

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO**

CECÍLIA RAFAELLY DE OLIVEIRA RUTKOSKI

**A DIMENSÃO CULTURAL DO PROCESSO DE INCLUSÃO:
UMA ANÁLISE A PARTIR DA IDENTIDADE DO PROFESSOR**

**GUARAPUAVA
2015**

CECÍLIA RAFAELLY DE OLIVEIRA RUTKOSKI

**A DIMENSÃO CULTURAL DO PROCESSO DE INCLUSÃO:
UMA ANÁLISE A PARTIR DA IDENTIDADE DO PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Olivatto da Silva.

GUARAPUAVA
2015

Ficha elaborada pela Biblioteca da Unicentro-Guarapuava, Campus Santa Cruz

R977d Rutkoski, Cecília Rafaelly de Oliveira
A dimensão cultural do processo de inclusão: uma análise a partir da identidade do professor / Cecília Rafaelly de Oliveira Rutkoski.– Guarapuava: Unicentro, 2015.
ix, 105 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes; Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.
Orientador: Prof. Dr. Jefferson Olivatto da Silva;
Banca examinadora: Prof^a. Dr^a. Maria Elda Garrido, Prof. Dr. Emerson Luís Velozo.

Bibliografia

1. Educação. 2. Inclusão. 3. Formação de Professores. 4. Antropologia Educacional. 5. Educação Especial. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 20. ed. 371.9

CECÍLIA RAFAELLY DE OLIVEIRA RUTKOSKI

**A DIMENSÃO CULTURAL DO PROCESSO DE INCLUSÃO:
UMA ANÁLISE A PARTIR DA IDENTIDADE DO PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida e aprovada pela Banca Examinadora em ___/___/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jefferson Olivatto da Silva (orientador)
UNICENTRO

Prof.^a Dr.^a Maria Elda Garrido
Faculdade Campo Real

Prof. Dr. Emerson Luís Velozo
UNICENTRO

Dedico este trabalho

***Com respeito, aos professores e
alunos, na esperança de contribuir
para um novo olhar sobre a educação.***

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força espiritual para conseguir realizar este trabalho ao mesmo tempo em que me tornei mãe.

Ao meu filho, o pequeno Miguel, que neste período da pesquisa me ensinou o valor do tempo.

Ao meu querido esposo e companheiro, Dirk, que soube compreender a minha ausência prestando todo o apoio necessário.

Aos meus pais que investiram o quanto foi possível na minha educação, possibilitando-me chegar até aqui.

Ao meu irmão Paulo, pela revisão do texto.

Ao meu orientador, Professor Jefferson, que me iniciou na desafiante área da Antropologia Educacional e me conduziu durante todo o trabalho.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação e defesa, Professor Emerson e Professora Maria Elda, por suas valiosas leituras e sugestões.

À escola que me recebeu para a realização da pesquisa de campo. Queridas amigas, muito obrigada pela acolhida e aceitação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
A inclusão escolar e o estudo da identidade do professor.....	8
Delimitando um referencial teórico.....	10
O caminho metodológico e os capítulos.....	14
1 A ESCOLA E A PROPOSTA DE INCLUSÃO	19
1.1 O contexto do campo de estudo: a “Escola Dirce”.....	19
1.2 A proposta de inclusão.....	24
1.3 A dinâmica escolar e o processo de inclusão.....	29
2 OS TRAÇOS DA IDENTIDADE DE PROFESSORA E O CURRÍCULO OCULTO: CONTEXTUALIZANDO O PROCESSO DE INCLUSÃO	34
2.1 Reciprocidade e benevolência: definindo fronteiras de identidade.....	34
2.2 Frustração <i>versus</i> Resistência.....	39
2.3 Educação Especial: território de quem sabe e gosta.....	47
3 DESMISTIFICANDO O PROCESSO DE INCLUSÃO	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS	61
APÊNDICE	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CRAS – Centro de Referência da Assistência Social

DETRAN – Departamento Estadual de Trânsito

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação e Cultura

PIP – Programa de Intervenção Pedagógica

PPP – Projeto Político Pedagógico

PSF – Programa Saúde da Família

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

RESUMO

RUTKOSKI, Cecília Rafaelly De Oliveira. **A dimensão cultural do processo de inclusão**: uma análise a partir da identidade do professor. 2015. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015.

O processo de inclusão educacional tem provocado muitos questionamentos e tem sido, de forma recorrente, tema das pesquisas na área da Educação Especial. No entanto, neste trabalho, optou-se por analisá-lo através da Antropologia Educacional, por meio do estudo da identidade do professor, para compreender a atuação docente neste processo. Para tanto, esta pesquisa teve como objetivo compreender as implicações da identidade profissional de professora no processo de inclusão escolar. Metodologicamente, utilizou-se da etnografia. No diário de campo foram registrados os encontros que ocorreram em uma escola municipal de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental de Guarapuava-PR, com as professoras e a equipe pedagógica. Depois do olhar incondicionado e registro em diário de campo, analisou-se a dinâmica escolar e seus vínculos simbólicos, em seguida, definiram-se os traços comuns de identidade para então serem relacionados à inclusão escolar no processo de manutenção da identidade de professora. Teoricamente esta pesquisa se apoia em André, no que se refere à etnografia em pesquisa educacional; em Barth, para o estudo das identidades; em Cunha, na utilização do conceito de *cultura com aspas*; para a compreensão da identidade enquanto instrumento de resistência diante dos conflitos sociais; além de McLaren, para explicar a resistência pelo viés do currículo oculto presente na dinâmica escolar. Concluiu-se que as práticas educativas são orientadas pelo reconhecimento identitário das professoras. Estas se posicionam com benevolência diante do seu alunado, fator que gera dificuldades no ensino da parcela de alunos que se posiciona em resistência diante dos conflitos sociais vivenciados na dinâmica escolar, por sua vez, causando sentimento de frustração às professoras. Esses resultados apontam as fronteiras da Educação Especial, bem como para o papel do professor no processo de inclusão enquanto educador.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Formação de professores. Identidade do professor. Manutenção das identidades. Antropologia educacional. Educação Especial.

ABSTRACT

RUTKOSKI, Cecília Rafaelly De Oliveira. **The Cultural Dimension of the Inclusion Process**: an analysis based on teachers' action. 2015. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015.

ABSTRACT

The educational inclusion process has been source of many questions and frequently it has been a subject for researches in Special Education area. However, the analysis of this research is based on Educational Anthropology where we studied the teachers' identity to understand how they work in inclusion process. So the objective of this research is to understand consequences from teachers' professional identity during the educational inclusion process. The method was ethnography. Information about meetings in a Childhood Education school with teachers and pedagogical team and observation of students in initial years of Elementary School were written on a field diary. The scholar dynamics and symbolic links were analyzed after to observe unconditionally and to write information on field diary. Next, common aspects of identity were defined and finally they were associated to scholar inclusion in the teachers' identity process. Theoretically this research is based on André regarding ethnography in educational research; on Barth regarding identity studies; on Cunha regarding the concept *culture between quotation marks* to understand the identity as a kind of resistance in front of social conflicts; on McLaren to explain the resistance from the perspective of the occult curriculum in the scholar dynamics. The conclusion is educational practices are oriented by teachers' identity recognition. Teachers have a benevolent attitude with students and this factor causes some difficulties to teach part of students which are resistant in front of social conflicts lived in scholar dynamics, these conflicts also are source of frustration for teachers. These results point the limits of Special Education and the teachers' action in inclusion process as educators.

KEY WORDS: Inclusion. Professional formation for teachers. Teachers' indentity. Maintenance of identities. Educational anthropology. Special education.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar e o estudo da identidade do professor

A problemática da inclusão escolar¹ provoca-me questionamentos desde meus estudos na graduação, momento no qual meu foco de interesse estava sobre os recursos necessários e disponíveis pela rede pública de ensino para o atendimento do alunado da Educação Especial. No momento seguinte, no curso de especialização, dediquei-me a estudar métodos e técnicas para o ensino deste alunado, motivada pelas minhas necessidades de formação enquanto professora da rede municipal de educação.

Contudo, durante a prática educativa, ao longo dos anos, percebi que as soluções atualmente sugeridas pela política do Ministério de Educação e Cultura – MEC, como resposta aos problemas relacionados à dificuldade em implantar a Educação Inclusiva, nem sempre são eficientes.

Neste sentido, a formação inicial e a formação continuada específica para a Educação Especial/Inclusiva são imprescindíveis, tampouco recursos materiais podem ser dispensados. No entanto, compreendi no cotidiano escolar que algumas das principais barreiras para que a educação torne-se de fato inclusiva estão na dimensão cultural: concepções, valores e comportamentos que expressam conflitos entre grupos de identidades sociais – identidades coletivas de pessoas que se reconhecem como participantes de uma mesma constelação de categorização.

Nesta pesquisa, procurei contribuir com a vasta produção na área da Educação Especial ao apresentar uma análise diferenciada sobre a problemática da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, assim, este trabalho não constitui um estudo de técnicas metodológicas de ensino para o alunado da Educação Especial, nem é um estudo de teor psicológico sobre o

¹ Considera-se, para este estudo, processo de inclusão escolar tanto as interações sociais quanto o processo de aprendizagem de crianças com deficiência e dificuldades de aprendizagem.

desenvolvimento humano. Optei, então, por uma abordagem antropológica da educação para a compreensão de interfaces do processo de inclusão escolar.

Para tanto, utilizei-me de André (1995) para respaldo na aplicação da etnografia em pesquisa educacional; assim como das contribuições de Fredrik Barth (2000) para a Antropologia, no estudo das identidades étnicas, que nesta pesquisa é tomado de forma análoga para o mapeamento de traços da identidade profissional de professora², no intuito de refletir sobre as suas implicações no processo de inclusão escolar. Na mesma direção de Barth, utilizei o conceito de *cultura com aspas*, de Cunha (2009), para a compreensão da identidade enquanto instrumento de resistência diante dos conflitos sociais, além de McLaren (1997), para explicar a resistência pelo viés do currículo oculto presente na dinâmica escolar³; e, por fim, os conceitos de violência simbólica e capital cultural de Bourdieu (2007b), para compreender as relações de poder que se estabelecem na cultura escolar.

