

GT 15 – Educação Especial**POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: IMPLICAÇÕES
NA VIDA DE PROFESSORAS DE SRM**

Kátia Regina da Silva ¹
UNIFESSPA²

INTRODUÇÃO

O processo de inclusão da pessoa com deficiência na escola regular busca superar o histórico de exclusão e estigma infringido à pessoa com deficiência. Até o século XVI as pessoas com comportamento ou características consideradas desviantes eram internadas em asilos e manicômios com a justificativa de serem protegidos e receberem cuidados. Ainda no século XVI médicos e pedagogos tomaram para si a tarefa de educar pessoas consideradas incapazes de serem educadas. Somente no século XIX surgiram as classes especiais nas escolas regulares encarregadas de atender os alunos considerados difíceis. A consolidação das escolas especiais para atender alunos com deficiência ocorreu no século XX. (MENDES, 2006).

Nas décadas de 60 e 70 do século passado houve a difusão do modelo de integração, definido como a inserção do aluno com deficiência nas classes de ensino comum. Mas, não previa modificações ou reestruturações no espaço escolar nem nas práticas pedagógicas, o que impingia ao aluno integrado a responsabilidade em se adaptar ao ambiente escolar. O modelo da integração provocou modificações no atendimento educacional da pessoa com deficiência, mas não modificou a estrutura do sistema educacional, mantendo a educação especial como um sistema paralelo. A difusão do paradigma inclusivo tomou força a partir dos anos 80 e 90

¹Graduada em Pedagogia, Mestre em Educação e Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da UFMG. Professora Efetiva da UNIFESSPA.

² Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

do século XX e preconizava, além da matrícula dos alunos com deficiência nas escolas regulares, a modificação da escola para atender esses alunos (MENDES, 2006).

Impulsionadas pela difusão do paradigma da inclusão as escolas de Marabá passaram a conviver, desde 2001, com alunos com deficiência nas salas de aula comuns, com as Salas de Apoio Pedagógico Específico (SAPes) e Salas de Recursos criadas para Atendimento Educacional Especializado (AEE). As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) substituíram as Salas de Recursos em 2007, fruto do programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, do Ministério da Educação.

Embora o plano de ação do MEC e os planos municipais garantam a implantação e manutenção das Salas Multifuncionais, equipamentos e formação dos profissionais, pesquisas demonstram que há muitas carências e problemas no atendimento e na formação dos professores para o processo inclusivo. Os estudos indicam que as políticas de inclusão não têm levado em consideração as histórias de vida, a trajetória profissional, os saberes e a afetividade dos docentes (OLIVEIRA, 2011; ANJOS, 2011). Estas conclusões suscitaram novas investigações sobre a política educacional na perspectiva inclusiva em Marabá, focando o processo de formação dos professores da rede pública municipal e os impactos das políticas inclusivas na prática pedagógica, na subjetividade e na identidade docente.

Nosso objeto de estudo, portanto, circunscreve-se a implementação das políticas educacionais na perspectiva inclusiva no município de Marabá - Pará, e os efeitos na prática pedagógica e na (re)constituição da identidade docente inferidos a partir nas histórias de vida das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi desenvolvida na perspectiva qualitativa, que para Marcondes, Teixeira e Oliveira (2011, p. 7) tem como objetivo “Privilegiar a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos próprios sujeitos [...] é compreender, com riqueza de detalhe, o que os atores pensam e como desenvolvem e explicam seus quadros de referência.”

Constituíram fonte de dados da pesquisa as histórias de vida de 12 (doze) professoras de Salas de Recursos Multifuncionais, da rede municipal de Marabá. A produção e retextualização das histórias de vida das professoras ocorreram no contexto do processo de pesquisa-formação de professores, realizados no ano de 2011 e 2012, por um grupo de pesquisadores em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Marabá. A proposta de formação e pesquisa foi definida a partir da intenção de: por um lado responder aos anseios do

grupo de pesquisa em conhecer os envolvidos e levantar dados; e, por outro, valorizar saberes docentes, provocar reflexões sobre a prática docente relacionando ao contexto formativo e vivências de cada envolvido.

Segundo Lang, a história oral de vida

(...) é o relato de um narrador sobre sua experiência e valores transmitidos, a par dos fatos da vida pessoal. Através da narrativa de uma história de vida, se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, da sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar (1996, p. 34).

