quem queria e eu me ofereci. Aí eu tive que fazer uma entrevista, eu tive que estudar muita coisa por conta própria e rapidinho pra fazer uma entrevista lá na Diretoria de Ensino Especial pra poder vir pra sala de recursos

Ribamar: Que materiais você estudou?

Leonardo: Eu estudei, materiais sobre... Matérias sobre inclusão, da própria Secretaria de Educação, é... Também sobre inclusão e mais especificamente é... A parte administrativa da... De uma sala de recursos.

Essa identificação com os alunos especiais. Você atribuiria a quê?

Leonardo: Olha, a minha identificação com eles eu acho que eu atribuo a deficiência é . Porque eu gosto que a pessoa consiga aprender o que eu ensino, que ela tenha proveito. Ela vem à escola e eu ensinei alguma coisa pra ela. E eu vejo assim, que em muitos casos, eles vêm à escola, mas eles não são atendidos no que eles necessitam. Porque eles necessitam de um atendimento assim, mais específico. Então isso que me comove então, de um jeito assim preocupado.

Preocupado como?

Leonardo: Com o aprendizado deles que eles estão aproveitando a escola. Porque pensa bem. Um aluno tipo esse daí que eu falei, ele tá numa sala com quarenta alunos. Ele lá assistindo aula olhando pra cima assim, ela tá totalmente num mundo diferente. Na realidade ele é um aluno de... no máximo de quarta série. E ele está numa sala de sétima série.

Uhum.

Leonardo: Quer dizer, ele tá lá, a meu ver, ele tá lá perdendo tempo, ele tá lá aumentando o desinteresse dele. Ele também tá aproveitando a aula do professor? Eu acho que quase nada! E eu mesmo insisti em reuniões pra que ele fosse colocado numa serie que ele conseguisse acompanhar. Eu acho que seria muito mais justo pra ele. Primeira coisa, ele já tem uma deficiência. A idade não seria nenhum fator limitante pro aprendizado dele, se ele fosse numa série onde que ele conseguisse acompanhar, onde ele tivesse... Mais atenção fosse dada pra ele. Eu acho que seria bom.

E aí você acreditou que o trabalho diferenciado pra aquele aluno fosse resgatado?

Leonardo: Sim. Que ele fosse resgatado e que ele também tivesse mais interesse e que ele aprendesse alguma coisa.

Ribamar: Você poderia [inaudível] atendimento?

Leonardo: Atendimento de onde? De lá ou daqui?

Ribamar: Daqui

Leonardo: Ah, a Ivone? Eu falei que você devia entrevistar No AEE o atendimento aqui ele é praticamente individualizado. Por exemplo, a gente tem uma, tem dois aqui na realidade com síndrome de down. O Eduardo que vem freqüentemente... É praticamente o professor e o aluno. Esse já seria uma grande diferença. Ele tem uma exclusividade pra ele no atendimento. Todos são assim? Não. Tem gente também que não precisa de ter uma exclusividade. Eles podem ser atendidos em grupo. Agora também a sala de recursos, ela precisaria de ter mais recursos didático e pedagógicos que a gente ainda não tem. É... Eu por exemplo, fui atrás de material de matemática da sala. Pros alunos, e que representasse fração. Mas eu peguei uma coisa que eu já trabalhei uma semana, uma coisa que não quebrasse, alguma coisa que pudesse ser usada várias vezes. Aí eu achei umas coisinhas pequenininhas assim, coisas que peças vão sumindo que eu vi que não era interessante. E aí também com o preço muito exorbitante. Então a gente não conseguiu como aqui não é uma sala específica ela não recebe verbas não vem verbas pra cá. Então o que a gente pode contar aqui é com o

dinheiro da escola mesmo pra fazer alguma coisa. Como eu sou novato aqui também. Como eu já falei pro nosso amigo aqui Eu estou aqui também aprendendo, eu estou até fazendo curso, mas assim na minha visão geral eu acho que precisa, eu acho que precisa ainda de alguma coisa de análise pedagógica.

O quê que você sente em relação aos professores, que estão na sala de aula?

Leonardo: O que eu sinto em relação?

Aos professores que estão em sala comum com os alunos incluídos? É como é que eles trabalham essa coisa de ter um aluno especial?

Leonardo: Olha, essa pergunta, eu acho que deveria ser feita pra cada um dos professores. Mas eu vou pegar como exemplo quando eu estava na sala regular. No meu caso, o que que você sente lá? Eu acho que os colegas também sentem isso. Eles se sentem desamparados, eles se sentem não preparados pra trabalhar com eles. E por exemplo, tem um que tem um pouco assim de deficiência auditiva, aí falam assim pro professor: “Não, mas você fala de frente pra ele que aí ele vai atender”. Quando você faz isso, os outros também estão perdendo. Aí você vai virar só professor daquele? Quer dizer, fica difícil! O que eu sei no geral é que os professores, eles têm assim uma resistência de trabalhar com eles ou não gostam de trabalhar com eles, mas isso também mais porque eles não se sentem preparados pra dar esse atendimento.

Uhum. Mas na questão assim do gênero, você não é mãe, porque é muito recorrente, falar assim: “não, a mãe ela é maternal sempre. A mãe acolhe as crianças especiais”. O quê que você acha que afasta os homens desse vínculo, desse, por exemplo, desse investimento nos meninos especiais?

Leonardo: Olha, essa afirmação sua aqui, não sei se procede muito não. É eu, por exemplo, não acredito muito nisso que você falou nesse instinto maternal, porque de vivência, por exemplo, mães de alunos e tudo. Você vê muitas mães assim, que agem muito diferente disso que você tá falando. Agora é mais comum a mulher na sala de recursos? É. Aí por outro lado você tem razão também. Os números dizem isso, mas no curso que eu to fazendo, por exemplo, tem muitos homens trabalhando na sala de recursos e muitos homens sendo é... Professores. E a mulher, sei lá! Teria mais esse lado do carinho né, do afeto e isso conta muito, principalmente na educação infantil. Agora por que os homens se afastam, eu acho que seria desconhecimento, desinteresse, pelas tarefas que acham assim que seriam tarefas infantis e na realidade também isso é patente normalmente no ensino regular. As mulheres estão mais presentes no ensino infantil e os homens estão mais nas séries finais. É uma coisa natural, não?

E porque você acha, então, que tem... Há um interesse de procura? Esse interesse dos homens pela sala de recurso, ou pelo atendimento especializado?

Leonardo: Repete pra mim, por favor.

Por que que você acha, então, que tá fazendo com os homens busquem né, esse meio, essa atuação, porque você falou que lá no seu curso tem bastante.

Leonardo: Olha, eu não sei o que fazer. Eu acho que uma das coisas seria o conhecimento, né? Fazer mais palestras, levar mais... Mostrar como é esse atendimento. É mostrando as coordenações, nas reuniões. Divulgação.

E o que que tem feito com que eles buscassem, porque você comentou que eles estão nos cursos, né?

Leonardo: Eu falei que nos cursos eu vi muitos homens.

Muitos homens. Então o quê que desperta o interesse neles? Porque que eles estão lá? O quê que você acha?

Ribamar: Porque há uma predominância feminina.

É.

Leonardo: Isso daí eu não posso te responder essa questão. Essa aí eu não sei realmente.

Nem imagina o que possa ser?

Leonardo: Porque eles estão? Se eles estão, eles têm interesse. Porque que tem esse interesse? Não sei, eu sei que algumas pessoas, mas aí tanto faz serem homens ou mulheres. É geralmente tem algum parente. Ou mesmo filho com problema, aí eles iriam pra essa área, até então cuidariam melhor, tudo pra ajudar o seu parente ou seu filho. Mas essa pergunta que você me fez foi, interessante! Não tinha pensado nisso não.

Pra gente foi algo novo encontrar um homem aqui na sala de recursos.