Houve interesse em investigar as concepções das professoras em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, haja vista a importância do seu papel neste processo, pois cabe ao professor a mediação do ambiente no qual estão inseridos seus alunos, bem como eleger métodos de ensino, adaptar o currículo, avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento, dentre outras demandas.

Considerando a complexidade do trabalho do professor, pode-se dizer que é exigido desse profissional um eficaz preparo para que possa desempenhar com qualidade sua função. Entretanto, não se pode esquecer que a formação docente é um dos componentes da identidade profissional, e é incorporada à subjetividade. Portanto o estudo dos traços de identidade pode trazer respostas

²Como identidade de professora, compreende-se, neste estudo, a identidade profissional coletiva das professoras que compõem o corpo docente do campo de pesquisa. Ressalva-se ainda que o corpo docente em questão é formado apenas por membros do gênero feminino. Portanto, este estudo não tem por objeto o gênero, mas a identidade profissional. Assim, usa-se o substantivo no feminino para referência ao grupo participante da pesquisa, e no masculino para referência à generalizações sobre a categoria profissional.

³ Como dinâmica escolar, compreende-se cotidiano formado pelas interações, sistema político, proposta de inclusão da escola presente nos documentos que serão analisados, ou seja, os vínculos simbólicos que condicionam a manutenção das identidades sociais.

diferenciadas para a problemática do processo de inclusão escolar, sendo esta a contribuição deste estudo. Dito de outra maneira, este trabalho se propõe, através da etnografia, a compreender a inclusão educacional a partir da perspectiva das professoras, observando como atuam nesse processo.

Em suma, foram mapeados⁴ traços identitários comuns ao professorado atuante no processo de inclusão, a fim de se definir uma identidade coletiva.

Para tanto, foi estipulado como objetivo geral:

- Compreender as implicações da identidade profissional de professora no processo de inclusão escolar.

E específicos:

- Identificar os vínculos simbólicos relacionados ao processo de inclusão escolar.

- Descrever os traços identitários de professora relativos à proposta de inclusão da escola.

- Interpretar o processo de inclusão a partir da manutenção da referida identidade.

Delimitando um referencial teórico

Para este estudo, como já dito, foi eleita a abordagem de análise cultural proposta por Barth (2000), que se utiliza dos sinais diacríticos de contraste entre grupos para observar como os sujeitos descrevem a si mesmos. Para Barth (2000), a cultura não deve ser interpretada como um todo integrado, mas de forma distributiva, que, embora possa se deslocar e se transformar em contatos interculturais, estabelece-se e deve ser compreendida nas fronteiras que definem identidades de pertencimento ou exclusão. Portanto, um grupo identitário define-se como tal ao perceber-se como diferente de outro, sendo esta característica,

⁴ Compreende-se como mapeamento de identidade o apontamento da identidade evidenciado pelos traços invariantes levantados na dinâmica da cultura escolar.

para Barth (2000), a essência do processo de formação e de manutenção das identidades coletivas.

Assim, é possível identificar traços comuns dentro de uma constelação de categorização que contextualizados permitem, por sua vez, inferir o quadro de valores dos sujeitos. Esses traços estão presentes nas práticas discursivas, nas práticas sociais e na convivência na dinâmica da cultura. Pode-se definir dinâmica da cultura enquanto conjunto de elementos que forma o contexto cultural, dentre eles a tessitura da história, os espaços físicos, as políticas, os relacionamentos e a hierarquia social.

Desta forma, segundo Barth (2000), não basta afirmar que a realidade é culturalmente construída para compreender como surgem os padrões culturais. A realidade é dinâmica, ocorre por processos sociais específicos. Um exemplo são as condições objetivas de vida, que podem levar a comportamentos de adaptação às circunstâncias, mas não modificam os discursos em relação às suas correntes de valores.

Nesta perspectiva, Cunha (2009) afirma que a cultura não é o pressuposto de um grupo étnico, mas produto deste, constantemente em processo de reelaboração, conforme a organização política para a conquista de espaços ou resistência. A esse respeito, Cunha (2009) apresenta o termo cultura com aspas, para definir a utilização das identidades como instrumento de posicionamento político, uma vez que pertencer a um ou a outro grupo implica em uma situação valorativa.

Para compreender melhor a questão das identidades contrastantes, cabe explicar que, para Barth (2000), os contatos entre culturas não implicam na hibridação das culturas, mas na afirmação de suas diferenças, pois os diálogos entre culturas funcionam como instrumentos de diferenciação e posicionamento, retomando a afirmação de que a cultura é distributiva, compartilhada por um determinado grupo e não por outro, e essa é uma das estruturas mais significativas da cultura, a distribuição de compartilhamento e não compartilhamento.

Por sua vez, Hall (2006) argumenta a partir do contexto das identidades nacionais, as quais não são necessariamente definidas por sua origem, ou puras, sem contato entre as culturas. Entretanto, para análise da realidade brasileira, cujo processo histórico envolve a exclusão das minorias sob um discurso de igualdade e acolhimento, que funciona como um sistema de supressão dos comportamentos de resistência (MCLAREN, 1997), no qual o hibridismo tem sido usado como álibi para essa negação, enfatizar a diferença é uma estratégia para estudar as relações entre diferentes grupos identitários em oposição.

Assim, através da ênfase nas diferenças, busquei compreender parte do processo de exclusão evidente nos conflitos sociais, ou seja, escolher os estudos de Barth (2000) como respaldo teórico para a pesquisa se deve ao cuidado em não silenciar as identidades, mas atentar-se às desigualdades, conflitos e relações de poder, considerando a discriminação velada recorrente nas práticas linguísticas.

Neste sentido, as identidades são constructos culturais e denotam relações de poder. Segundo Cunha (2009), os significados, as representações simbólicas organizam a vida material e as relações de poder nas sociedades. E, ao encontro dessas ideias, Godelier (1974) afirma que o compartilhamento de representações é possibilitador da legitimidade no poder, baseada num consentimento de quem se deixa dominar, pois, este autor acredita que essa dominação se faz necessária para a organização e manutenção coletiva e individual.

A respeito disso, Bourdieu (2007b) revela que o poder simbólico encontra-se permeado nas relações sociais e estas produzem, modificam e regulam os comportamentos e, por consequência, as identidades, de forma implícita, ignorada, impedindo que as estruturas de dominação sejam transformadas em relações de respeito aos seres humanos e igualdade, de sentimento de pertença a uma mesma espécie, composta de indivíduos múltiplos e diversos, conforme propõe Morin (2000). Cabe acrescentar que as relações de dominação não são reveladas por serem concebidas como naturais na sociedade, no entanto, são naturalizadas na cultura ao longo do tempo.

Postas essas definições, cabe explicar que embora Barth (2000) descreva a formação e manutenção de identidades étnicas, esses conceitos podem ser apropriados para o estudo das identidades profissionais e para a compreensão da cultura no contexto escolar. Assim, explanarei como foram utilizadas as contribuições de Barth (2000) para teorizar sobre as concepções das professoras em relação à sua identidade profissional, a fim de compreender quais as suas implicações no processo de inclusão escolar.

Então, no que tange à construção da identidade de professora, infere-se que está submetida a uma gama de variantes: história de vida, formação profissional, pertencimento à classe social, relações de poder dentro da hierarquia do sistema educacional, políticas públicas, que configuram seu quadro referencial de valores. Em vista disso, retomo a importância de se adotar a Antropologia da Educação para a análise desta interface do processo de inclusão, considerando que o professor, de forma consciente ou não, participa de um grupo que adota determinados comportamentos e valores em detrimento de outros, em função de um contexto cultural, e, por sua vez, estes trazem consequências para sua atuação profissional, inclusive no que se refere aos vínculos estabelecidos com seus alunos.

Ademais, considerando que as identidades remetem também à questão de *status* social (CUNHA, 2009) e tomando o conceito de fronteiras étnicas para o campo educacional, a pessoa com deficiência, neste caso, o aluno, está em condição de desvantagem social, aquele que não pertence ao grupo dos capazes de aprender, de fazer, enquanto o professor ocupa a posição oposta, daquele que detém o conhecimento, a capacidade de aprender e de ensinar. Embora o alunado da Educação Especial possa posicionar o professor numa situação de incapacidade, como aquele que não se sente capaz de ensinar a todos, resultando em uma barreira para a sua aceitação. Dessa forma, evidencia-se na dinâmica escolar uma tensão entre vínculo identitário e processo educativo, aspecto interessante para este estudo.

Reconhecendo o grupo de professoras enquanto identidade coletiva que se utiliza de práticas linguísticas comuns para a garantia de direitos e *status* social, importa esclarecer que a partir do mapeamento de traços dessa identidade

interessa selecionar, para este estudo, os traços que implicam no processo de inclusão escolar, que por sua vez pressupõem o contato com o diferente. Assim, através do estudo das identidades, conforme a abordagem dos grupos em contraste, proposta por Barth (2000), pode-se perceber o aluno em risco de exclusão como o outro, em relação à identidade de professora.

As afirmações acima estão baseadas no argumento apontado pela literatura especializada de que muitos professores relatam não estarem preparados para trabalhar com o alunado da Educação Especial (MARTINS, 2006; MENDES, 2008; JESUS, 2008; SARAIVA, 2008; BARRETO, 2011). Entretanto, questiono se a inclusão de disciplinas e conteúdos referentes ao ensino de alunos com necessidades educacionais especiais pode ser considerada suficiente para a formação de professores considerados capazes de ensinar a todos.