Todo material coletado durante o processo de formação foi disponibilizado para outros pesquisadores e/ou interessados em conhecer as histórias de vida das professoras da rede municipal em um caderno impresso e em formato digital, pelas próprias professoras (com termo de consentimento livre e desimpedido) e pela equipe de pesquisadores participantes do processo de pesquisa formação.

A partir da autorização de uso das histórias de vida das professoras, desenvolvemos a presente pesquisa. Seguimos os seguintes procedimentos: leitura de todas as histórias de vida; levantamento bibliográfico de autores que abordam política nacional de educação, educação inclusiva, formação de professores, legislação vigente sobre a educação inclusiva e suas interfaces; análise dos relatos de vidas das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais da rede municipal de Educação de Marabá; e, sistematização e análise com base em técnicas da análise de conteúdo com a utilização de categorias de análise. Para Oliveira e Mota Neto (2011, p. 163): “o processo de sistematização e a análise na pesquisa em educação consistem em uma ação de organização lógica dos dados coletados, viabilizando uma estrutura organicamente integrada.” A construção de categorias de análise viabilizou à pesquisadora a reflexão crítica dos relatos das professoras.

A PERSPECTIVA INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A partir da Conferência Mundial de Educação para Todos/UNESCO³ de 1990, a universalização da educação básica tornou-se o esteio das políticas educacionais brasileiras e uma das principais estratégias de inclusão social (GARCIA, 2010). Dentre os considerados excluídos, e foco da política de inclusão, estão as pessoas com deficiência. Vários dispositivos na legislação brasileira garantem direitos a tais sujeitos e sua inclusão na escola regular,

3 UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

dentre os quais: a Constituição Federal/1988, no Artigo 208, prevê “(...) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino”; a Lei nº 8.069/1990, sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, dispõe no Art. 54, inciso III- o dever do Estado dar à criança e ao adolescente com deficiência o atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino; a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Capítulo V, dispõe sobre a educação especial como “(...) modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Há ainda Resoluções e Decretos que tratam da educação inclusiva, tais como: Plano Nacional de Educação/2000/CNE (Lei n.º 10.172/2001); a Resolução nº 2/CNE/CEB/2001, que no Art. 1.º “(...) institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educativas especiais na Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades”; o Decreto n.º 5.296, de 02/12/2004, dá prioridade ao atendimento às pessoas com deficiência e normatiza a acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

A legislação nacional também se vincula a preceitos normativos internacionais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos; a Declaração de Salamanca que traz Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais e universaliza o acesso à educação especial; a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade; e, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/ONU/2006.

Para efetivação dos direitos citados, o Plano Nacional de Educação (PNE) assinalou que a “criação de uma escola inclusiva” passa pela formação de recursos humanos, pois, “Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo sejam preparados para atendê-los adequadamente”. (CNE, 2000, p. 87). A formação continuada ganhou relevância ao longo da última década tornando-se condicionante para a efetivação da política inclusiva: “Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação.” (CNE, 2000, p. 98). Para Garcia (2013, p. 103), o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade impulsionou a formação continuada com a finalidade de “[...] transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos”.

Em análise aos processos de formação de professores, Garcia (2013, p. 109; 110) identifica quatro aspectos caracterizadores nas atuais linhas de formação de professores da educação básica: a “formação como (con)formação”, cuja estratégia é transferir a responsabilidade da formação e profissionalização para o professor. Caracteriza-se pela

perspectiva gerencial e assume o discurso da valorização pessoal, financeira e autonomia dos professores. Esta estratégia visa cooptar os professores para evitar resistências e buscar sua cooperação. O segundo aspecto caracteriza-se pela “desintelectualização do professor”, a formação visa a profissionalização e acúmulo de competências práticas, centralizada na técnica, em detrimento da formação acadêmica, das teorias pedagógicas e da reflexão, e com isto torna-se despolitizante. A terceira tendência caracteriza-se pela tese da “certificação de resultados”. A certificação (oficial nacional ou internacional) torna-se a única medida avaliativa legitimada, baseada na avaliação e controle para certificar ou aprovar. A quarta característica é a “reconversão” que visa adequação dos professores aos novos parâmetros da qualidade. Neste aspecto, o professor é estratégico para as políticas que os novos tempos requerem: se não estiver adequado técnica, profissional e subjetivamente ele pode ser obstáculo, por isto deve ser reconvertido para o sucesso do projeto hegemônico, mediante ajustes, treinos e reciclagens.