Leonardo: É? Vocês nunca tinham encontrado?

Nunca! Nem aqui, nem em Goiânia, nem no Ceará, nem no Piauí

Leonardo: Então você tá certa, mas não é muita surpresa... No curso da UEE que eu to fazendo, pra você ter uma idéia, metade é homem. Metade dos alunos...

Será que é porque talvez, você falou então que a lei mudou, que eles estão pedindo pessoas da área de exatas?

Leonardo: Pode ser também. Quer dizer, antes, talvez ninguém tivesse me perguntado se eu tivesse necessidade. Se eu quisesse que alguém me perguntasse mas eu não estou aqui? Pra você vê, olha só. Rosa, essa sala aqui já tem quanto tempo? Essa sala de recurso?

Rosa: Tem muito tempo né, antes de eu vir pra cá em 85.

Leonardo: Ela tem vinte e quatro anos?

Rosa: Tem mais.

Leonardo: Pra você ter uma idéia, eu fiquei sabendo que ela existia quando eu tive o primeiro caso lá na sala regular **de alunos que estavam ali**, então foi há três anos atrás.

Não há muita interação, né? Que coisa! Interessante.

Ribamar: Como que o aluno chega pro atendimento? A família traz na escola, vocês fazem avaliação? Como que é esse processo?

Leonardo: Não. Olha só. Ele é matriculado na escola, aí se ele tem algum problema, geralmente, a mãe, os pais também. Aí o quê que a gente faz? A gente pede um laudo, a

própria secretária pede um laudo. Porque ele vai ter que ser matriculado numa série especial. E só pode ser feito isso, se ele tiver **benefício**. Então dado esse laudo que é entregue na Secretaria. E a secretaria comunica com a gente. Eles vão lá e anotam que o aluno é aluno especial. E então aí ele vem pra cá. É desse jeito que acontece o ingresso dele. E muitos já vem de outras escolas que já tem o laudo, então é automático. Ele é matriculado e aí já é comunicado pra nós que tem mais um aluno com certa deficiência que é aluno daqui.

Ribamar: Como que você faz pra saber que atividades vão ser desenvolvidas, pra aquele aluno que tem determinada deficiência? É feita uma avaliação?

Leonardo: Olha só. É isso daí que eu pego muito em relação a esse laudo do aluno. Porque muitas vezes ele trás um laudozinho, um diagnóstico, num papel de receita. Isso é bom pra portadores de síndrome de down, como que você vai fazer? Aí o quê que a gente geralmente faz? Pede um relatório psicopedagógico desse aluno, mas antes da exigência da UEE desse relatório, sempre as famílias, muitas tem dificuldades né? Tem nosso velho sistema de saúde, que você vai esse ano pra ser atendido o ano que vem. Que dizer, eles têm muita dificuldade em conseguir isso, aí vão enrolando, enrolando, enrolando e não trazem. Mas quando tem esse laudo psicopedagógico. Ali tem algumas indicações de como tratar esse aluno. Nesse laudo psicopedagógico, e aqui o que que precisa na UEE? Precisam ter diagnóstico e que... Também esse laudo psicopedagógico.

Ribamar: Quem emite?

Leonardo: E quem emite esse laudo? Uma equipe. O psicólogo, o pedagogo e que fazem esse laudo psicopedagógico.

Ribamar: Da rede?

Leonardo: Pode ser da rede pública ou pode ser particular. Tá? O quê que acontece com a rede? Um órgão que faz isso é chamado de COMPE só que é superlotado. Geralmente as pessoas marcam esse ano pra ser atendido um ano depois. Aí eles caem nas clinicas que são conveniadas. Mas também não é uma coisa muito fácil de se conseguir.

Hum.

Leonardo: Só que esse... Essa... Só essa clinica que tem pra fazer esse atendimento, ela realmente é especializada

Bom, se pra atender os alunos é complicado, atender professor então é impossível. Professor querendo informação, querendo ajuda.

Leonardo: Mas quem atender o COMPE?

O Compe.

Leonardo: Não. Não. Ele não é pra isso. Ele é só pra atender alunos tanto na parte psicológica, psicopedagógica e na parte médica. Aí faz consultas, faz avaliações, tem psiquiatra também, então... Tá.

Da reeducação?

Leonardo: Da reeducação. Só que ele não agüenta atender a clientela. Ele é pequeno.

Leonardo: É um. Modesto.

Não tem o que fazer... Porque onde a gente tem... Eu pelo menos eu tenho visto. Não tem.

Leonardo: Não tem. Mas acontece que... É igual ao que te falei. Eu nasci em Minas, eu fui criado aqui, só que isso aqui era muito diferente, então, era um hospital... As escolas, os professores... E tudo funcionava.

O que que mudou?

Leonardo: O que que mudou? Primeira coisa, o governo, né? O governo que criou aqui era muito diferente depois as mudanças foram sucedendo. Então foi mudando a mentalidade e vieram mais gente depois da criação, mas gente de outros estados acostumados com a prática, vamos dizer assim, paulista dos outros lugares. E foram começando a implantar isso daqui, depois veio o grande inchaço do Brasil e começou a ter eleição né? E eu considero que foi Oh, não me mete eu vou fala: que houve foi um retrocesso da realidade do Brasil e ainda está sendo. Porque o que que tá acontecendo com as instituições que funcionavam? Assim, vamos dizer, elas realmente, elas faziam a finalidade delas. Com a introdução do processo político, elas deixaram muito essa finalidade de lado e foram atender a finalidade política. Elas foram ser usadas pra... Passaram a ser usadas pra fins políticos infelizmente, por isso que eu considero uma perda.

E a escola?

Leonardo: Todas as instituições.

Todas?

Leonardo: E a escola passou muito por isso aqui em Brasília e como passou! A escola, ela passa por um processo aonde o governador muitas vezes até retirava o dinheiro, então eles nomeavam quem ele queria. Gente política pra ele poder ir fazendo o projeto dentro das escolas. As escolas de Brasília sofreram demais duas coisas que sofreram muito aqui, foi a área educacional e a área da saúde. Sofreram isso drasticamente.

Como que você vê a profissão do educador agora?

Leonardo: Aaai! (suspiro) difícil. É... Outros assim os tipos motivadores do professor. Muita rejeição dos alunos, da sociedade. A situação está difícil. Os professores estão desacreditados. Estamos aí em crise né.

E o que que você acha que os pais dos aluno especiais esperam da escola?

Leonardo: Olha, tem duas...eu acho que tem duas respostas aí. Ou duas esperas que existem. Uns vêm a escola com outros olhos eles querem que o filho seja incluído, que ele tenha uma socialização. E outra parte querem... Essa outra parte quer a socialização e também quer que o aluno aproveite a escola.

Ribamar: E o que que você faz para que os pais se sintam seguros?

Leonardo: Seguros em relação a que?

Ribamar: Com esse rendimento, com o seu trabalho.

Leonardo: Bem, o que eu faço. Eu tento assim atender o aluno de forma que ele sinta segurança no que eu estou fazendo. Que ele se sinta apoiado, que ele tenha interesse em retornar aqui. E quando eu tenho contato com os pais eu passo alguma informação. Eu peço também que eles participem desse processo, ajudando em casa, fazendo assim... Tendo alguma atitude pedagógica diferente com o filho, né? Basicamente isso.

Pra esses pais que buscam só a socialização. O papel da escola não é só isso, né?

Leonardo: Olha, o papel da escola não é só isso, mas eu acho que você tem um filho excepcional, um filho com deficiência, um filho com necessidade especial, tanto faz. Quer dizer, é traumático muitas vezes pra família? É. E muitas vezes a família já batalhou ali com aquele aluno tentando que ele aprenda alguma coisa, já passou por uma, duas, três, quatro, escolas e ela não vê progresso. Então o que que eles acham que esse aluno tem? O que que a escola vai servir pra eles? Socialização. Então muitas vezes, eles já estão calejados porque eles não vêem progresso no atendimento. Aí eles estão muito errados acho que não. E tem aluno também que o progresso dele também dado o comprometimento. E a expectativa da gente, da família, da sociedade é que ele possa ir muito além do que ele está indo. Isso da uma frustração também né, então ele... Se ele aprender coisas da sociabilidade, já está bom. Eu creio que eles pensam assim.