Questiono, então, se a atuação do professor na Educação Especial se diferencia totalmente de sua atuação no ensino dos demais alunos ou apenas se diferencia em relação ao tempo e a algumas técnicas metodológicas que nem sempre precisam ser utilizadas com todos. Nesta direção, não seria suficiente uma formação no sentido de orientar os professores em relação à especificidade do alunado e ao uso de materiais adaptados para que estes soubessem como ensinar?

Pode-se inferir que as práticas de formação de professores estão permeadas pela concepção patológica de deficiência, sendo esta uma questão de possível análise pelo viés cultural. Por isso, busquei uma teoria antropológica para a compreensão do caráter cultural que envolve o processo de inclusão, pois, a Educação Especial tem sido amplamente pesquisada há mais de 20 anos no Brasil, mas em seu caráter metodológico (MANZINI, 2003; 2004). Ou seja, este estudo se ateve ao universo simbólico no qual as professoras estão inseridas para compreender como os traços que definem a identidade profissional coletiva de professora interferem no processo de inclusão. Busquei perceber quais fatores, sentimentos de capacidade ou de incapacidade, concepções de deficiência, concepções de formação, de ser humano, de sociedade, constituem os sistemas de valores da identidade de professora.

O caminho metodológico e os capítulos

Conforme supracitado, respaldada na Antropologia Educacional, escolhi a abordagem etnográfica como caminho para realização deste estudo por acreditar que é a mais adequada para compreender os fenômenos culturais e seus significados presentes na dinâmica escolar. Para tanto, foram utilizadas técnicas próprias da etnografia, tais como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise documental, que se justificam nas palavras de André (1995, p. 28):

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes.

Por meio da observação participante, em que ocorre a constância entre a observação e a interação com os sujeitos da pesquisa – professoras do primeiro ciclo das séries iniciais do Ensino Fundamental –, busquei conhecer as professoras em seu processo de reconhecimento coletivo. Essa etapa teve duração de 3 meses, e resultou em 27 encontros, em período letivo, para conhecimento e análise do cotidiano escolar.

Considerou-se que o instrumento de pesquisa é a própria pesquisadora (ANDRÉ, 1995), utilizando-se de diário de campo para registro das situações observadas conforme a apreensão de traços culturais, de acordo com a dinâmica escolar.

Por sua vez, o campo observado, uma escola Municipal de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em Guarapuava-PR, foi escolhida sem preocupação em observar um tipo estatisticamente representativo, ou modelo ideal, mas ocorreu por ser considerada uma escola que tem em seu corpo discente uma diversidade socioeconômica e cultural significativa para a análise do processo de inclusão. Outro elemento significativo desse espaço é por

ser uma escola municipal Regular com Sala de Recursos Multifuncional e que passa por um processo de mudança, pois, recentemente, teve a extinção de uma Classe Especial por consequência da aplicação de uma política atual da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC.

Estes aspectos não permitem uma generalização da pesquisa para analisar a inclusão educacional em toda a rede municipal, mas permitem uma análise que demonstra os conflitos que podem ocorrer em contextos similares ao campo estudado, tais como: o papel do professor na efetivação da inclusão educacional, as lacunas na formação dos professores para atender a diversidade de seu alunado, as angústias geradas pela profissão que são incorporadas ao currículo oculto e interferem na formação dos alunos, dentre outras questões levantadas durante o estudo.

A referida escola demonstrou ser um ambiente acolhedor à pesquisa, fator que auxiliou o bom êxito do trabalho, haja vista a aceitação e interação necessária a esta abordagem metodológica. Não houve resistência das professoras à presença da pesquisadora no ambiente escolar, mas se estabeleceu rapidamente uma relação de reciprocidade, que inclusive se excedeu do contexto profissional ao pessoal.

Os nomes das professoras, equipe pedagógica e alunos citados são fictícios, foram substituídos para a proteção de sua identidade e privacidade. O nome da escola tal como é conhecido popularmente na cidade é real, e não foi ocultado a fim de preservar as características do método etnográfico.

Juntamente com a observação participante, realizei a análise documental, primordial para este estudo no sentido de conhecer o contexto em que se dão as relações no espaço, a dinâmica escolar, determinada pelo sistema educacional, através dos documentos que guiam as práticas escolares, tais como as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos e o Projeto Político Pedagógico da escola, além da legislação que ampara a proposta de inclusão: Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96; e os documentos do MEC que objetivam orientar o processo de inclusão escolar: Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade e o Documento Subsidiário

à Política de Inclusão, também formadores dos processos de manutenção das identidades, para então perceber quais relações e vínculos simbólicos se estabelecem.

Através dessa análise documental foi possível conhecer aspectos que auxiliam na formação da identidade de professora e, por consequência, o reconhecimento de sua responsabilidade para com o processo de inclusão, partindo da realidade do município de Guarapuava-PR.

No que se refere especificamente à coleta sistemática e análise dos dados e sua interpretação, ocorreram em quatro etapas, a exemplo do trabalho de Silva (2012a):

I – Olhar incondicionado⁵ sobre o grupo de professoras na dinâmica escolar, percebido durante o período de contato com o campo de estudo. Fez-se o esforço de tentar compreender como as relações que formam a identidade de professora se dão na dinâmica da cultura indo além do que é evidente e naturalizado.

II – Descrição dos encontros na forma de Relatório de Pesquisa de Campo.

III – Seleção e utilização dos traços invariantes de identidade em relação ao processo de inclusão, direcionando a interpretação dos significados que compõem as interações entre as professoras. A partir das descrições nos relatórios, analisei como cada professora interage no contexto escolar, podendo evidenciar uma identidade coletiva, conforme explica Barth (2000).

IV – Sínteses dos significados percebidos e registrados, apontando como está posta a identidade de professora em relação ao processo de inclusão escolar, construída e mantida pela dinâmica escolar para, enfim, compreender o processo de inclusão no contexto estudado.

Em relação à disposição do trabalho, o primeiro capítulo é dedicado à descrição do campo de estudo e seu contexto, ou seja, estão expostas as

⁵ O termo olhar incondicionado se refere à percepção da pesquisadora no campo de pesquisa voltada para todas as relações que acontecem na dinâmica escolar, assim, de diversos traços de identidade levantados através do olhar incondicionado, foram posteriormente selecionados apenas os traços invariantes para o mapeamento da identidade coletiva de professora.

análises dos documentos que atuam na regulação e processo de manutenção da identidade de professora e que formam a proposta de inclusão da escola; juntamente com a caracterização do campo de pesquisa.

No segundo capítulo, encontra-se a análise dos dados construídos durante as observações participantes junto às professoras e são definidos os traços da identidade de professora em relação ao processo de inclusão escolar.

E, por fim, no terceiro capítulo estão expostas as interpretações da pesquisadora em relação a esses dados, ou seja, ao mapeamento da identidade de professora e a sua manutenção, correlacionada ao processo de inclusão escolar. O trabalho apresenta ainda a síntese dos resultados obtidos nas considerações finais.

Para auxiliar na compreensão da pesquisa, está, no apêndice, o conteúdo das descrições das observações no campo, intitulado Relatórios de pesquisa de campo.

1 A ESCOLA E A PROPOSTA DE INCLUSÃO

1.1 O contexto do campo de estudo: a “Escola Dirce”

Esta parte do trabalho se refere à descrição social e física do campo de pesquisa. Algumas informações provêm do Projeto Político Pedagógico – PPP da escola e outras foram levantadas durante as observações.

A Escola Municipal teve sua fundação no dia 12 de dezembro de 1996 e foi inaugurada em julho de 2001 para atender a uma demanda gerada pelo crescimento demográfico no Bairro São Cristóvão, em Guarapuava-PR.

Esta região do município apresenta uma diversidade social significativa e visível, pois, na parte topograficamente alta do bairro, onde está a escola, existem lojas, supermercados, trânsito movimentado, residências e órgãos públicos, tais como Departamento Estadual de Trânsito – DETRAN, e o Programa Saúde da Família – PSF. Enquanto a parte topograficamente baixa do bairro é habitada, em sua maior parte, por pessoas em condição de baixa renda, sendo estigmatizada socialmente, pois é conhecida popularmente pela alcunha de “Cracolândia”.

Quanto à estrutura física, a escola possui um prédio administrativo contendo sete salas onde funcionam a secretaria, a direção, a supervisão e a orientação; dois banheiros, sendo um masculino e o outro feminino; sala dos professores; sala de informática; uma sala de atividades; e duas salas restritas aos materiais pedagógicos. Junto a esse prédio há um saguão com quatorze mesas com bancos destinados ao refeitório, que também é usado para atividades recreativas e prática de oficinas de balé e violão, considerando que não há quadra de esportes nem espaços específicos para essas atividades. Ainda, anexos a este prédio, estão a cozinha, o almoxarifado, a sala da merenda escolar, a área de serviço e um banheiro. Não existe uma sala específica para a biblioteca, que funciona de forma ambulante.

O segundo prédio é composto por nove salas de aula, um banheiro masculino e um banheiro feminino, ambos adaptados para deficientes físicos. A

escola conta ainda com um parquinho, um jardim e um espaço amplo direcionado às aulas de recreação e onde as crianças passam o recreio. O espaço escolar é acessível: plano, não necessita de rampas ou escadas, e as portas são adaptadas.

Atualmente, o corpo docente da escola é composto por 23 professoras efetivas, todas com formação em licenciatura, sendo 22 graduadas em Pedagogia, e do total, 20 têm curso de especialização; e 3 professoras estagiárias de apoio. Destas, 10 professoras trabalham na escola desde sua fundação, e 8 professoras trabalham na escola há menos de 5 anos, ou seja, há rotatividade de professoras, mas as que fazem parte do grupo há mais tempo são aquelas que se adaptaram à dinâmica escolar e a reproduzem. Residem no mesmo bairro da escola 17 professoras, o que propiciou o estabelecimento de vínculo com a comunidade local. Todas trabalham na rede municipal de ensino desde seus primeiros anos de formação. Estes dados permitem inferir que a dinâmica escolar é construída tanto pelo contexto cultural local, tanto pelo contexto cultural da rede municipal de ensino.