As críticas à formação docente buscam a centralidade nos espaços protagônicos docentes, no sentido de reconhecimento das epistemologias docentes (TARDIF, 2012), o que passa ao largo das abordagens formativas convencionais, em não considerar a identidade do “ser” professor (modos e saberes coletivamente construídos na teoria e na prática) e suas subjetividades.

Identidade docente é entendida aqui, como a articulação de saberes específicos com saberes pedagógicos e empíricos, os quais, perante a realidade do trabalho educacional, o professor constrói e fundamenta o “saber-ser” docente. A experiência acumulada (individual e coletiva) confrontada com as teorias e práticas dos professores constroem sua forma de “ser professor” (PIMENTA, 2007). A construção identitária a que Nóvoa (2000, p.25) nomina de “processo identitário”, é coletiva e historicamente construída em processos dinâmicos e complexos nos espaços de conflitos, tradições, teorias, práticas, subjetividades e valores, nos quais o processo de “ser professor” situa os sujeitos no mundo, no ambiente educacional, nas interações com os pares e nas perspectivas de interferência no espaço público e na escola como espaço de transformação social.

As mudanças nas políticas educacionais na perspectiva inclusiva exigem novo perfil de educador, o qual necessita criar novas estratégias de ensino inserindo-se no paradigma educacional baseado na aceitação e respeito às diferenças. Tais políticas, focadas em gerenciamento de resultados, sobrepõem a prática e a ação individual aos debates da função da educação, do papel do educador, das práticas coletivas e da ética, os quais são supridos mediante o arsenal estruturado de metas, técnicas, avaliações e controle. Este arsenal

estruturado delinea a maximização de resultados que aos olhos dos tecnólogos formuladores de tais políticas representam melhores ganhos (sociais e mercadológicos) para as demandas da sociedade atual. Deste modo parece evidenciarem-se: os processos de fabricação de competências, que nem sempre se traduzem na prática; a planificação e quantificação baseada na competição que às vezes redundam em maquiagem de resultados e na publicidade “produtiva” das escolas; o abandono e a negação dos saberes dos professores; o vazio existencial da prática pedagógica coletiva e filosoficamente crítica; e, a desintegração subjetiva das auto-estimas docentes no compasso da “colonização” de saberes, práticas e projetos (NÓVOA, 2000).

As reformas políticas requerem reestruturação do ambiente escolar, reestruturação dos professores, mudança postural dos docentes para implementação e sucesso das políticas o que implica em reestruturações mais profundas: “as reformas políticas da educação não são somente veículos para mudanças na estrutura e organização das instituições, mas são reformas do próprio professor – mudar a alma do professor” (BALL, 2002, p. 4).

As atuais reformas políticas induzem a criação de novos papéis e novas subjetividades com a introdução de novos sistemas éticos fundamentados no auto-interesse institucional e no pragmatismo e valor performativo deste. As conseqüências na subjetividade do professor são incontáveis, para Ball (2002, p. 9), a “[...] subjetividade do professor está alterada dentro da nova visão de gestão e das novas formas de controle empresarial. Um dos efeitos é o aumento da individualização e a destruição de solidariedades baseadas na identidade profissional comum.”

Os parâmetros das reformas políticas são mercadológicos, empresariais de competências e eficiências produtivas. Os discursos da autonomia da gestão são paradoxais, pois se baseiam em formas de vigilância e auto-monitoramento através dos sistemas de avaliação, definição de metas, comparação de rendimentos (ranqueamento) e julgamento pelos resultados em avaliações de desempenho, o que provavelmente gera insegurança e angústia aos professores (FREITAS, 2012).

Os instrumentais da política de formação de professores na perspectiva inclusiva se impõem com o objetivo de atender aos direitos humanos dos sujeitos da inclusão, mas por outro lado parecem incorrer na exclusão dos professores na instrumentalidade de tais políticas, ou na exclusão de seus saberes.

O saber científico utilizado pela lógica produtivista, competitiva e de gestão liberal influencia as políticas de educação e afetam subjetivamente a identidade dos docentes. Elas se

instalam como se o universo educacional fosse composto de uma identidade homogênea que submetida aos treinos, planos e metas, produz resultados competentes (FREITAS, 2012).