E como é que você avalia esse modelo de inclusão.

Leonardo: Bom, isso aí é totalmente diferente, você dá só que eu aconselho, querendo responder... Você já fez essa pergunta pra outros professores?

Todos.

Leonardo: Ai meu deus! Olha. Como eu sou novato aqui na sala de recursos, como eu sou aprendiz, mas eu não considero esse modelo o ideal. Primeiramente, é... Eu acho que deveria ter mais salas de recurso, mas não em quantidade. Salas de recurso de acordo com as necessidades dos alunos.

Hum.

Leonardo: Primeira coisa. E que essas salas fossem aparelhadas com material didático, material de apoio. E os professores que estivessem nelas, também fossem capacitados pra atender as necessidades, né? Pessoas já com experiência. E tem alunos também que eles tem um tipo de deficiência que eles merecem um atendimento ainda mais intensivo, eu acho que uma escola só inclusiva, não seria o local ideal, não. Eu na realidade vejo que eles deveriam, muitos deles deveriam estar numa escola especial. O quê que seria essa escola especial? Essa escola que tem que estar aparelhada física e humanamente pra atendê-los. E aí nessa escola teria alunos também que não seriam alunos com necessidades especiais os ditos regulares, pra se fazer a inclusão. Você teria alunos com necessidades especiais concentrados em uma, duas, três escolas em cada cidade, mas uma escola mais aparelhada pra recebê-los. Não uma escola só pra eles, mas uma escola que tivesse os outros também. Pra se poder fazer essa inclusão.

Mas que eles fossem o foco.

Leonardo: Sim, que eles fossem o foco dessas escolas.

Hum.

Leonardo: Por exemplo, se não fosse a não acessibilidade dessa escolas por que que nós teríamos deficientes físicos aqui? Teríamos. Aí por exemplo, em séries finais, sétimas série está lá em baixo, oitava série aqui em cima. Como que ele iria se locomover aqui? Ele poderia vir pela rampa, mas a rampa é uma rampa muito longa pra ele. Ele iria ter dificuldades, muitas dificuldades. E lá dentro da sala, como é que seria ficar numa cadeirinha dessas? Seria difícil pra ele, muito difícil. Aí, ainda bem que aqui a gente não tem com esse tipo de deficiência, né? Porque eu acho que eles iam sofrer muito. Numa escola que esta aparelhada pra isso eu acho que funcionaria.

Você acha assim, que colocar dentro de uma mesma sala, é... Alunos da rede regular e do ensino especial, também é vantajoso?

Leonardo: Olha, tem... Um lado é vantajoso? É. O contato deles, um aprende com o outro. Não só a educação formal, que a gente tem que levar em conta. Agora, a inclusão em si, é lógico que ela não é má, ela não... Ela trás benefício? Traz. Pra socialização? Traz benefícios. O outro vai conhecer aquele outro tipo de aluno? Sim. O que tem necessidade especial também, ele vai adquirir um pouco de autoconfiança, com coisas que ele possa fazer que os outros fazem? Vai. Agora o que eu vejo é a necessidade de você dar aos especiais, aquilo que eles realmente eles precisam. O desenvolvimento deles e que aí numa sala regular comum, do jeito que é atualmente isso daí, praticamente não é pra eles.

Pela lotação?

Leonardo: Pela lotação, pelo o que já falamos, pela própria assim, um pouco de... Não é rejeição. Porque o professor, ele não está, que a gente já falou nisso, ele não está preparado pra trabalhar com esse aluno. Então ele trabalha com esse aluno, aquilo que ele consegue. Mas não é aquilo que o aluno precisa.

Hum.

Ribamar: Voltando pra prática no... Na sala de recursos, como é que é o processo de registro das atividades que são feitas, das avaliações dos alunos.

Leonardo: Das atividades que são feitas, quando você chegou, eu estava mexendo nisso. Aqui também a gente tem um diário de classe. Nesse diário de classe a gente registra os alunos que são do AEE que na realidade esses alunos tem uma matricula no ensino especial. Então a gente registra os alunos. Eles tem frequência? Tem, Frequência também normalmente. Só que aqui não tem a obrigatoriedade daqueles duzentos dias letivos porque ele é aluno lá do ensino regular também. Então tem chamada aqui? Tem. Ele tem comparecido? Tem. Então é feito através... Basicamente através do diário. E a gente usa também o caderno de anotação pra poder colocarmos as coisas que a gente acha necessário, tá? Mas o aluno da sala de recurso, ele é um aluno matriculado aqui também, no ensino especial e no ensino regular.

Ribamar: É feito alguma devolutiva a alguém de todas essas atividades, processo de avaliação?

Leonardo: Algum processo de avaliação?

Ribamar: E das atividades?

Leonardo: Não. É feito sim, é feito mais pra família tá. E nas coordenações há um campo de como o aluno está saindo aqui e se ele está tendo alguma melhora lá na sala regular. Mas isso é feito basicamente nas coordenações mas de professor pra professor.

Ribamar: Mas é feito oralmente ou por escrito?

Leonardo: E feito mas oralmente, por exemplo, quando eu tenho um aluno aqui que eu sinto que ele precisa de algum atendimento lá...especifico ponto.

Ham.

Leonardo: Aí eu pego e anoto aqui, e converso com o professor lá na sala da coordenação e passo pra ele e peço pra ele fazer aquele determinado tópico com esse aluno. Aquela aluna, por exemplo, **regular, normal**. É... A mãe, como ela tem um acompanhamento muito grande, a mãe tava achando que o material didático que ela tem. Dos alunos de quarta série tá muito pra ela. Ela conversou comigo, conversou com a Rosa, e a gente achou... Ela perguntou se poderia comprar um material que fosse mais acessível pra filha. Eu concordei plenamente, eu dei uma avaliada no material que ela trouxe, de português e matemática, de um outro aluno que tinha, olhei e disse que seria ótimo! Por quê? O que que tá acontecendo com ela em português? Eu disse, olha, Aí o livro é muito em cima de textos, ela tem uma dificuldade danada de interpretação. Então ela lê aquilo, mas ela não consegue progredir, quer dizer, pra ela ficar com uma didática dessa eu acho que é inútil, então ela vai ter uma coisa mais simples que a mãe adquiriu, aí a gente conversou com o professor regular, também, ele concordou. Agora o que tem que se fazer é usar esse material.

E é pra qual série é o material que ela trouxe?

Leonardo: É um material de quinta serie, mas há um nível assim, uma linguagem bem mais acessível né? Bem mais acessível a compreensão.

Ribamar: Há alguma devolutiva pra regional por meio de relatório?

Leonardo: Há uma devolutiva pra regional, mas seria... Não seria direto pra regional e sim pra Diretoria de Ensino Especial ta, então eles pedem relatório de expediente. A gente faz relatórios bimestrais, então então seria relatórios bimestrais aqui e pra Diretoria de Ensino Especial e, por exemplo, de vez... Algumas vezes eles vem diretamente também pra atender algum caso que está acontecendo, principalmente se tiver alguma reclamação aí eles fazem aqui.

Mas aí no dia a dia tem algum tipo de formulário, além do diário?

Leonardo: Não. No dia a dia não. Tem o diário e a gente faz as anotações a parte no caderno.

No caderno.

Leonardo: Fora isso que justamente quando eles vierem se precisar de alguma coisa...

Tem histórico.

Leonardo: Você ter ali um histórico.