Todas as professoras concluíram sua formação inicial ou fizeram cursos de especialização e formação continuada nos últimos 10 anos, portanto tiveram alguma formação na perspectiva de Educação Inclusiva. Apenas duas professoras têm especialização na área da Educação Especial, então, são elas que prestam atendimento especializado a essa clientela de alunos.

O corpo discente é composto por 361 alunos, entre Educação Infantil (alunos de 4 e 5 anos) e séries iniciais do Ensino Fundamental. Assim dispostos:

	MANHÃ	TARDE
Educação Infantil	1 turma	1 turma
1º Ano	0 turma	3 turmas
2º Ano	1 turma	2 turmas
3º Ano	1 turma	1 turma
4º Ano	2 turmas	0 turma
5º Ano	2 turmas	0 turma
Sala de Recursos Multifuncional	0 turma	1 turma
TOTAL	15 Turmas	

FONTE: Projeto Político Pedagógico da Escola – PPP

Dois terços dos alunos residem no entorno da escola, o restante dos alunos reside às margens do bairro, cuja população sofre com falta de saneamento básico, violência, tráfico e uso de drogas, dentre outras mazelas.

Segundo dados do Relatório do Ministério do Desenvolvimento Social, obtidos junto à Secretaria de Assistência Social de Guarapuava, no bairro 620 famílias recebem o benefício do Programa Bolsa Família, enquanto que 426 famílias não recebem.

Em relação às professoras, das que residem no bairro da escola, apenas uma reside numa região intermediária entre a parte alta e a parte baixa. Nenhuma professora reside na região na qual grande parte da população está em condição de vulnerabilidade social e econômica, sendo esta informação um marcador social de fronteira.

Neste ano, por exigência da SEMEC, houve uma redução de turmas, eram 2 turmas de 3º ano no período matutino, que foram aglutinadas em uma turma, resultando no aumento do número de alunos por sala, para atender ao disposto na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, em relação à hora atividade das professoras, que passa de 4 horas semanais por período, para 6 horas semanais. A referida Lei institui o piso salarial nacional para a carreira do magistério público da educação básica e prevê em seu artigo segundo, parágrafo 4º: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008).

As professoras apontaram a aglutinação das turmas como fator que dificulta as condições de aprendizagem, e, por consequência, implica na diminuição da qualidade de ensino ofertada. Conforme informação da supervisora, os 1ºs anos têm até 25 alunos por turma, os 2ºs anos, até 30 alunos por turma e os 3ºs anos, até 35 alunos por turma.

No que se refere às condições de atendimento aos alunos com necessidades especiais, a Lei complementar nº 050/2014, de 18 de dezembro de 2014, que “Dá nova redação ao plano de cargos, carreiras e vencimentos do

magistério municipal de Guarapuava, e demais servidores da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, bem como disciplina as relações de trabalho de seus integrantes com o Poder Público Municipal” (TÍTULO I, CAPÍTULO I, ART. 1º), prevê a redução de 5 alunos por turma na ocorrência de matrícula de alunos com deficiência (nos casos de deficiência visual, auditiva, paralisia cerebral, e/ou comprometimento dos membros superiores e inferiores) ou acompanhamento de professora de apoio (TÍTULO VII, ART. 79º).

Nesta escola existem três alunos diagnosticados com deficiência matriculados da seguinte forma: duas alunas no 2º ano, uma com Síndrome de Down, outra com baixa visão devido ao ceratocone⁶, e um menino, no 3º ano, que não tem um diagnóstico definido, mas é considerado com deficiência intelectual devido à sua colocação na Classe Especial nos anos anteriores. Nestes casos, a SEMEC optou por enviar professoras estagiárias para acompanhar estes alunos, ao invés de reduzir o número de alunos em suas respectivas turmas.

A Sala de Recursos Multifuncional atende a 21 alunos, alguns provindos de outras escolas do bairro, conforme encaminhamento da SEMEC após avaliação Psicoeducacional no Centro de Atendimento Especializado Municipal São José ou na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Essa forma de encaminhamento se justifica pelo processo de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, ainda não instaladas em todas as escolas municipais. Além disso, a escola oferece atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem (aproximadamente 20 alunos) no Programa de Intervenção Pedagógica – PIP, da SEMEC.

A equipe pedagógica-administrativa é formada por uma diretora, uma supervisora, uma orientadora, uma secretária e uma auxiliar de secretaria.

⁶ O ceratocone é uma doença corneana degenerativa, não inflamatória, bilateral e assimétrica, progressiva, levando às inúmeras alterações na superfície da córnea. Caracteriza-se por afinamento central, protusão apical e astigmatismo irregular, com vários graus de cicatrização, ocasionando uma redução da acuidade visual. A córnea adquire forma cônica devido ao seu afinamento e protusão. Não existe infiltração celular ou vascularização. O cone pode ser redondo ou oval, podendo localizar-se próximo ao eixo visual, superior ou inferior a ele. Apesar de a etiologia permanecer indeterminada, existem várias associações incluindo doença atopeta, retardo mental, síndrome de Down, amaurose congênita de Leber, trauma ocular por lente de contato e doenças sistêmicas do colágeno (síndrome de Ehler-Danlos, síndrome de Marfan, osteogênese imperfeita) (ELIAS, LIPENER, URAS, PAVÊS, 2005).

O Projeto Político Pedagógico da escola contém dados quantitativos interessantes para a compreensão do contexto, obtidos pela supervisora em questionário fechado elaborado pela equipe pedagógica durante a elaboração do PPP e enviado aos pais dos alunos. Entretanto, alguns questionários não retornaram, e também não se pode garantir a fidelidade das informações prestadas. Contudo, segundo o PPP da escola a renda familiar dos alunos varia entre 1 e 3 salários mínimos, sendo que 149 famílias recebem o benefício Bolsa Família. Quanto à escolaridade dos pais, cerca de 10 pais são analfabetos, a grande maioria não completou o Ensino Fundamental, cerca de 5 pais completaram o Ensino Superior. Há dois alunos matriculados na escola provindos de uma família que vive abaixo da linha da pobreza. É preciso informar que, segundo a supervisora, há discrepância entre o número de alunos que se declara de baixa renda, ou seja, até um salário mínimo por família, e o número de famílias que recebem os benefícios do governo federal e estadual: bolsa família e programa do leite.

Quanto ao índice de aprovação, entre 2010 a 2012, a média por série é a seguinte: 1º ano: 100%; 2º ano: 80%; 3º ano: 80%; 4º ano: 90%; 5º ano: 90%. Entretanto, em 2008, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB era 4,6 com meta de 5,0, em 2011 atingiu índice 5,2. Nos dados, não se observou relação entre a variação de aprovações por ano e série e o IDEB.

O Projeto Político Pedagógico adota a abordagem sócio-construtivista de ensino e declara que a concepção da escola é humanista-cristã, em consonância com a SEMEC.

A esse respeito, é preciso esclarecer que essa concepção foi disseminada pela Igreja Católica como forma de garantir o expansionismo da Igreja e a colonização de povos da África e Américas. O humanismo cristão assume duas tarefas: civilizar e cristianizar, colocando-se como única verdade (SILVA, 2012b).

Por outro lado, em observância à Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e à Constituição Federal, de 1988, as Diretrizes Nacionais para o Ensino de Nove Anos propõe que o ensino seja laico como forma de evitar discriminação e preconceito.

Neste sentido, evidencia-se que a proposta de educação na perspectiva do humanismo cristão faz parte do campo simbólico da cultura guarapuavana, na qual a dinâmica escolar está inserida, sendo, portanto, de caráter local.

1.2 A proposta de inclusão

Descritos os aspectos sobre a cotidianidade do campo de estudo, esta sessão se dedica a identificar a proposta de inclusão da escola, que é formada pelos documentos que norteiam essa política educacional e, por sua vez, orientam as práticas de ensino. Portanto, a seguir, serão analisados esses documentos, para identificar qual a concepção de inclusão proposta pelo Ministério da Educação, bem como sua interpretação no documento elaborado pela comunidade escolar, o Projeto Político Pedagógico, para que depois se possa compreender como esses vínculos simbólicos se estabelecem e contribuem no processo de manutenção da identidade de professora em relação à inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.

Em âmbito nacional, após um histórico de ensino segregado para os alunos com necessidades educacionais especiais, na década de 1990, iniciou-se no Brasil o movimento pela inclusão, por influência internacional, haja vista a Declaração de Salamanca, em 1994, lançando os ideais inclusivos para a educação, e a Declaração de Guatemala, em 1999, pela eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência. A legislação nacional acompanhou essa tendência, embora, na prática, a inclusão educacional ainda encontre barreiras para sua realização, fato que se justifica por não ser um processo construído culturalmente, mas uma imposição governamental.

Neste contexto, cabe citar a base legal que ampara a inclusão educacional vinculada à concepção de Educação Especial enquanto modalidade de ensino, para tanto, abaixo são citadas a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96.

A Constituição, que apresenta os princípios políticos do país, assim garante o direito à educação para todos os cidadãos: o Capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção Educação, em seu artigo 205, define a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. E no artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino. Além disso, a Constituição garante, no artigo 208, inciso III, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Por sua vez, dentre outras disposições a respeito da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, a LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, corrobora com o artigo 208 da Constituição Federal, em seu Capítulo V, da Educação Especial, artigo 58: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Demonstrado o amparo legal para a inclusão educacional, por sua vez, o MEC propõe a transformação das escolas em territórios inclusivos. Dentre os atuais documentos do MEC, foram escolhidos para análise o Documento Subsidiário à Política de Inclusão (PAULON, FREITAS & PINHO, 2005), por se tratar de uma tentativa de suporte e orientação aos sistemas educacionais, ao apresentar a formação de redes de apoio à inclusão como estratégia de efetivação, e o material elaborado para a aplicação do Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (FÁVERO, PANTOJA & MANTOAN, 2007), utilizado no projeto de formação continuada de professores das Salas de Recursos Multifuncionais, especificamente o caderno Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas, visto que traz orientações de práticas pedagógicas no ensino regular para que seja inclusivo.