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A VIDA DAS PROFESSORAS

As falas das professoras evidenciaram a repercussão dos processos formativos que participaram em suas práticas pedagógicas, e as mudanças produzidas pela política educacional na perspectiva inclusiva. Identificamos elementos, nas falas, que evidenciam como as professoras receberam, legitimaram ou rejeitaram as políticas educacionais inclusivas e os efeitos destas em suas identidades docentes.

Os relatos evidenciam, assim como afirma Tardif (2012), que os saberes docentes se constroem nas diversas relações sociais, pessoais e também institucionais que se reportam às vivências do trabalho docente. As professoras relataram aspectos dos primeiros contatos com a questão da deficiência e as motivações para o trabalho nas SRM's. O impacto das primeiras experiências não as impediram de continuar nas SRMs. Muitas professoras criaram suas próprias estratégias de trabalho com crianças com deficiência. Os relatos indicam que as mudanças nas políticas educacionais criaram as condições legais da inclusão, mas a inclusão de fato foi garantida pelas professoras.

Quando nós começamos só tinham duas salas e foi muito difícil. Na época, trabalhávamos em salas pequenas e as pessoas não nos entendiam. Não tínhamos apoio de ninguém, nós íamos atrás de alunos e exercíamos todos os papéis. (LÚCIA in: SANTOS, 2011)

Eu ficava dentro da sala e tinha que passar o portão de ferro para ele não sair e agredir outras crianças. Eu ficava junto com ele, sozinha. Eu não entendia! Como Inclusão? E eles me falavam: 'O que você sugere?' Eu sugeri que ficassem, pelo menos, três crianças juntas com ele (mesmo sabendo que ia ser difícil. ...) eu assumi, também, a responsabilidade de cuidar deles, para que nada viesse a acontecer, em relação ao outro aluno. (ELIANA in: SANTOS, 2011)

A prática de uma coisa agente traz para a outra, você vai adequando as situações. Então essa aluna pra mim era um desafio, ela não se concentrava de jeito nenhum, não tinha concentração. Hoje ela senta comigo, ela pinta as tarefinhas dela. Ela não tinha nenhuma coordenação, hoje ela já consegue escrever o nome dela, mesmo longe uma letra da outra, uma distância grande. (WALQUÍRIA in: SANTOS, 2011)

Evidencia-se nos relatos como as professoras ajustaram seus saberes construídos em sua prática docente às demandas criadas pelas políticas educacionais. Coube às professoras criar as condições mínimas de "implementação" das políticas educacionais inclusivas, visto que o poder público não as criou. Embora, a legislação tenha modificado o funcionamento da escola, imposto novos desafios e exigido novas posturas dos professores frente aos direitos

garantidos as pessoas com deficiência, foram as professoras, mesmo não tendo apoio e orientações adequadas, que buscaram alternativas de inclusão.

Em outros momentos dos relatos das professoras, mais evidências da modificação de suas práticas pedagógicas. É recorrente em suas falas que tiveram de aprender a confeccionar material a ser utilizado nas aulas, mesmo sem saber o tipo de atividade mais adequada aos alunos com os quais iriam trabalhar; criar alternativas para que o aluno não ficasse isolado em virtude de comportamentos considerados inadequados; realizar atividades para envolver alunos dispersos e agitados. Descrevem práticas e saberes que tiveram de construir para dar conta dos desafios colocados pelo processo inclusivo.

A heterogeneidade de saberes necessários à prática docente desafiam os paradigmas acadêmicos ainda centrados em torno de disciplinas, áreas de conhecimentos, concepções de ensino. Resolver situações como as vivenciadas pelas professoras exige flexibilidade em utilizar saberes de forma integrada conforme os objetivos almejados. Nas palavras de Tardiff (2010), os saberes docentes são variados e heterogêneos e não constituem repertório de conhecimentos unificados sobre disciplinas, tecnologias ou concepção de ensino.

É comum, entre as histórias narradas, o sentimento de despreparo para a atuação junto às pessoas com deficiência, simultâneos aos sentimentos de superação das dificuldades, de compromisso com os alunos, do prazer e valorização dos resultados de suas práticas docentes. Vejamos nos relatos:

Lembro quando eu tive o primeiro contato com aluno especial, foi em 2005, na escola Deuzuita. Tive um aluno surdo e um cego na sala, de uma vez. Quando eu vi esses alunos na 5ª série fiquei quase louca, emparafuso, fui ao coordenador e disse: 'eu não vou dar aula para esses meninos. Não tenho curso, não tenho formação para dar aulas para eles. Eu não quero de jeito nenhum! Não vou dar jeito nessa situação!'. Neguei-me a fazer o trabalho e aí fui lá revoltada, ele conversou comigo, também sem nenhuma experiência, sem nada a me dizer também. [...] Terminei por aceitar essa situação e me aprimorar com esses meninos. Mas, quando você tem uma dificuldade e encontra outras pessoas com dificuldades, como dislexia e dificuldades na fala, você acha maravilhoso esse trabalho. Você está vendo, através do teu exemplo, que as pessoas estão aprendendo, e isso é muito interessante. (JOSEANE in: SANTOS, 2011).