E na sala regular da mesma forma?

Leonardo: O acompanhamento?

É.

Leonardo: Não, na sala regular tem o diário...

O diário.

Leonardo: Nesse diário lá, que é um pouco parecido, o diário lá da... Ele tem esse ponto aqui atualização de informações complementares aonde o professor, vai o professor lá no ensino regular e anota tudo no diário. Ele tem que anotar tudo no diário. Aí nessas informações se me perguntarem vai dizer o que aconteceu, teve algum problema específico lá num dia, ele pode anotar isso aqui que seria pra ele uma ata, coisa parecida. São anotações básicas, diárias. Diário ele tem que fazer... Diariamente faz anotação.

E aí então os professores têm só o formulário de adequação curricular que é feito no início do ano, né?

Leonardo: O formulário de adequação curricular antes ele era feito anualmente agora ele está sendo feito bimestralmente, houve mudança no ensino especial, então eles fazem no início de cada bimestre, o formulário de adequação curricular.

Mas também é o único documento, é o único tipo de texto que eles têm que lidar com a educação especial, é esse?

Leonardo: Que eles têm que lidar? O único?

É.

Leonardo: Não. É, por exemplo, nas coordenações se tiver alguma orientação da... Do ensino especial, o coordenador, né, vai passar pra eles lá na reunião. Então pode...

O coordenador regional...

Leonardo: Não, o coordenador normal, da escola.

Ah tá!

Leonardo: Ah, pode ser da regional também? Pode, porque tem um coordenador diferente, porque ele pode trazer alguma informação e tem também o pessoal do ensino especial que de vez em quando vem e se reúne com eles, só que isso é de acordo com a necessidade que eles julgam necessário, não tem nada periodicamente que tem que acontecer mensalmente, bimestralmente, semestralmente.

Aí eles fazem só perante as suas aulas, a dosagem de conteúdo para aquele aluno?

Leonardo: Exatamente. De acordo com o que eles devem ter falado lá na adequação curricular, na adequação curricular também estão previstas as avaliações, estão prevista avaliações, então ele deve trabalhar de acordo com o que ele falou lá nessa adequação curricular, agora o que acontece: é difícil fazer isso? Volto a dizer de novo, por que você está acostumada a fazer isso? Não. No ano passado essa adequação era semestral, esse ano começou semestral e depois passou pra bimestral e vai tendo mais carga de trabalho também em cima do professor. O que que ele caba... O que que ele acaba achando dessas coisas? Por exemplo, se ele tiver cinco alunos com necessidades especiais em uma sala, ele vai

multiplicar as coisas no mesmo custo, se eles fizerem, por exemplo, uma prova diferente pra cada um, vai dando trabalho, vai juntando tudo e o professor fica bem carregado.

Perguntar uma coisa: é diferentes deficiências numa mesma sala, aqui na escola também tem correto? Por quê? Não seria mais fácil uma deficiência em cada sala, separadinho?

Leonardo: Bem. Olha, eu não posso te responder assim com certeza que aí mais seria na secretaria, mas tem uma estratégia com a turma aonde eles costumam dividir em turmas essas deficiências, justamente pra que? Uma das coisas, para não sobrecarregar só o professor que vai ficar naquela sala e além disso quando você tem uma deficiência tem uma redução de alunos na turma, então é uma tentativa de compensar, o professor vai ter mais trabalho com esse, mas em compensação vai diminuir o número de alunos dele, só que na realidade que a gente trabalha, a gente já tem um número de alunos é... Muito além do que seria ideal pra você fazer um bom trabalho, então essa redução se torna mínima, na realidade o professor tem é mais trabalho nisso daí. Aí ele pode por cinco alunos também na... Na... Na... Numa sala só 5, 10 alunos? Não pode, porque tem uma orientação da diretoria de ensino especial que tem que organizar esses alunos por turma, justamente por isso, pra não sobrecarregar o professor.

Mas...

Leonardo: Nessas entre aspas né, sobrecarregar.

Mas se tem o deficiente visual e um outro tipo na mesma sala, é meio complicado.

Leonardo: Mas aqui nós não temos.

Aqui tem TH e...

Leonardo: Tem TH, nós temos deficiente intelectual, nós temos deficiente físico, mas pouco comprometido e síndrome de Down, deficiente intelectual né, mas aqui nós não temos nenhum caso assim é muito adiantado, muito comprometido, ao menos até agora. Então deixa eu te falar mais uma coisinha, nós temos muitos TDAH, só que os TDAH, a partir desse ano eles não são mais alunos da sala de recursos, já não tem mais direito a atendimento na sala de recurso, com isso o que que aconteceu? Desafogou um pouco a sala de recurso? Sim, da pra gente trabalhar mais e render bem mais com os outros alunos, porque no ano passado a gente tinha 23 alunos, chegava, por exemplo, Down que precisam de um atendimento específico só para ele, aí você tinha mais uns cinco te esperando pra atendê-los, quer dizer, você via. Fica difícil para trabalhar? Aí ficava quase na sala lá do regular, quer dizer, você não tem tempo nem para um nem pra outro. É ao meu ver essa medida aí foi boa tá, agora você pode pensar assim, mas e aí como os TDAH vão ficar? Aí volta naquilo que eu falei, precisa de escola diferenciada, os atendimentos teriam que ser diferenciados de acordo com as necessidades de cada um, aí vai esbarrar no outro lado também: custos. Porque o que tem de aluno diagnosticado aí de TDAH, estapola a capacidade dessa sala, e ela atende os dois turnos, um de manhã e dois à tarde

Ribamar: Precisa diagnosticar a deficiência ?

Leonardo: Pode ser em qualquer lugar, eles arrumam a casa do Ceará, o que é que acontece na realidade aqui que eles já não gostam? O aluno por exemplo começa a tirar notas ruins, vai chegando no fim do ano, aí a mãe corre, geralmente é a mãe, aí a mãe corre atrás: nossa o que é que eu tenho que fazer? Não sei. Ela ouve que tem uma sala que o pessoal entende isso aqui

muito como uma sala de reforço, impressionante, a... Mas tem uma sala de reforço lá, que é que é preciso para matricular ele no reforço? Aí é preciso que ele tenha alguma deficiência, aí o pessoal já não gosta, mas não tem o TDAH, ele é normal, só que ele é muito danadinho e tudo, eles correm ali na casa do Ceará, faz uma consulta lá e vem com o diagnóstico TDAH, a realidade é essa.

O que é a casa do Ceará?

Leonardo: Ham?

O que é a casa do Ceará?

Leonardo: Seria uma casa onde tem atendimento médico, psicológico e era até depois, na realidade no início era uma, um local de cultura, de cultura cearense, e foi crescendo e se transformou na realidade numa casa de atendimentos variados.

E como atendem?

Leonardo: Lá você faz esportes, lá tem musculação, lá você tem atendimento médico, psicológico, lá tem atendimento neurológico também, lá você tem algumas deficiências, e ensinar você...

Ribamar: Um centro de convivência?

Leonardo: Isso.

Então as mães achando que aqui é uma escola de reforço e querem porque querem que seus filhos sejam atendidos.

Leonardo: Querem que eles sejam atendidos para ver se ele não vai ser reprovado, ele entende que... Mas é uma idéia totalmente deturpada.

E os meninos entendem? Aparentemente.

Leonardo: Aparentemente eles têm o que: desatenção, desinteresse lá na sala regular, eu noto às vezes. Por que será que eles tem uma diferença? O desinteresse é completo.

Ribamar: A nossa visão é uma... Um desencaixe entre cultura...

Leonardo: Entre?