O primeiro documento, Subsidiário à Política de Inclusão (2005), traz como concepção de inclusão o princípio de educação para todos, o que remete à universalização do ensino, considerando o atendimento às necessidades educacionais de cada aluno e a valorização da diversidade.

Como proposta para efetivação dessa inclusão, o documento orienta que as diferentes áreas de atendimento, saúde e educação, formem uma rede de apoio que partilhe saberes em prol da formação integral da pessoa com necessidades especiais, a função dessa equipe deve ser identificar e remover as barreiras para a inclusão. Assim, assume que o processo de inclusão demanda a ampliação da discussão pedagógica e legal para o contexto social, e convoca os profissionais e as instituições a se comprometerem com a inclusão.

No que se refere mais precisamente à área educacional, o texto afirma que o professor sozinho não é responsável pela transformação de todo o contexto educacional, este precisa estar integrado a uma equipe interdisciplinar. Além disso, defende a extinção das classes especiais e transformação da educação especial enquanto atendimento especializado no ensino regular, o que implica na capacitação dos professores, sejam eles especialistas ou não.

Por sua vez, o segundo documento, Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (FÁVERO; PANTOJA & MANTOAN, 2007), reconhece que a inclusão é um grande desafio para as escolas, ou ainda, não se pode afirmar que as escolas têm oferecido aos alunos com necessidades especiais a educação a que eles têm direito. O documento explica que a maioria dos professores não está preparada para o ensino inclusivo, muitas vezes, não acreditando que a inclusão pode trazer benefícios para estes alunos.

Diante disso, o referido programa propõe atualizações pedagógicas, transformações das práticas escolares para dar conta desse desafio, tais como: colocar a aprendizagem como eixo das escolas, assegurar condições de tempo para aprendizagem, garantir atendimento educacional especializado, possibilitar uma formação cidadã, valorizar e estimular o professor, pois, este tem um papel fundamental na aprendizagem.

Entretanto, essas transformações não envolvem uma simples transição, pois causariam implicações nos processos de construção da cultura escolar, em ações orientadas por significados e valores produzidos na tessitura da história. Transformações nas ações técnicas, como condições de tempo, recursos materiais, inserção de novas tecnologias, podem ser realizadas em curto prazo,

no entanto, as demais recomendações que o documento traz, como eliminação de currículos adaptados e aulas de reforço em substituição a metodologias mais interativas, com atividades coletivas que possam ser realizadas conforme o interesse e capacidade de cada aluno, em suma, a adoção de um currículo centrado no processo de aprendizagem partindo do interesse e interação entre os alunos, demandam conhecimentos dos quais os professores não dispõem, uma cultura escolar que não existe.

Infere-se que a dinâmica escolar está permeada pelo conceito de que a inclusão é algo a ser realizado, conquistado, construído, sugerindo uma transformação ainda por vir. Justifica-se esse posicionamento pela ideia de que o aluno com necessidades especiais exige uma prática diferenciada, apoio de uma equipe multidisciplinar, materiais e espaços adaptados, enfim, uma estrutura da qual a escola não dispõe. Dessa forma, a escola pode absolver-se, fazer tentativas, mas os documentos orientadores são a comprovação de que, mesmo após duas décadas de disseminação do ideal inclusivo e amparo legal, as escolas não chegaram de fato a uma condição satisfatória de atendimento das necessidades especiais e de um ensino de qualidade para todos. Todavia, essa questão não pode ser analisada de forma simples, a imposição da política de inclusão e sua não realização fazem parte de um processo complexo que envolve relações de poder na sociedade. Apenas parte desse processo, as concepções das professoras na dinâmica escolar, é analisada neste estudo.

Contudo, o documento que mais amplamente tem orientado e influenciado concepções e práticas escolares, segundo a supervisora da escola, por determinação da SEMEC, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013). Este documento concebe que, para a oferta de um ensino de qualidade, a escola precisa estar atenta ao contexto social e às especificidades da clientela que atende. Assim, apresenta uma abordagem multicultural de currículo e educação, no sentido de reconhecimento à diferença, como forma de evitar a conservação dos mecanismos de exclusão, objetivando o reconhecimento das diferentes identidades para promover igualdade social.

Nessa direção, as diretrizes concebem a educação como instrumento para amenizar as desigualdades produzidas historicamente, das quais são vítimas

grupos sociais tais como crianças, mulheres, jovens, homossexuais, negros, indígenas e pessoas com deficiência. Dessa forma, o currículo multicultural, conforme as diretrizes curriculares, pretende promover a superação das diferentes formas de discriminação e preconceito que levam ao fracasso escolar, além de objetivar a formação de sujeitos compreensivos e solidários (BRASIL, 2013).

No que se refere especificamente à Educação Especial, as diretrizes recomendam a melhoria das condições de acesso e permanência do alunado da educação especial nas classes comuns do ensino regular, através da utilização de materiais didáticos, espaços, mobiliários, comunicação e transporte que favoreçam a autonomia deste alunado. Além disso, recomenda a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais para a oferta de Atendimento Educacional Especializado em período contraturno.

Por sua vez, o PPP da escola, elaborado pela comunidade escolar para dar suporte às práticas pedagógicas, que foi atualizado em 2013, deve contemplar as estratégias da escola para pôr em prática as orientações do MEC. No entanto, em relação à efetivação do processo de inclusão, o PPP se restringe a expor as dificuldades encontradas para se adaptar à proposta do MEC, que, por sua vez, está embasada no princípio da valorização da diversidade.

[...] a escola não se constitui de maneira diferente. Como território institucional expressivo de cultura em que se insere, a escola sofre pressões para acompanhar os novos tempos e lidar melhor com a diversidade do público que se deve atender. Um público de “aprendizes de cidadania” que, para exercê-la, querem mais que mero direito de expressão. Mas também um público cheio de especificidades que, se não forem respeitadas, acolhidas e atendidas em suas diferenças jamais farão da escola um dos possíveis espaços em que o exercício de uma política inclusiva contribua com a construção de uma sociedade mais justa (PPP, 2013, p. 22).

Embora justifique a ainda não satisfatória inclusão na escola, o PPP, conforme indicação do Documento Subsidiário à Política de Inclusão, cita a necessidade da constituição de uma equipe interdisciplinar, na qual as professoras possam estar apoiadas para desempenhar seu papel diante do

processo de inclusão, o que não envolve apenas o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, mas de qualquer aluno que possa se encontrar em risco de exclusão e fracasso escolar.

Por fim, no PPP, a escola se compromete com a oferta de uma educação que promova a democracia, a igualdade, a defesa dos direitos humanos e a eliminação das injustiças sociais, através do ensino inclusivo. Porém, não se pode ignorar que no PPP apenas existe um reconhecimento da importância da proposta de inclusão e uma justificativa por não realizá-la totalmente, não há metas ou planejamento visando realizar a melhoria no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

1.3 A dinâmica escolar e o processo de inclusão

A proposta de inclusão do MEC, expressa nos documentos analisados, em síntese, está voltada à universalização do ensino, às condições de acesso, adaptação e permanência na escola.

A seguir, para contextualizar o cenário nacional da Educação Especial com a realidade do campo estudado, encontram-se sintetizadas algumas opiniões de pesquisadores da Educação Especial que tecem críticas a respeito de como as escolas têm aplicado a política de inclusão. Nesta direção, Carvalho (2004) analisa a responsabilidade da escola em relação ao processo de inclusão, afirmando que é preciso mais do que dispor de vagas para alunos com necessidades especiais, mas respeitar o princípio inclusivo de educação de qualidade para todos. De acordo com o exposto, Pelosi (2006) também enfatiza a escola como espaço de socialização, entretanto, com o papel principal de ensinar: “a escola tem que ensinar a todos e não apenas acolhê-los” (PELOSI, 2006, p. 131).

Mazzotta (2008, p. 28) demonstra sua insatisfação com o processo de inclusão nas escolas pelo viés político:

Muito tem sido apregoado sobre “políticas afirmativas” e “ações afirmativas” como instrumentos de linguagem utilizados para reafirmar o que deveria ser e não tem sido feito para o alunado com necessidades educacionais especiais. O uso de alegorias nesse campo para ações que nunca acontecem pode até indicar que sua finalidade se restringe a comportamentos demagógicos. O manancial de textos, documentos, materiais, reuniões, seminários, ao mesmo tempo em que consome significativas verbas públicas, pode sugerir cumprimento de metas relevantes para a escola pública, assim como pode estar a serviço de “marketing” de gestores e políticos que conseguem ignorar sua condição meramente passageira pela administração pública. Por isso, outro desafio a enfrentar refere-se à necessidade de avaliações amplas e profundas que, de fato, possam subsidiar decisões e ações governamentais com vistas à melhoria da educação escolar para todos. Destacadamente para aqueles alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, tais avaliações parecem ficar esquecidas na busca apressada de incluir todos a qualquer preço nas estruturas educacionais fragilizadas e carcomidas pelo descaso das autoridades escolares.

As análises acima demonstram que têm sido respeitados os princípios de universalização e acesso ao ensino, porém, não se tem garantido a adaptação à cultura escolar e a permanência através de um ensino de qualidade para todos, sendo esta dinâmica justificada pelas administrações públicas, equipes pedagógicas e professores por inúmeras razões, sem que se possa vislumbrar uma perspectiva de transformações inclusivas que beneficiem todos os alunos, como sugere o movimento pela inclusão, segundo Stainback e Stainback (1999), Carvalho (2004), Mantoan (2003), por uma escola onde os alunos possam aprender mais e melhor em colaboração e, por conseguinte, construir uma sociedade mais justa e digna para todos.