Tenho uma aluna que hoje fico muito feliz, pois antes ela não falava com a gente. Eu falava, questionava e ela ficava em silêncio. Hoje, se você fala ela discorda, opina, se dispõe a falar. [...] Como a professora Lucilene falou: 'Eu acho que é a educação especial que nos faz realmente ser professor'. (NOEME in: SANTOS, 2011)

Eu sabia que tinha que fazer a inclusão do aluno, já tinha leitura a respeito. O preparo do professor não está no curso que ele fez e sim na vontade que ele tem de fazer a docência dele. Então eu vi que tinha que partir de mim essa vontade, que não tinha como fugir disso e nem entregar o aluno como eu estava recebendo. (WALQUÍRIA in: SANTOS, 2011).

Ao se adaptar às demandas das políticas inclusivas as professoras se viram diante ao desafio de mudar a si mesmas. Suas práticas pedagógicas precisaram ser modificadas, bem como sua relação com os alunos que exigiam rompimento de preconceitos e de limitações de suas formações insuficientes para dar conta de suas necessidades educacionais, como demonstrado nas falas acima. Um novo perfil de educador foi se constituindo a partir das exigências da realidade construída pelas mudanças nas políticas educacionais na perspectiva inclusiva (NÓVOA, 1995).

Sobre formação docente uma professora contou que não tinha preparado formação para a educação especial, enquanto outra afirmou ter “leitura” sobre a temática, entretanto a conclusão de ambas é semelhante: não estavam preparadas para a atuação com pessoas deficientes e a preparação prévia não seria suficiente. Concluímos que mesmo não explicitando as professoras sabem que são necessários um conjunto de saberes profissionais para dar conta da tarefa diária de educar. Pelos relatos das professoras, percebemos que, como afirma Tardif (2010), a partir de pesquisas em universos educativos, as epistemologias aplicativas do conhecimento universitário são pouco acionadas como suporte teórico ou prático pelas professoras em seus primeiros contatos com a pessoa deficiente, como se depreende da declaração:

Alfabetização, eu tento para que ele comece a conhecer as letras A, B, C, e de repente, a gente conversando, ele para e fica prestando atenção. Então às vezes eu pego faço uma roda em grupo, sento e começo a contar e vivenciar historinhas. Faço como se fosse à realidade. O que acontece: eu prendo a atenção dele. Assim eu consigo ajudá-lo, é como eu posso fazer por eles. (SANDRA in: SANTOS, 2011)

O processo inclusivo impõe ou pressupõe novos paradigmas educacionais, entretanto o processo de formação do professor ainda está ancorado, em grande parte, em “modelos aplicativos” (TARDIF, 2012), desvinculados das reais necessidades ou da concretude epistemológica dos saberes das professoras, desconsideram-se seus saberes prévios.

Mas, a gente tem a concepção que para trabalhar com deficiente tem que estar preparada... Na verdade não existe essa preparação, é o corpo a corpo mesmo que ensina. Eu tive aluno especial, mas com aquela mentalidade que: ‘tinha que ter uma preparação para receber esse aluno, não me prepararam e jogaram na minha sala’. Então, você termina nem fazendo um trabalho bem feito, porque fica bitolado nisso. Apesar de ter tido o contato com esse aluno a minha experiência é pouca com deficiente, porque, na verdade, eu tinha aquele aluno na sala de aula, mas devido ter essa visão, que tinha que ter preparação... eu não consegui fazer um bom trabalho com essa criança, devido não conhecer todo o processo da educação inclusiva. Na verdade, eu enlouquecia a supervisora! Era isso que eu fazia quando chegava aquele período de avaliação, ficava, ainda mais, insegura, sem saber como avaliar. “Como que eu ia fazer?” Então, praticamente, eu enlouquecia a supervisora, atrás dela o tempo todo: “Como que eu vou fazer? Como que eu vou avaliar esse menino?”. Às