Cultura da escola e cultura do lar que provoca uma espécie de ruptura de vivências, então ele não se adéqua, uma experiência que foi relatada por que falava que as crianças não aprendiam e aí foi vendo que não aprendiam porque não havia aplicabilidade, eles estavam muito distantes da vivência daquela família e aí foram ver que se fossem pelas práticas religiosas, pelas práticas comerciais acessaria o conhecimento dos alunos, aí eles desenvolveram, então ainda é uma questão assim de mistura de problemas sociais, familiares, saúde e um pouco do modelo de educação que não privilegia os conhecimentos que foram adquiridos...

Ribamar: As novas tecnologias.

Leonardo: As novas tecnologias. Bom é uma corrente, uma teoria social tratamento do mérito também.

Leonardo: E você acha que as redes assim, elas teriam condições de propiciar tudo isso?

Olha assim...

Entrevistador: Assim...

É um pouco mais trabalhoso, porque você foca na cultura, então é sempre um trabalho diferenciado com melhores turmas né, com professores com tempo de investigar a cultura local, de preparar esse material.

Leonardo: O material didático seria útil?

Ribamar: Voltado para isso...

Leonardo: Sim ou não?

Claro, material didático voltado para o que o aluno quer aprender.

Construir Fazer investigação.

Leonardo: Aí você teria também que reciclar o professor?

Ribamar: O professor...

Leonardo: Sim ou não?

A professora, o grupo né, docente tinha que ta envolvido nesse processo sim.

Leonardo: Sim, não taria então nesse caso?

Claro, inclusive é um projeto tem que ter um orientador, né, acompanhar os professores, tutoriando as atividades deles.

Leonardo: Isso não teria aumento de custos?

Exorbitantemente.

Leonardo: Então acho que eu não preciso continuar não, né?

Ok. É o seguinte...

Leonardo: Mas eu concordo plenamente com você, quando eu comecei era uma coisa interessantíssima, eu queria trabalhar no ensino médio, segundo grau. Nossa Senhora! E fui e cai na Ceilândia, me mandaram pra a Ceilândia, eu já fui pra lá assim né, mas eu queria dar aula no ensino médio, mas louco pra isso. Eu chego na Ceilândia e me dão uma turma de 5ª série, olha 5ª série, aquilo pra mim foi um balde de água gelada e eu estava nú. Meu Deus do céu e a minha formação não foi pra trabalhar, não foi séries iniciais, foi mais pra gente trabalhar no ensino médio e eu sonhando com aquilo, meu Deus do Céu, ensinar a tabuada, ensinar a fazer continhas, eu confesso pra você que pra mim foi assim uma tortura e aquilo me desanimou tanto, e eram salas lotadíssimas as salas e naquela época na Ceilândia e não sei se ainda tem a noite, muito de vocês, então quando passava um carroceiro na rua, uma carroça na

rua, boa parte da sala virava assim pra as janelas e eles ficavam vidrados com aquilo, o que eu estava fazendo não era nada interessante para eles, a vivência deles, eles queriam aquilo, era carroça, ser carroceiro, eu percebia, quer dizer, muito difícil. E eu não sabia nada, depois eu fui conhecendo assim: as mães, praticamente os pais não apareciam, aí já é um lado cultural mesmo a maioria era do nordeste, é a mãe que vai depois de muitas vezes que foi chamada, aí você via que não tinha assim nenhum vínculo entre a mãe e a escola, muitas vezes ela era analfabeta, não dava muito valor aquilo.

Ou se dava e não conseguia acessar aquele conhecimento pra transmitir pro filho.

Leonardo: A grande maioria, quer dizer, depois começa esses programas assistencialista também tentando chamar o aluno pra escola, envolvendo os pais, envolvendo os irmãos.

Os professores também, campanha de publicidade chamam eles pra **profissão**.

Leonardo: Não, mas agora como tá precisando, mais isso aí acontece em todo lugar né, nós estamos precisando de gente.

Mesmo faltando pouco, dois anos pra você se aposentar, quais as expectativas que você tem quanto à educação especial, a educação inclusiva?

Leonardo: Educação especial, educação inclusiva, a expectativa maior que eu tenho que haja mudanças, mudança nesse atendimento, certo, que foquem realmente, não assim como está genericamente, o aluno especial, a inclusão, porque eu sinto assim que é uma coisa muito política. Que tá na moda, então vamos falar disso em especial, vamos falar de inclusão, vamos investir nisso daí, mas eu fico muito preocupado com a qualidade é... Como vai ser isso, como será feito né, a acessibilidade, mas não na acessibilidade de ser beneficência, mas acessibilidade do aluno chegar a esse conhecimento, então vão na escola que a tendência é a necessidade do aluno, uma escola inclusiva que atendesse a necessidade do aluno. E não a escola inclusiva pra atender a necessidade da política... Agora eu sei que isso vai ser difícil acontecer.

É. E os pais também querem só a socialização.

Leonardo: Não. É pode ser, você olhando pro lado político, o que que acontece né? Você poderia falar isso daí, mas eu acho que você tem que olhar o lado também humano né, o lado também do país, o lado do aluno, então não seria só socialização. Agora tem alunos que são muito comprometidos realmente.

Entrevista Lisa – Mãe de Maria Clara

Entrevista Lisa

a gente vai falar sobre algumas questões pessoais e se, por acaso, for invasiva a gente pula né?

Lisa: uhum

como que você trabalhou a informação de que a Eduarda tinha Síndrome de Down, você lembra quando você ficou sabendo?

Lisa: sim, sim eu não fiquei sabendo de primeira, porque a médica pediatra não tinha certeza, aí me encaminhou pra um outro médico noutra cidade aí ele também não tinha, não foi assim de primeira. Ela tinha traços, mas era bem ativa assim, tinha um outro lado que também...que podia ser simplesmente hereditário. Aí eu fiz exame de sangue e aí que eu fiquei sabendo que era Down e tudo, aí depois com três meses, já comecei a trabalhar ela, levar pra fisioterapia essas coisas.

e como que foi assim a questão íntima? Que que você sentiu? Você teve algum receio? Você já tinha alguma informação a respeito?

Lisa: é eu tinha uma vizinha que era Down, uma menina, só que ela já tinha falecido já, tinha adoecido e tinha falecido. Aí...fica assim, como é que eu vou te dizer, parece tipo um luto, porque, às vezes, dependendo do médico que a gente pega ele fala que...ahh, se tu vai atrás, se tu escutar tudo, dá uma paralisada, parece que a criança não vai fazer nada sabe? Aí a gente tem que meio lutar contra aquele sentimento e ver que tá quem tá ali é a filha da gente, que é a mesma criança que eu tava é...fazendo bordadinho, tudo, é a mesma. Ela ia aproveitar do mesmo jeito né? E, e com aquilo ali, acho que assim, tem que meio mandar aquele sentimento pra fora é desse jeito, pelo menos, que, pra mim, resolveu. De esquecer aquilo, aí, é Down é isso, é aquilo...não, é a minha filha. Eu acho que foi, pra mim, pelo menos, foi o jeito melhor de lidar com aquilo ali, porque se tu fica pensando em tudo que vê e escuta, tu tá...é difícil.

e é a primeira filha?

Lisa: ela foi. Ela foi a primeira filha. Eu tenho outro, mas ela foi a primeira.

e com relação a informação que os médicos passaram, que você obteve nas escolas, você foi orientada, como que foi?

Lisa: não. Um, um médico geneticista, um outro que eu fui daí, ele orientou que tinha que estimular ela. Agora em escola, em...nada teve orientação, assim, tá que eu não sou daqui né? Sou de cidade pequena também, então não...

você é de onde?

Lisa: Jaguarão, Rio Grande do Sul, perto de Pelotas.

tem um sotaque (risos)

Lisa: é? La perto do Uruguai, lá embaixo. Aí, aí com dois aninhos eu botei ela na escola. Escola... ehh...como é que é que a gente chama? Não sei se é prezinho...era escolinha infantil né? Com dois aninhos ela entrou, porque eu já tinha tirado a fraldinha dela, tudo, ela já andava, aí eu botei já ela pra conviver com as outras crianças que é aí que estimulou ela, mas

assim, preparo realmente os professores não têm, o que tem é boa vontade que, eu acho, conta bem mais até que o preparo certas vezes.

e ela estudou em uma escola comum?