Configura-se, nesta situação, a implantação da proposta de inclusão nas escolas, corroborada pelas Diretrizes Curriculares, incentivando uma concepção de inclusão na perspectiva de integração, ou seja, de tolerância ao diferente, e não de adaptação do sistema educacional e da escola aos alunos com necessidades educacionais especiais (MAZZOTTA, 2005).

Pode-se fazer essa inferência, haja vista que as Diretrizes trazem um discurso multicultural cuja abordagem apresenta tendência aditiva (CANDAU, 2002), isto é, que contempla as diferenças, e propõe que sejam toleradas, para que o convívio seja harmonioso; ou até mesmo assimilacionista (CANDAU, 2008), conforme a concepção homogeneizadora de sociedade, a qual compreende a

inserção dos grupos de diferentes culturas, vistos como em desvantagem social, na cultura hegemônica, para promoção da igualdade social, sem provocar transformações nas estruturas da sociedade, mas que não supera o modelo de formação humanista, ao propor a formação de um sujeito universal, comprometido com os valores universais como a justiça e o bem (HALL, 2006), entretanto, a favor da ocultação dos conflitos gerados pelas diferenças.

Embora seja um avanço no campo das práticas linguísticas para a educação básica brasileira, o currículo Multicultural, na concepção disposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, não traz uma abordagem multicultural que reconheça a necessidade de uma educação que rompa o processo de reprodução social, ou seja, que leve à formação de sujeitos conscientes das relações de poder na sociedade, orientados a uma postura de resistência contra a desigualdade social, gerada tanto nos processos de relações entre as classes, quanto nas questões de relações de gênero, raça, sexualidade ou condição de deficiência.

Por outro lado, um currículo de abordagem intercultural crítica possibilitaria à escola ir além da valorização da diversidade cultural, ou aceitação da diversidade nos espaços sociais, para questionar os processos que levam à construção de estereótipos e exclusão de determinados grupos (CANEN & OLIVEIRA, 2002), atitude fundamental para a efetivação da inclusão educacional.

Enfim, nesta falta de clareza epistemológica, a escola tenta se adaptar às orientações das políticas públicas de educação, sem consciência exatamente da relação entre o tipo de sujeito que interessa ao Estado formar e o tipo de sujeito que a escola pública quer formar, constituindo a dinâmica da cultura escolar, determinada tanto pelos documentos oficiais quanto pelas relações sociais no ambiente escolar.

Entretanto, é preciso reconhecer que todas as ações e determinações do universo escolar não ocorrem de forma aleatória e desinteressada, ao acaso, como alerta McLaren (1997, p. 211):

[...] Não existe “estrutura profunda”, lógica, totalizante, ou grande teoria pura em forma e inocência em efeitos que seja completamente desprovida de interesse, valor ou julgamento – em resumo, de *ideologia*. Não há um santuário privilegiado separado da cultura e da política, onde podemos ser livres para distinguir a verdade da opinião, o fato do valor ou a imagem da interpretação. Não existe um ambiente “objetivo” que não seja estampado pela presença social.

A esse respeito, o conceito de currículo oculto – conforme McLaren (1997) e Silva (2011), compreende todos os aspectos que ensinam e determinam as relações sociais, constroem subjetividades e identidades, e que não estão ignorados no currículo oficial – traz contribuições importantes para a compreensão da dinâmica escolar enquanto ambiente no qual as identidades se formam e se mantêm. McLaren (1997, p. 2016) descreve sobre o conceito de currículo oculto:

[...] o currículo representa muito mais do que um programa de estudo, um texto de sala de aula ou o vocabulário de um curso. Mais do que isto, ele representa a introdução a uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirma os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com frequência discriminando certos grupos raciais, classes ou gênero. Em geral, os teóricos críticos da educação estão preocupados em como descrições, discussões e representações em livros-texto, materiais curriculares, conteúdo de curso e relações sociais incorporadas em práticas de sala de aula beneficiam os grupos dominantes e excluem os subordinados. Em relação a essa questão, eles frequentemente se referem ao *currículo oculto* (grifos do autor).

Aliás, é essa natureza oculta que garante a eficiência. São esses aspectos de comportamentos, valores, organização do espaço, rituais, regras, controle do tempo, categorizações dos alunos conforme padrões de capacidade e incapacidade e relações entre as pessoas que fazem parte da escola.

Nesta perspectiva, as expectativas dos professores em relação aos seus alunos e a eles mesmos podem determinar os processos educacionais. Pode-se inferir que os próprios professores não estão conscientes durante toda a sua prática pedagógica da dinâmica escolar na qual estão envolvidos, que determina

o tipo e a qualidade de educação a que submetem o seu alunado, enquanto, ao mesmo tempo, estão submetidos.

Assim, os relacionamentos entre professores e alunos são determinados por uma formação social e acadêmica baseada na meritocracia, onde as oportunidades estão disponíveis – acredita-se –, e a escola funcionaria como um sistema de equiparação social: “[...] apesar de professarmos a crença nas oportunidades iguais para ricos e pobres, ainda a classe social de um indivíduo quando nasce e a sua raça têm uma maior influência na sua classe social mais tarde do que qualquer outro fator, incluindo inteligência e mérito” (MCLAREN, 1997, p. 181). Dessa forma, o professor é colocado ideologicamente como agente encarregado de promover igualdade e justiça social, ignorando o contexto do currículo oculto, utilizado para a manutenção das relações de poder na sociedade, e não interpretando as posturas de resistência demonstradas por seu alunado como tal. Essas questões serão demonstradas no capítulo seguinte, como parte da dinâmica escolar, formadora e mantenedora da identidade de professora em relação ao processo de inclusão escolar, conforme as categorias eleitas para análise.

2 OS TRAÇOS DA IDENTIDADE DE PROFESSORA E O CURRÍCULO OCULTO: CONTEXTUALIZANDO O PROCESSO DE INCLUSÃO

Após ter participado do cotidiano da escola com olhar incondicionado sobre o grupo de professoras na dinâmica escolar e descrito esses encontros na forma de Relatório de Pesquisa de Campo, nesta parte do trabalho, pretendo demonstrar a seleção dos traços invariantes de identidade de professora em relação ao processo de inclusão, desvelando-o em seu contexto.

Foram selecionados quatro traços invariantes, ou seja, os traços de identidade que se repetiam na dinâmica escolar sendo comuns a todas as professoras, evidenciando uma identidade profissional coletiva. Essa seleção, por sua vez, resultou na construção de três constelações de categorização, ou categorias de análise entre si diferentes, mas relacionadas no contexto da dinâmica escolar, analisadas da seguinte forma:

Na primeira constelação de categorização estão dois traços de identidade, entre si extremamente relacionados por definirem fronteiras de identidade, respectivamente reciprocidade e benevolência. Na segunda constelação de categorização está contido o traço de identidade sentimento de frustração. Por fim, a terceira constelação de categorização se refere ao traço de identidade referente à crença das professoras na especialização como melhor alternativa para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais, denominado crença na especialização.

2.1 Reciprocidade e benevolência: definindo fronteiras de identidade

Esta categoria de análise está embasada em dois traços invariantes da identidade estudada: a reciprocidade, que se refere ao relacionamento entre as professoras e a benevolência das professoras diante dos alunos. Tanto a reciprocidade quanto a benevolência são comportamentos assumidos pelo grupo para construir fronteiras (BARTH, 2000) para a manutenção das identidades de

oposição. Dito de outra forma, a postura das professoras perante as colegas e os alunos orienta as relações de hierarquia e de poder, através de símbolos estabelecidos na cotidianidade da escola.

Estando os alunos em fila, as professoras se posicionam em frente a eles com expressão autoritária, atrás delas está o prédio da secretaria e direção, símbolos de poder e autoridade na escola. Ao mesmo tempo as professoras ficam lado a lado, e se comunicam entre si, quando isso acontece suas expressões corporais se tornam amigáveis, definindo identidades, grupos de pertença (RELATÓRIO 31).

Para explicitar a reciprocidade, seguem alguns fragmentos dos relatórios produzidos a partir da pesquisa de campo, que demonstram companheirismo e colaboração entre as professoras. A dinâmica escolar possibilita que as relações profissionais tornem-se de cunho pessoal, denotando tratamento de igualdade.

As professoras [...] partilham experiências sobre a escola, os alunos, as atividades, como também conversam sobre coisas de seu cotidiano particular (RELATÓRIO 9).

Durante o recreio, como na maioria das vezes, não se falou sobre os alunos, mas sobre assuntos pessoais (RELATÓRIO 20).

As professoras Patrícia e Sônia trabalharam juntas, a Patrícia deu várias informações sobre a rotina escolar, tais como uso do computador, impressora, venda de pizzas, horários [...] (RELATÓRIO 30).

[...] as professoras Lídia e Natália que estavam em hora atividade ficaram preparando aula em colaboração, com vídeos sobre agrotóxicos, atividades impressas [...] (RELATÓRIO 17).

No que tange à relação das professoras com os alunos, há práticas discursivas de benevolência. A vivência no campo de pesquisa permite inferir sentimentos de pena e tolerância, compreensíveis na dinâmica da cultura escolar, condizentes à concepção humanista-cristã adotada pela Secretaria Municipal Educação. No entanto, a postura benevolente coloca as professoras em situação de superioridade em relação aos alunos, como foi observado:

Na escola, as professoras deram banho nas meninas, deram roupas, arrumaram as unhas, os cabelos, mas logo elas já estavam novamente na situação anterior (RELATÓRIO 7).

[...] Ela chegou a comprar uma caixa de lápis de cor e deu ao aluno [...] (RELATÓRIO 9).

[...] a professora Natália comentou que a aluna [...] estava no mercado vendendo livrinhos que a escola havia doado aos alunos. Estava frio e ela estava sem agasalho. Ela pediu ao açougueiro “dez reais de coxa”, o açougueiro a estava tratando com desdém, e a professora Natália interveio na situação.[...] “Eu quase morri de dó!” (RELATÓRIO 29).