vezes a gente fala assim: “ele não faz nada, ele não conseguiu aprender nada”. Então, a supervisora, muito legal, falava para mim: “não, avalia oralmente, avalia outras qualidades. O que você conseguiu observar nele? Ah, ele faz isso, faz aquilo! Então valoriza isso aí!”. Mas mesmo assim eu achava pouco, porque a gente, que está na sala comum, está bitolada. Em quê? Que tem que entregar o aluno, no final do ano, lendo e escrevendo. Se, o meu aluno deficiente não consegue chegar nesse objetivo, qual é a atenção? É dizer que, ele não aprendeu, que ele não conseguiu nada! Porque o que a escola me cobra é isso: leitura e escrita (EDINALVA in: SANTOS, 2011).

As políticas educacionais inclusivas vêm acompanhadas do que é denominado de responsabilização do professor pelos resultados. Para Freitas (2012) as reformas políticas são mercadológicas, produtivistas. Os sistemas de avaliação, definição de metas, comparação de rendimentos provoca sentimentos de insegurança e angústia aos professores. Impõe ao docente às consequências da inadequação ou insuficiência da formação que ele próprio é vítima. Coloca nos ombros do professor o peso das limitações e falhas do atendimento educacional da criança com deficiência que não foram garantidas por políticas públicas adequadas, ou pela ação de implementação de políticas anunciadas, mas ainda não concretizadas pelas esferas governamentais responsáveis.

Outro aspecto presente nos relatos é o fato de que o processo formativo das professoras se confunde com a história da educação especial no município de Marabá. Foram relatadas condições extremas de atendimento às pessoas com deficiência, no período da implantação das primeiras salas de educação especial. As limitações variavam da falta de infraestrutura e materiais básicos para o atendimento aos alunos, à formação inexistente para os professores e demais funcionários das instituições escolares que estavam se “abrindo” para receber as pessoas com deficiência. Coube às professoras assumirem a tarefa de transformar os pequenos espaços destinados as salas especiais em salas de aula, além de assumirem a responsabilidade de conduzir o processo de integração das pessoas com deficiência, que agora eram seus alunos.

A minha experiência com a educação especial iniciou depois que eu comecei a trabalhar, de verdade, na educação... Nós implantamos (eu e a colega Gilvana) a educação especial aqui em Marabá (em 1986). Nós fomos para Belém para fazer um curso e quando voltamos começamos a trabalhar. Eu trabalhava com DA (Deficiência Auditiva) e a Gilvana com DM (Deficiência Mental), que era como chamávamos naquela época (MARIA LUCIDEANE, in SANTOS, B., 2011, p. 54). No ano de 2009, fui convidada novamente pelo departamento para trabalhar na sala do AEE (em uma escola na Folha Seis). Era uma sala sem recursos, de certa forma o recurso da sala são os professores (somos nós que produzimos o material). Era uma sala muito pequena. [...] Lá era uma sala do diretor que ele emprestou pra poder organizar essa turma pra ficar melhor, uma sala totalmente sem condições (ELIANA in SANTOS, B., 2011, p. 63).

[...] abriu uma sala de aula na escola P. P., a primeira daquela época, era um quatinho pequenino. A diretora (que era a M. M.) disse: ‘vai ter sim essa sala

especial aqui, vamos desocupar aquele cantinho.’ Eu fui naquele cantinho (acho que dava três cadeiras). Era muito pequenino, um cantinho! Um cantinho mesmo! (MARIA in: SANTOS, 2011)

O sentimento de compromisso em ajudar a pessoa considerada dependente, ou até mesmo, menos capaz; o medo do diferente; o sentimento de abandono; são frequentes nos relatos, mas também a superação é ressaltada, demonstrando que tornar-se educador resulta de processo de construção a partir de vivências cotidianas que as fazem persistir, crescer, mudar. Como nos relatos abaixo:

E hoje, como já tivemos outros estudos, já participei de outros cursos, fico pensando ‘meu Deus como eu fui injusta com essa criança!’. Dá um peso, tão grande, na consciência! Como fui injusta em não conhecer, em não ter ido buscar, não ter ido atrás para poder ajudar essa criança! (EDINALVA in: SANTOS, 2011).
Depois eu fui para uma sala de aula (minha opção), para trabalhar com educação especial. Foi por curiosidade, por desafio, porque eu me deparei com uma criança que tinha síndrome de *down*. Ela se aproximou de mim, me pegava me abraçava e eu ficava parada, estática, com medo. Eu tinha medo por que... Eu não lembro na minha infância, na minha época de escola, de ter tido contato com nenhuma pessoa com deficiência, então aquela criança me assustou muito, eu tinha muito medo dela. Então eu fiquei pensando: ‘se eu trabalhasse com uma criança com deficiência, como eu ia me sair?’. Na escola que eu trabalhava não tinha contato nenhum. (LUCILENE in: SANTOS, 2011)

A mudança na forma de atendimento dos alunos com deficiência a partir do ano de 2007, quando deixaram de existir as SAPEs e Salas de Recursos, destinadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), para as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) que as substituíram, fruto do programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, do Ministério da Educação. Foi um momento marcante na trajetória da maioria das professoras que atuavam nas Salas de Recursos e passaram a atuar nas SRMs. Mais uma vez as professoras se viram diante de mudanças na legislação referente a educação inclusiva, que não considerou, ouviu ou preparou as professoras para uma nova estrutura e forma de atendimento educacional aos alunos com deficiência.

Voltei pra sala e fiquei dois horários na sala de apoio, sempre trabalhando com DM (deficiência mental) e com dificuldade e aprendizagem (que chamam de DM). Quando teve a mudança, que tiraram alguns professores e juntaram as salas (foi na época que ficaram dois professores em cada sala), eu tive que voltar a trabalhar no bairro Morada Nova. Alguns professores saíram e teve sala que ficou dois professores. Teve escola que tinha sala de apoio que acabou (como o caso da escola Deuzuíta de Melo e do CAIC). (SIDILEIA, in SANTOS, 2011, p. 35).
A sala era a menor que tinha na escola, era fechada, só eu e os alunos entrávamos, era uma sala assim. Diziam assim: a sala dos doidos, ali só fica doido. Conforme foi passando o tempo fui tirando isso da escola, fazendo a sensibilização,

conversando com a diretora para que esses alunos ficasse juntos com os outros na hora do recreio, na hora da educação física. [...] Comecei a trabalhar com esses alunos com o oralismo, a comunicação total, e fui alfabetizando [...] Fui integrando os meninos na sala, integrando, até que quando eu percebi já tinha três surdos na sala de 5ª série, dois na 6ª, e aí? Como trabalhar com esses alunos? Era um desafio maior, porque eu tinha que acompanhá-los nas disciplinas e na época não tinha professor de disciplina, então eu era professora de Matemática, de Geografia, de História, era de tudo. [...] Até que houve a questão da inclusão. É que a inclusão, quando veio, veio assim... veio bruta mesmo, de baixo para cima, uma coisa sufocante. Porque quando esses meninos foram pra sala que não tinha mais a professora lá para ajudar, que era eles que tinham que ser incluídos, era a escola que tinha que se preparar pra eles, mas como esclarecer? Ficou muito difícil, tanto para mim como pra eles. [...] Foram alfabetizados, mais ou menos, uns oito alunos surdos, eles já terminaram o Ensino Médio, estão na faculdade. Quer dizer esses conseguiram, mas depois da inclusão o que aconteceu? Os alunos foram colocados, e aí nós estamos vendo agora essa situação de muitos alunos que estão na 7ª e 8ª séries e não são alfabetizados (IRACELMA, in SANTOS, 2011, p. 70)

O redimensionamento das antigas SRs e SAPEs e a implantação de SRM sem escolas onde ainda não havia a experiência do AEE, redundou em reestruturação na vida das professoras. Explicitado no relato de Sidinéia, mesmo não explicitando essa relação em sua fala. E, também no relato de Iracelma que descreve seu trabalho de anos, sua relação profissional e afetiva com os alunos surdos, que após a mudança para SRM se desestruturou de forma abrupta e imprevista.