Lisa: escola comum. Escolinha né? Escolinha infantil.

e tem quanto tempo que vocês vieram pra cá?

Lisa: é a segunda vez que a gente mora aqui em Brasília. Eu vim pra cá quando ela tinha cinco anos. Ficamos cinco anos aqui. Com dez, a gente voltou pro sul e agora faz, vai fazer dois anos que a gente tá aqui agora.

bom, aí depois que ela veio pra cá, ela estudou também sempre em escola comum?

Lisa: foi. Sim.

A escola classe né? Até a quarta série...

Lisa: isso, isso.

e na escola classe, quando você chegou, ela foi matriculada, que tipo de informação que eles te passavam?

Lisa: só de que tinha que ver se tinha vaga porque era permitido duas crianças especiais por sala né? Porque eles diminuem...até a quarta série diminuem o...a quantidade de aluno, quando tem criança especial. Depois da quinta isso acaba...até tinha uma professora que me dizia que era muito estranho. Parece que a criança existe até a quarta série, depois parece que não existe mais, porque não tão preparados, trata com uma sala grande né? Turma grande...

orientadora pedagógica, coordenadora de turma, ninguém nunca conversou com você ou você nunca procurou pra saber deles, não?

Lisa: Não, depois, assim, que já tava na escola, foi encaminhado pra fazer daí pra ir pra sala de recursos, no caso, com a professora. E aí ela ia vendo como que tava a Eduarda, certas coisas que ela trabalhava lá, e me passava o que que eles iam fazer né? Mas só que a professora ali atendia uma vez por semana, eu acho...era uma vez por semana só. E quem lida mesmo com a criança é a professora da sala de aula, né? E esse professor da sala de aula não tão preparado [sic] pra atender as crianças. Têm uns que nem sabem o que é, o que fazer, o que que é o diminuir o conteúdo pra criança, sabe? Material...então fica assim, fica o ano inteiro, bem dizer, só se adaptando. (risos) Perde muito tempo, perde muito tempo nessa orientação, porque aí o professor demora muito pra conhecer, e aí a ver que a criança tem certas possibilidades, quando vê já tá acabando né? Porque o professor da sala de recursos faz o que pode mas...ehh...eu acho que tá bem complicado, assim, e sei que é difícil pros professor [sic] também, lógico que é difícil, porque eles são jogados num, pra quem não conhece e não tá preparado é complicado. Só que é isso, tem que ter boa vontade também, porque a Duda quando se alfabetizou, ela tinha pegado, lá na 102 sul, ela pegou uma professora, tá ia indo sabe? Ia indo, mas eu via que ela não tava rendendo. Eu achei que ela não se alfabetizar. Quando eu ia explicar as coisas pra ela, eu achei que ela não ia se alfabetizar. Depois no outro ano, ela pegou uma outra professora e foi rapidinho. Alfabetizou, saiu lendo dali. E a professora não sabia nada também de aluno, só que ela me dizia: “não, eu quero saber como é que ela é porque eu quero saber como eu vou lidar com ela pra...”, sabe? E aí ela ia duas vezes por semana, de manhã, lá com a professora também. E ela puxava, incentivava, puxava, criou um vínculo...muito forte assim, porque isso que a criança, eu sinto

que ela precisa. A Eduarda fica muito chocada, assim, por exemplo, quando têm professores que se aposentam, ou que sabe? Simplesmente não vêm mais, sabe? Aquilo pra ela é um baque, é difícil aquilo ali. Porque ela cria um sentimento primeiro, pra depois...né? E aí, isso aí vai um longo tempo né? Ainda pega professores sem tato, assim, sem jeito nenhum, nenhum com criança, sabe? Que custam mesmo um tempo até se direcionar, a falar com a criança.

um estranhamento né?

Lisa: Nossa! Não sei, mas eu...parece que tem um certo medo, alguma coisa, não sei...

aí aqui ela tá no sexto ano?

Lisa: é.

é o primeiro ano dela nessa escola aqui?

Lisa: nessa escola aqui.

mas antes ela tá, ela já...ela não é repetente né?

Lisa: não, ela já é repetente. Ela já fez...não desta série. Mas ela já repetiu...a terceira série, a segunda, eu acho. Não, a terceira e a primeira.

que ela não alfabetizou né?

Lisa: é, a primeira ela repetiu, a terceira série, eu acho que ela repetiu também. Agora eu não lembro direito. Que a quarta série ela fez uma vez só aqui. A segunda série acho que ela fez uma vez só também.

então, na segunda fase, é o primeiro ano dela? Com esse tanto de professores, com esse entra e sai na sala...

Lisa: é...

como que ela tá sentindo?

Lisa: ela gosta de vir pra escola, assim, não é como era na outra, que era uma professora só. Ela gosta do convívio das crianças, de educação física, ela gosta e de alguns professores ela gosta quando tem aula com eles também. Artes ela gosta bastante, porque ela gosta de desenhar. Ela...ai desculpa, eu me perdi no que tu me perguntou, do que, se ela...

como é que ela tá se sen..., se desenvolvendo? O que você tá sentindo?

Lisa: o que eu senti nela é que ela tá muito desligada, assim, é, eu não sei se é porque foi jogado muita coisa, entendeu? pra ela e assim, no começo ela até tentou aprender, só que agora ela tá parada, ela não pergunta nada pros professor[sic] entendeu? Então o que trabalhar em casa, e que o professor da sala de recurso que ela aprendeu, aí ela tá bem, mas eu sinto que ela não, se ela aprender ou não, pra ela tanto faz. Ela quer passar. Porque ela quer ver a nota do bimestre dela, ela fica interessada em ver aquilo ali. Mas ela fica meio sabe? Como se a sala de aula não fosse pra ela, às vezes. A sensação que eu tenho é que ela tá se sentindo assim, com que é dado, com a matéria que é dada e como se não seja [sic] pra ela.

eu conversei com a professora de matemática dela, e a professora falou que ela questiona muito a diferença de tratamento.

Lisa: uhum.

ela não aceita, assim, por que comigo é menos do que pros outros? Por que eu vou fazer só isso? A professora me explicou que ela disse assim: “não, é porque você se comportou muito bem, então você não precisa fazer todos os exercícios, vai fazer esses aqui como prêmio”. Aí ela vira pros meninos e fala assim: (?) Eu achei tão bonitinho.(risos) Que ela tem se esforçado, pelo menos nas aulas de matemática. Ela tá acompanhando...

Lisa: uhum.

ela tá acompanhando. Agora eu não sei assim, com relação aos outros professores, como que tá sendo a questão da interação, do diálogo, porque a professora de matemática conversa bastante...

Lisa: é...essa professora entrou, faz pouco né? Que ela entrou. Só que eu vejo que ela vem com muita coisa sem fazer e feita errada, sabe? Ela não gosta disso, de trocar matéria, é complicado. Eu digo: “mas filha, isso aqui tá mais adequado pra ti”, mas ela fica, ela fica me dizendo: “mas o conteúdo é o mesmo?”. Ela fica insistindo que seja a mesma coisa pras outras crianças, mas só que ela não entende aquilo ali, sabe? Ou vai fazer em casa ela fica braba, ela não quer ver porque é muito difícil certas coisas, assim, ela não...ela não quer. Aí, outras coisas, com jeitinho, aí vai, sabe? Mas ela não chega em casa, por exemplo, assim: “aí, tem dever, quero fazer!” eu que tenho que tá dizendo pra ela: “vamos fazer, tá na hora, tem que levar pra lá pronto”, e ela vai braba e eu vejo, porque eu boto ela ali pra fazer, assim, “oh, vamos fazer isso aqui, tu entendeu isso aqui?”, “não, não sei” é como se não soubesse nada, é como tivesse alienada de certas coisas, sabe? É isso que eu to sentindo, aí eu não sei se é porque chega numa hora ela vê tanta coisa e ela, ela copia, ela procura copiar tudo, sabe? Mas o entender ali, eu to bem confusa no que que ela tá pegando.

entendi. Você percebeu, ou você sente ter mais facilidade com professoras ou com professores com relação a ela? A questão de ser homem ou mulher influencia?