A professora Caroline disse estar com pena de um dos alunos, provindo de uma família de 10 filhos, sob os cuidados de uma casa lar. Ela disse que se tivesse saúde, adotaria a criança (RELATÓRIO 31).

Através destes relatos, infere-se uma vontade não apenas de acolher os alunos e oportunizar a eles melhores condições de saúde e conforto, mas de modificá-los, de torná-los adeptos aos seus próprios valores. Ainda que as professoras tenham a intenção de auxiliar os alunos em situação de vulnerabilidade, acabam impondo o padrão cultural da classe dominante como o ideal, ao demonstrar, por exemplo, que é importante dispor de material escolar, pois o estudo é um valor; de asseio pessoal, mesmo que esses hábitos não façam parte do dia-a-dia das famílias de onde provêm esses alunos.

Segundo Silva (2011), a tendência a impor a cultura da classe dominante como o único modelo aceitável de comportamento é a dominação cultural. Entretanto, para que esse mecanismo de imposição funcione, prescinde de ocultação, de parecer natural. A esse respeito, Bourdieu (2007b) define a imposição cultural da classe dominante como violência simbólica.

Este conceito pode ser utilizado para compreender os traços de identidade, pois, a violência simbólica se dá através dos instrumentos de comunicação e de conhecimento, oriundos do poder simbólico acumulado (BOURDIEU, 2007a). Isto significa que as classes ou frações de classes estão envolvidas numa luta pela imposição de seus interesses, gerando conflito nas relações de hierarquia social.

Em relação à dinâmica escolar estudada, pode-se aplicar o conceito de violência simbólica para analisar as relações entre as professoras, que estabelecem a identidade coletiva. Neste sentido, há um poder simbólico representado por uma forma de pensar dominante, na qual cada membro do grupo deve aderir, para poder adaptar-se e assumir a identidade de professora construída pela dinâmica escolar através do tempo.

Neste caso, as crianças consideradas desviantes a esse padrão de cultura não são aceitas na dinâmica escolar, mas toleradas, sem que as professoras se reconheçam enquanto agentes de reprodução social através de imposição cultural.

Na literatura, há o exemplo de McLaren (1997) que relata sua própria experiência enquanto professor. Ele reconhece que por estar impregnado pela cultura dominante, considerava seus alunos em desvantagem social enquanto vítimas e trabalhava a fim de compensá-los, ensiná-los a “cultura superior”. Numa perspectiva humanista de formação universal, não percebia que seu trabalho era incapaz de levar os alunos a compreender as relações de poder na sociedade.

Conclui-se, assim, que é comum ao grupo de professoras a concepção de que a escola é um espaço de oportunidades de acesso à sociedade para os que vivem em situação de desvantagem social. Portanto, essas profissionais se incumbem da tarefa de tentar adaptar os alunos à sociedade, colocando-se em prática as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais e da SEMEC.

No entanto, é preciso desvelar a concepção de currículo multicultural assimilacionista (CANDAU, 2008), presente no currículo oculto, em prática a favor da manutenção das estruturas da sociedade, fator que, sob um discurso aparentemente de equiparação, auxilia no processo de reprodução das desigualdades (SILVA, 2011).

Ao analisar as práticas escolares é possível perceber uma concepção de currículo Liberal Humanista, pautado em valores universais para sujeitos universais, anulando a diversidade existente no ambiente escolar.

A benevolência, confundida, muitas vezes, com aceitação é, portanto, seu oposto e provém da moral cristã, difundida e partilhada por todo o grupo de professoras.

É rotina na escola a chegada dos alunos com formação em fila, esperando as professoras virem da sala dos professores e a acolhida dos alunos pela diretora. Sempre é feita uma oração [...] (RELATÓRIO 31).

[...] as professoras estagiárias, Solange e Eva, a professora de Artes, e a de Ensino Religioso têm passado tempo preparando material de Páscoa: orelhas e desenhos de coelhos, alguns símbolos cristãos [...] (RELATÓRIO 11).

A professora Rosana me mostrou um material falando sobre a Páscoa, com ilustrações evangélicas, que ela ia utilizar para “contar” aos alunos [...] (RELATÓRIO 12).

Ela atribui a percepção para o tema a uma iluminação divina, considerando que havia feito orações ao Espírito Santo para que sua pesquisa se encaminhasse (RELATÓRIO 12).

A religiosidade presente nas práticas linguísticas e educativas leva a discursos permeados por benevolência pelos alunos denotando um posicionamento de superioridade por parte das professoras em relação aos desviantes do padrão social considerado como adequado, e faz parte do currículo oculto, ou seja, interfere na formação dos sujeitos, na formação e manutenção das identidades contrastantes.

A esse respeito, Gramsci (2005) critica as práticas de religiosidade na escola, defendendo que sua utilização ocorre por se fazer um instrumento de subjugação das classes populares. A religiosidade, segundo Gramsci (2005), estimula a conformidade diante da injustiça e da desigualdade social, inibindo ações de transformação de sua conjuntura.

Neste sentido, é preciso desvelar que estes traços de identidade estabelecidos culturalmente, considerados como valor pela comunidade escolar são intimamente relacionados pela influência que exercem na dinâmica escolar e conseguinte construção de subjetividades. Dito de outra forma, o grupo de

professoras através da benevolência se coloca com superioridade, detentor do conhecimento e do poder, e, por outro lado, guiado pela religiosidade, se compadece dos seus inferiores, os alunos. Assim, dissemina a ideologia de reprodução da cultura dominante enquanto única forma de cultura, depreciando os conhecimentos do universo simbólico dos alunos, fator que afeta o desempenho escolar de alunos desprivilegiados (MCLAREN, 1997).

Entretanto, como esses traços fazem parte da identidade de professora e, portanto, são concebidos enquanto valor, estas não se reconhecem na função de reprodutoras das estruturas de dominação, mas a serviço da formação de cidadãos que virão a contribuir com a sociedade.

Este comportamento coletivo é resultado da violência simbólica que permeia todas as relações sociais na escola, forjando os processos de manutenção das identidades e implicando na execução do currículo oculto, que, por sua vez, gera conflitos na dinâmica escolar, na sequência explanados.

2.2 Frustração *versus* Resistência

O terceiro traço da identidade de professora a ser analisado é o sentimento de frustração das professoras em relação à sua profissão. Existem vários elementos na dinâmica escolar responsáveis por esse sentimento, dentre eles, os que se destacaram durante as observações participantes foram as questões referentes às condições de ensino, valorização profissional e o movimento de resistência dos alunos.

O sentimento de frustração perpassa todo o processo de ensino, influenciando sobremaneira o desempenho profissional das professoras. Durante todo o período de presença no campo de pesquisa foram apresentadas situações que permitiram a percepção deste traço comum ao grupo, seja com a intenção de pedir ajuda, ou apenas de partilhar, como se observa nos fragmentos a seguir.

Há relatos se referindo às condições de ensino sobre a falta de material escolar:

[...] a professora Patrícia comentou que falta material para suas aulas, os alunos não trazem de casa os materiais necessários [...], se é consumido não é repostado. Ela disse ainda que a diretora disponibilizou algum material, mas que é pouco e não vai durar muito, e que é de baixa qualidade, dificultando o seu trabalho (RELATÓRIO 19).

No final do recreio, a professora Maria me falou que as crianças do PIP desenvolvem muito bem com os jogos, e que deveria ter mais jogos na escola, para serem usados em todas as salas (RELATÓRIO 13).

A equipe pedagógica toma atitudes para aumentar o investimento em materiais necessários, como a venda de pizzas duas vezes por semana, entretanto, evidenciou-se que a verba arrecadada ainda não é suficiente:

Veio um vendedor à escola, para oferecer um material para expor na sala de aula, uma espécie de alfabeto em formato de banner, recusado por falta de dinheiro para esse investimento. Embora no recreio as professoras tenham demonstrado interesse pelo material (RELATÓRIO 27).

Também se percebeu a falta de estrutura física e de melhor distribuição no tempo para que a escola possa desempenhar sua função de ensino de forma adequada: não há uma sala própria para que os alunos das turmas regulares possam desenvolver atividades individuais. Também não há um momento específico para que as professoras possam discutir assuntos de interesse coletivo separado do breve momento do intervalo que deveria ser reservado exclusivamente ao descanso.

A professora Julia trouxe 3 alunos [...] para fazer um tipo de avaliação/sondagem [...]. Enquanto a professora ditava, a impressora matricial fazia muito barulho [...] (RELATÓRIO 7).

O recreio é o espaço para avisos da direção e supervisão para o grupo de professoras, [...]. Os avisos são dados e as decisões são tomadas rapidamente, em meio ao barulho externo das crianças, e de algumas conversas paralelas [...]. Não há outro momento na rotina escolar em que se possa discutir assuntos em grupo, pois mesmo o conselho de classe é realizado individualmente, apenas cerca de 2 ou 3 vezes por

ano o grande grupo se reúne para conversar com calma e de forma mais direcionada e concentrada (RELATÓRIO 8).

Essas situações vivenciadas diariamente na dinâmica escolar revelam que o ensino não é prioridade para as políticas públicas, tampouco é concebido como valor pela clientela que atende.

A esse respeito, Bourdieu (2007a) expõe o conceito de capital cultural, que é o investimento de cada família enquanto trajetória de uma fração de classe social. Esse conceito surgiu para explicar os diferentes desempenhos escolares relacionados às desigualdades entre as classes sociais, facilmente confundidos com aptidão para os estudos.