Toda a legislação na perspectiva inclusiva trouxe para o campo da educação, mudanças imediatas, tanto no perfil dos educandos, quanto na postura dos educadores, e na necessidade de se repensar adaptações físicas e curriculares das escolas. Conforme Ball (2002), as reformas políticas provocam ou exigem reestruturações profundas tanto do ambiente escolar, como dos professores. Quando se refere a mudar a alma dos professores, o pesquisador nos alerta para a densidade das exigências aos professores. O processo inclusivo, importantíssimo para toda a sociedade, não é simplesmente trabalhar com pessoas que apresentam diferenças ou características físicas, psicossociais, sensoriais ou intelectuais, significa superação de preconceitos, de medos, de desconhecimentos, de práticas pedagógicas enraizadas, enfim, da “alma” mesmo do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem pretensões de afirmações generalizantes os relatos das professoras apresentam alguns aspectos dignos de nota. Há invisibilidade dos saberes e práticas

construídas pelas professoras, tanto no âmbito universitário e formativo, quanto no âmbito político-institucional.

O processo de inclusão da pessoa com deficiência foi transferido às professoras, são elas que respondem pela inclusão de fato dos alunos, com todas as limitações que há no processo. São colocadas em situações desconhecidas e sem o acompanhamento adequado, criam alternativas e transformam as construções conceituais acerca da deficiência em sua prática cotidiana e também nos processos formativos escassos e insuficientes que têm acesso.

As professoras propõem alternativas para superação do problema da distância dos saberes docentes às ciências da educação, mesmo que não façam isso explicitamente. Os professores – e isso vale para professoras de classes comuns, multifuncionais e universitários – devem se considerar e se reconhecer como produtores de conhecimento e não meros transmissores passivos de produtos da academia, ou das instituições/agências educacionais, ou de políticas educacionais elaborados sem suas participações e contribuições. Portanto, devem como sujeitos, legitimar, solidarizar, socializar, cooperar, tornar público os saberes, assim como assumir postura de atores e não subordinados intelectuais, políticos ou profissionais de quem quer que seja. E, sem assimetrias, ser mais cooperativos e companheiros de profissão para crescimento e reconhecimento mútuos.

As políticas educacionais, centralizadas na implementação da legislação educacional, parece oscilar, na perspectiva das professoras, entre as possibilidades de mudança como aspectos positivos, a seu lado opressivo, mudando inadvertidamente suas trajetórias, tão duramente construídas como professoras de AEE.

Concluimos que há necessidade das políticas públicas educacionais serem objeto, não só de aceitação e implementação pelas professoras, mas de reflexão, debate e intervenção. Onde professores participem ativamente no processo de repensar a educação e seu próprio papel neste contexto. Assim poderiam contribuir para que instituições escolares sejam, não apenas espaços de atuação docente, mas também como lócus da formação, propiciando tempo-espaco para estudos coletivos, transformação da práxis pedagógica e, desenvolvimento pessoal e profissional no e do coletivo escolar.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, H. P. (Org.). *Pesquisando a inclusão nas escolas públicas: um trajeto*. Curitiba, PR: Editora CRV, 2011.
- BALL, S. J.. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 15, n 002, 2002. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415201>> acesso em 08 de jun. 2013.
- _____. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.
- BRASIL. (2004). *Decreto n.º 5.296*, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF.
- _____. (2001). Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação/CNE-CEB. Resolução n.º 2. *Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF.
- _____. (1996). *Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional*, n.º 9.394. Brasília,DF.
- _____. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n.º 8.069. Senado, Brasília, DF.
- _____. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado, Brasília, DF.
- CNE. (2001). *Plano Nacional de Educação/2000*. Aprovado pela Lei n.º 10.172. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF.
- FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, jun. 2012.
- GARCIA, R. M. C.. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, mar. 2013.
- _____. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M.; CAIADO, K. R. M. (orgs.). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. 2 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.
- LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. *História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta*. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (org.). (Re) Introduzindo a história oral no Brasil. São Paulo: Xamã, 1996.
- MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; e OLIVEIRA, I. A. (Orgs.) *Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação*. Belém: EDUEPA, 2011.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, set/dez 2006, v. 11, nº 33.
- NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.
- NÓVOA,A. *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. *Educ. Pesquisa*, jun. 1999, vol. 25, n.1.

OLIVEIRA, I. A. (Org.). *Cadernos de Atividades em Educação Popular: políticas de educação inclusiva em municípios do Pará*. Belém, Pará: EDUEPA, 2011, v.2

PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes docentes e atividade docente*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Beatriz et al. *Coletânea Histórias de Vida das Professoras de Salas Multifuncionais de Marabá* [não publicado], 2011.

TARDIF, M.. *Saberes docentes e formação profissional*. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério*. Revista Bras. de Educ. Jan/Fev/Mar/Abr. 2000 N° 13. Disponível em:
http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf
Acesso em: maio de 2012.