Lisa: olha, é que ela só tem dois professores, o de história e o de educação física. O de história, não sei, assim, ela diz que ele é bom, ela gosta dele, assim, mas não tem afinidade é mais com as professora [sic]. O de educação física (risos)...é daqueles que nem, não fala, sabe? Nem fala direito.

oh meu Deus...e por que que você acha, assim, que ela teria mais facilidade com as professoras? O que que motiva?

Lisa: pelo afeto, carinho, ehh....a delicadeza a sensibilidade eu acho.

entendi. Pra você o que que seria uma inclusão ideal?

Lisa: é o que tivesse (?) funcionasse, sabe? Que os professores ali na hora de dar a matéria pra ela, sei lá, perdesse um tempinho ali e dissesse: “oh, você vai estudar isso, essa parte aqui”, sabe? Porque não pode dar três, quatro folhas pra criança estudar. Tem que selecionar; essa parte é importante, essa aqui e essa aqui, sabe? E fazer a prova adequada aquela parte ali que ela estudou, né? E quando não fosse possível eh...o professor visse que a criança não tem capacidade, por exemplo, matemática certas coisa, de seguir, de ir fazendo, por exemplo, português tá estudando predicado, sujeito, mas ela ainda não sabe interpretar. Aí o professor perceber aquilo ali e dizer, não, vai ser mudado o livro dela, vai ser usado outra coisa pra ela, né? Começar a dizer pros pais, oh, corre atrás desse livro aqui, porque, é claro, que os pais têm que se virar. Mas, dá o norte, sabe? Dá a direção. Corre atrás desse livro aqui, porque essa

matéria aqui ela, ela, ela não pode seguir nisso aqui, porque ela não sabe o antes, então como é que vai fazer isso aqui? Porque eu não sei, eu não acho que isso seja tão difícil deles fazer [sic], sabe? Por isso que eu te digo, é boa vontade, vai de professor que tenha boa vontade, que se interessam pela criança que perdem ali cinco, dez minutinho [sic] ali na aula pra ver como que ela and.., como é que ela tá, numa determinada aula, pra poder dizer o que que vai ser trabalhado, porque acaba que ou passa, simplesmente por passar, ou vai rodar e seguir na mesma coisa, sabe? Vendo a mesma coisa e vendo que não tão se interessando se ela está aprendendo ou não. Claro, não é geral, não é geral, mas, só que a gente, eu percebo isso aí, que não há um, não tem um, que o sistema, realmente tá no papel, não tá em nada incluso. Os professores da sala de recurso têm que ficar se virando pra, sabe? Pra buscar o professor, tentar explicar como que é pra trabalhar. Os professores são colocados na sala de aula sem saber como é que é pra fazer, é a impressão que eu tenho isso aí. Não sei se assim...

é assim mesmo. A formação não é exigida como prerequisite pra o professor alcançar uma educação inclusiva. A formação que é exigida é o diploma de conteúdo e não especializações ou (?)

Lisa: pois é, mas eu acho assim oh, se no começo do ano, tiver um professor da sala de recursos que é o especializado, dizer assim, direcionar como é que é pra fazer, olha a matéria para criança especial, Síndrome de Down no caso, é reduzida, então você vai pegar determinado conteúdo, vai marcar pra ela o que que é que você vai cobrar na prova dela. Porque não pode dar três paginas, querer que ela saiba tudo e cobrar duas, três daquilo ali. É muito difícil. Porque ela tem que diminuir o conteúdo pra ela, e realmente, a gente vai ver de tudo que a gente estudou. Quê que a gente usa, né? Quê que a gente usa, em certas coisas? Nada...Então, selecionar aquilo ali, só dizer isso aí, acho que o professor daí vai pra sala de aula sabe que daquela matéria dele, não, isso aqui eu vou separar pra ela estudar, né? Diminuir ali, ou usar outro livro. Isso aí não precisa, eu acho, ter formação, né? No caso, pra fazer isso aí.

então o que que você acha que (?)os estimula esses professores a trabalharem de forma adequada?

Lisa: ai, eu não sei...eu acho que a gente sabe que eles são desvalorizados, professor não tá valorizado. As criança [sic] não respeitam mais o professor. Professor não é aquela autoridade na sala, porque os próprios pais, às vezes, não respeitam os professor [sic], né? Ficam falando mal do professor, na frente da criança, né? Acho que é uma junção, assim, de coisa que eles não têm um, às vezes, não sabem nem se vão pagar as conta [sic] direito, então vão se preocupar com um que ta ali, sabe? Acho que é uma junção de tudo. Acho que ensino tá muito triste, não só pro especial, pra todos. Eu vejo porque pelo meu outro filho, né? Pega professores, às vezes, os professor [sic] mal-educado, sabe? Que xingam, gritam com a criança. Eu acho que pra tu exigir respeito não pode ser assim, né? Querer respeito das crianças, não pode ficar dizendo “cala a boca!”. Eu escuto ali da minha casa, é do lado da escolinha. “Calá a boca!” pras crianças, né? Então é uma roda-viva, sabe? Eu acho de falta de valorização, vai levando a professores mal formados e que é uma bola de neve.

e por que que você acha que tem mais mulheres na educação especial do que homens?

Lisa: ah não sei...

porque o trabalho é difícil. O que seria então, que não atrai os homens para a educação especial?

Lisa: é que eu acho que tem uma coisa... tem muito...é bem menos homens professores também, né?

educação básica, né?

Lisa: é...a Eduarda tem nove professores e dois só são homens o resto tudo é mulher. Então na educação básica, em todo o ensino, a maioria, em escola é mulher, né? A maioria é mulher.

aí essa que é a nossa, o nosso questionamento. O quê que será que tá acontecendo que só tá atraindo mulheres, não atrai homens? Porque tem profissões, por exemplo, policiais, têm muitos homens atraídos por essa profissão e poucas mulheres. A gente sabe que é o contexto de violência, mas e na escola? Por que que os homens não se sentem confortáveis, ou não se interessam pela atuação docente?

Lisa: é, eu acho que um pouco sempre foi assim, né? Professor era quase sempre, já começou, era, era, colégio era formado mais por mulheres. E outra que, pra lidar com criança, não são tudo [sic] que é, eu não acho que não é tudo que é homem que tem um tato pra lidar e paciência em explicar. Talvez seja isso, né? Não sei.

o que a gente tem observado é que professoras e professores têm dificuldade. Dificuldade, assim, no ambiente(?). Às vezes, o rendimento, também é semelhante em sala de aula, principalmente, com as crianças especiais. Então, assim, é...não é que pra mulher seja mais fácil.não tem sido mais fácil, mas a gente percebe que pros homens, talvez, não seja interessante, né? Porque é a dificuldade que ele têm em relação a isso

Lisa: é mas isso aí eu acho que é uma coisa de cultura, não é de agora, eu acho que é cultural, né? É cultural, eu acho que é a professora, sempre visto a professora mais, eu acho que vem...eu acho que até no caso está aumentando, aos poucos, os profe...eh...professor, homem no caso, pra trabalhar com criança. Mas acho que é cultural, eu acho que é uma coisa que vem de tempo, né?

eu também acho...(risos) o que que vocês fazem em casa, assim, em família, que ela participa?

Lisa: tudo, a gente vai em clube. É gaúcho, a gente desce pra tomar chimarrão, ela vai, às vezes, ela quer ficar lá em cima olhando a novela, dependendo do horário que é, e coisa, ela fica em casa. Mas a gente faz tudo junto, tudo que a gente faz, faz junto.

mas que ambientes ela frequenta?

Lisa: ela frequenta aqui, aí ela tá ali no *apsidown* com a fonoaudióloga, e tá fazendo pilates agora ali, e depois é [sic] os amigos da gente, né? Duas famílias amigas da gente, porque parente a gente não tem ninguém, né? Aí é [sic] os amigos da gente, daí. É onde a gente frequenta, esses lugares assim: é o clube e os amigos, escola, e o *apsidown* ali, às vezes... claro, daí esporadicamente, é cinema, uma outra coisa.

o que que ela gosta de fazer em casa?

Lisa: ela gosta de brincar, que ela adora o programa do Faustão, então se tem que dar um castigo pra ela e dizer que ela não vai poder olhar o Faustão, que ela faz tudo que ela tiver que fazer (risos) ela gosta...então ela fica, ela brinca ali do programa, entendeu? Dos artista [sic]...é a parte que ela gosta mais, ela disse que queria ser atriz. Sonho dela era ser atriz, queria ser atriz. E...trabalho manual, assim, ela gosta, mas só que é difícil, assim se não tiver um tempo separado praquilo ali, é muito complicado, porque eu sou dona de casa, mãe, e eu que levo eles pra tudo que é lado. Então, eu que fico com eles todo o tempo, mas separo ali,

vou ali, faço o dever, né? Depois eu já tenho que fazer comida, eu tenho que limpar a casa, é tudo, né? Então eu puxo, dependendo do dia pra participar. O quarto dele é ela que arruma, as coisas dela tudo ela, ela que trata ali dele. E até mando ela, às vezes, “oh, hoje eu tô atrapalhada, me ajuda ali”(interrupção). Aí eu digo pra ela arrumar meu quarto, o do irmão, me ajudar, né?

você fica em casa, né?

Lisa: uhum.

foi por opção?

Lisa: não...não é bem por opção, é porque se eu não tiver em casa, eu vou ter que arranjar alguém que faça isso tudo que eu faço e aí é meio difícil, arranjar alguém, que ao mesmo tempo, faça tudo, leve ela pros lugares, atenda o outro também, porque quando ela tá, o outro tá na escola e de tarde ele tá comigo, e de manhã é ela que tá comigo. Então, é complicado, ainda mais mudando dum lado pro outro, né? A gente, não tenho uma mãe pra deixar os filhos, “oh, mãe, faz hoje o dever com ela”, não tenho, então, se eu não tiver em casa eu não tenho quem faça o que eu faço.

hum, ainda mais aqui...

Lisa: é...ainda mais aqui, não tem jeito.

tudo muito longe...mas qual é a sua formação?

Lisa: eu to me formando em contabilidade. Terminando contabilidade agora.

e depois que você formar, você pretende trabalhar fora, ou você vai...

Lisa: olha, eu não sei. Eu pretendo prestar concurso público pra banco, que é o horário mais reduzido, mas tudo vai depender disso, né? Eu pretendo me formar, depois, depois eu vejo se vai dar pra fazer alguma coisa. Porque, às vezes, a gente consegue, tem muito até no meio da gente, assim, que é militar, que fica mudando dum lado pro outro, às vezes, depois que os filhos tão grande[sic] é que a mulher daí consegue trabalhar, fazer alguma coisa. Porque é toda hora mudando, sabe? Aí, tem que adaptar os filhos, é tudo, e ainda, junta, o emprego, tem gente que dá conta, mas eu acho que sempre alguma coisa vai ficar sem tu conseguir atender direito, né? Ou tu não atende o trabalho direito, ou tu não atender os filhos direito. E é...fica, pelo menos eu vejo desse jeito. Do jeito que eu tenho, o tempo que eu tenho, que é o dia inteiro ocupada, em volta das coisas dele e as coisas de casa, é eu não...eu acho que fica difícil. Tem quem tem apoio, que pode pagar uma empregada, trabalha bem, é um filho só, ou não precisa tá levando pra lá e pra cá. Pode, a criança pode passar o dia com a empregada e ela pode trabalhar, né? Então são várias, várias situaçõesaí, isso aí eu só vou ver depois mesmo. Depende muito do emprego, se vale a pena e o que que eu vou deixar pendente no caso, né? Pra poder trabalhar fora.

é um pouco complicado...

Lisa: é...

? o ultimo tá com quatro meses, (risos)

Lisa: meu deus...

o mais velho tá com doze, e é esse sofrimento também.

Lisa: e tu mora aqui?

eu moro em Cidade Ocidental, um pouquinho longe (?) só pra gente finalizar eu queria, assim, que você dissesse o que que o governo teria que fazer pra melhorar a questão da inclusão. O que que você acha que falta na escola? Por que que o sistema se organizou dessa forma? E o que que você acha que poderia ser feito?

Lisa: ah, de primeira aumentar muito o salário dos professores. Pra poder ter tanta procura que possa selecionar professores bons, entende? Eu acho que é meio por aí. Porque acaba que tem é...há muita falta de professores. Os professores, pra trabalhar, eles têm que se matar trabalhando, a minha irmã é professora, minha mãe era professora. Tem que se matar trabalhando pra poder pagar as conta [sic], né? Porque aqui no DF, ainda são os mais bem pagos, aí por fora, é terrível, né? Tem que se matar trabalhando, então o pessoal vai procurar coisa melhor. E aí tu acaba tendo que, vai passando, quem, quem vai passando, se formando “mal e porcamente”, sabe? Só porque não deu certo em outra coisa, acaba sendo professor. Eu acho que tá assim, porque professor tinha que ter uma, tinha que ter uma, uma educação, um caráter, ou sei lá. Não podia ser qualquer um, porque ele tá ali, tá dando exemplo pras crianças. Só que também a família, hoje em dia, também tá complicado, né? Certos pontos tá [sic] complicado. Mas o professor, pelo menos, tinha que ser (?) não sei se no meu tempo, eu respeitava tanto o professor, ou né? A gente se espelhava naquilo ali, no que ele falava a gente respeitava. Hoje em dia, o professor fala e as crianças batem boca, né? Na mesma altura. Aí eu acho que é isso aí, acho que tinha que valorizar os professor [sic] pra poder cobrar, né? Porque quando tu num, não, tu não, não, não dá o respaldo, vai cobrar como? Vai cobrar boa educação dos aluno [sic] como? Não sei se tu me entendeu.

entendi. O fazer pedagógico dos professores não tá correspondendo a necessidade das crianças.

Lisa: é...

e a formação deles, tá ficando precária, porque não é uma profissão vantajosa.

Lisa: exato.

poderia ser melhorado se tornasse uma coisa mais seletiva.

Lisa: isso! Exatamente. E pra ser mais seletivo, tem que ganhar bem, né?

ter dedicação e tempo pra poder preparar as aulas.

Lisa: exatamente, exatamente. E pra se interessarem, né? realmente naquilo ali, porque é...têm uns que tão trabalhando aqui e em outros lugares, a pessoa tem que tá fazendo bico e coisa, pra, né? Eu acredito, assim, certas coisas, quando a pessoas quer certas coisa [sic], não consegue só com o salário de professor, tá difícil, ainda mais em cidade grande. Eu acho que mrrar em cidade grande deve ser difícil.

em termos de estrutura da escola, funcionamento da escola...

Lisa: sim, tudo. Aqui até é ótimo, né? na escola aqui, é ótima. Mas o que a gente vê na TV, não é isso. Então, a educação tá em último plano pro Governo. O que tinha que ser em primeiro plano, eu acho que tá em último plano.

Tá joia. Muito obrigada. Essa, essa pesquisa, nós conversamos trinta minutos.