Bourdieu (2007a) explica o processo de aquisição do capital cultural subdividindo-o em 3 estados: incorporado, objetivado e institucionalizado. O estado incorporado faz parte da própria pessoa, adquirido por ela mesma, conforme as condições providas pela família. O estado objetivado é constituído por materiais que visam à aquisição do estado incorporado, como livros, objetos de artes e, ao mesmo tempo, exige a existência de certo nível de capital incorporado para a interpretação de seus significados e conseqüente valorização. O último estado, institucionalizado, é representado principalmente pela conquista de diplomas, cujo objetivo é elevar o *status* e reverter o estado institucionalizado em incorporado e objetivado.

Em relação ao investimento de tempo e dinheiro em educação, Bourdieu (2007a) afirma que as classes com rendas mais baixas investem no capital cultural de seus filhos apenas para dar-lhes condições de exercer as funções remuneradas menos valorizadas, pois não há probabilidade de dar-lhes uma vida mais abastada que as suas. De forma diferente, as classes médias tendem a ter menor taxa de fecundidade e praticar hábitos de economia com o objetivo de oportunizar aos filhos um capital cultural que possa ser revertido em capital econômico e ascensão social. Enquanto as classes com renda mais elevada já garantiram o futuro de seus filhos e precisam apenas dar-lhes condições de se manterem na fração social já alcançada.

O conceito de capital cultural assim exposto, relacionado à realidade do campo de estudo, denota que a maior parcela de alunos é provinda das classes com menor renda, haja vista a aceitação da precariedade da escola, considerando que as classes com menor renda não consideram a educação como uma via de ascensão econômica e social, resultando no descaso com o universo simbólico da escola (BOURDIEU, 2007a).

Sendo desvalorizada a educação pelo alunado das classes com rendas mais baixas, na mesma proporção é desvalorizado o trabalho de quem educa, refletindo nas práticas de ensino. A seguir, estão fragmentos de relatos que mostram a insatisfação com a administração pública em relação à valorização do professor enquanto profissional:

[...] a professora Lídia disse que lamenta a atitude da Secretaria de Educação em aumentar o número de alunos por turma ao invés de chamar as professoras que passaram no concurso público e estão esperando (RELATÓRIO 2).

[...] a supervisora e a diretora comunicaram que estão com falta de professores no quadro de funcionários da escola [...] A Secretaria de Educação não atendeu a solicitação da diretora para o envio de professoras para completar o quadro de funcionárias (RELATÓRIO 21).

A supervisora comentou que, com o aumento da hora atividade, ficou difícil ensinar o conteúdo em menos tempo, e impossível fazer atividades diferenciadas (RELATÓRIO 24).

A seguir encontram-se fragmentos que ilustram o contexto cultural do qual provém alguns alunos, considerados pelo Centro de Referência da Assistência Social – CRAS, como sujeitos em situação de vulnerabilidade social e econômica, por situação de baixa renda, violência, fragilidade dos vínculos afetivos, tráfico e uso de drogas. Estes alunos apresentam maior tendência a um comportamento desviante do esperado para o ambiente escolar.

Ela me disse que eles moram em um barraco de lona (RELATÓRIO 17).

O menino relata que como sua família não é rica, eles não tem cama, porque se colocar uma cama ninguém anda na casa por falta de espaço, então eles tem um colchão para todos dormirem (RELATÓRIO 31).

[...] o seu aluno, o Paulo, relatou que seus dois primos foram “atirados” nesse final de semana, por causa de drogas, mas que estão no quarto do hospital e “não vão morrer”. As professoras comentaram que os meninos, adolescentes, vivem numa situação difícil para sustentar o vício, um deles, muito magro, carpia quintal para sobreviver, mas que roubam, assaltam se for preciso para comprar drogas (RELATÓRIO 31).

[...] Ela levantou-se contando essa história e disse que realmente a mãe do menino havia se enforcado com a cortina do quarto quando ele era bem pequeno (RELATÓRIO 9).

Ele age por impulso, se arrepende, pede desculpas, chora e logo volta a ter o mesmo comportamento. Mas ela (a professora) disse que ele é inteligente, aprende. Eu perguntei quem ficou cuidando do menino, a Josiane disse que a tia. Eu perguntei pelo pai, ela me respondeu que ele é ausente, dizem que é traficante de drogas (RELATÓRIO 9).

Por sua vez, os fragmentos a seguir ilustram a insatisfação das professoras com as atitudes dos alunos e de seus pais em relação à valorização do ensino, e, por conseguinte, de sua profissão.

A orientadora relatou que destes três alunos, um tem dificuldade por ser muito bagunceiro, e que ele apanha muito em casa. O segundo aluno tem dificuldade na alfabetização, e o terceiro aparentemente apresenta perda auditiva e conseqüente dificuldade na fala, [...] há um ano ele está aguardando vaga no São José (Centro de Atendimento Especializado do município). Ela comentou ainda que neste tempo a mãe poderia ter procurado ajuda particular [...] (RELATÓRIO 7).

A professora Cristina relatou que esses alunos estavam com muitas provas acumuladas porque “aparecem na escola uma vez por semana”. Esses dois alunos, um menino e uma menina são irmãos, e provêm de família de baixa renda (RELATÓRIO 11).

Há relatos demonstrando a desmotivação das professoras para o ensino devido à sua frustração diante do comportamento dos alunos.

[...] está cansada de “aguentar desaforo” dos alunos, que não respeitam nem as professoras, nem as funcionárias da escola, em cada sala de aula tem dois ou três alunos que incomodam (RELATÓRIO 10).

Cheguei à escola e encontrei a professora Maria esperando os alunos para a aula de reforço, que funciona em período contraturno. Ela estava frustrada porque os alunos faltaram (RELATÓRIO 16).

[...] comentou ainda que quer que o ano passe rápido, e chegue logo agosto do ano que vem, pois vai se aposentar, e “escola só passar na frente” (RELATÓRIO 16).

Observam-se relatos que revelam a percepção das professoras para o fato de que seus alunos não estão dispostos a aprender, a despeito de seu potencial de aprendizagem.

A professora Natália disse que os seus alunos sabem fazer as atividades, mas preferem conversar (RELATÓRIO 29).

[...] alguns alunos não querem mudar de vida, continuam pedindo nas ruas e, muitas vezes, não aceitam outro tipo de ajuda (RELATÓRIO 29).

Da sala dos professores se ouvia, o tempo todo, a voz irritada da professora Rute com a demora dos alunos em terminar as atividades, algumas coisas do tipo “que coisa... não faz porque não quer...” (RELATÓRIO 30).

Elas relataram que há alunos com dificuldades cognitivas mais graves que apresentam melhor desenvolvimento acadêmico que eles, e que a mãe já foi chamada várias vezes na escola, e o caso já foi passado ao conselho tutelar. A escola se sente de mãos atadas, e a angústia que a professora Cristina sente, já foi experienciada pela professora Natália no ano anterior com estes alunos (RELATÓRIO 32).

Os fragmentos acima ilustram o comportamento de alguns alunos, geralmente provindos das classes mais desprivilegiadas, que é interpretado pelas professoras simplesmente como descaso com os estudos.

É interessante atentar ao fato de que em momento algum as professoras relataram dificuldades em ensinar por falta de competência técnica. Dessa forma,

torna-se fundamental compreender que o processo de ensino de alunos em condições de vulnerabilidade social e econômica não é eficiente, porque a escola não tem sido um instrumento de homogeneização social, como propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, pautada nos ideais humanistas, e o PPP, em consonância com o currículo elaborado pela SEMEC, que parte do pressuposto de uma formação de caráter universal, mas desconsidera a diversidade cultural.

A falha pode ser explicada tanto pela improbabilidade de ascensão social e econômica, como afirma Bourdieu (2007a), quanto pelo sentimento de não aceitação que os alunos têm ao participar da dinâmica escolar como sujeitos não adaptados, pois a escola pode ter práticas diferentes das vivenciadas pelos alunos em outros contextos sociais, portanto, pouco significativas. Em suma, a escola não tem atendido aos interesses do seu alunado.

Evidenciam-se casos nos quais os alunos não aprendem por opção e não por incapacidade de aprender. Essas situações aliadas à falta de disciplina, como definem as professoras, são denominadas, conforme McLaren (1997) e Silva (2011), como movimento de resistência.

McLaren (1997) define a resistência como contestação do campo simbólico por parte dos alunos provindos das classes mais desprivilegiadas que, dessa forma, manifestam-se não se comportando como vítimas passivas. Portanto, o fracasso escolar não é resultado de incompetência individual, como geralmente é concebido na dinâmica escolar, mas como um processo de tensão entre campos culturais diferentemente valorizados, como um comportamento de rechaça diante do descaso da escola pelo capital cultural da clientela que atende.

Cunha (2009) aborda essa questão através do conceito de cultura com aspas – “Cultura”. Para ela, Cultura se refere à cotidianidade, enquanto que “Cultura” é um instrumento de posicionamento político, de resistência através da afirmação das identidades para a conquista de direitos e de poder.

Assim, o que é interpretado pelas professoras como descaso e indisciplina, causando o sentimento de frustração destas profissionais, pode ser compreendido enquanto reação diante dos conflitos sociais vivenciados na dinâmica escolar. Os

alunos demonstram que a escola, como está organizada, não contribui no sentido de evidenciar os processos que geram as desigualdades sociais e a exclusão social, mas para a reprodução social, não atendendo aos interesses do seu alunado.

Por falta deste reconhecimento, na contramão, as professoras acabam por se sentirem na função de exercer a meritocracia, premiando os alunos julgados merecedores de boas notas, de “passar de ano”, e punindo aqueles que mais poderiam se beneficiar do ambiente escolar com notas baixas e reprovação. Mas como comparar e julgar alunos com histórias de vida e condições sociais diferentes? Essa prática coloca as professoras em um conflito ético, aliviado através da inserção da religiosidade, da benevolência em relação aos alunos em risco de exclusão social, ao invés de se transformarem as práticas educativas em práticas a favor dos alunos em desvantagem social.

Outra questão a ser analisada é a classificação de alguns alunos inclusos, sendo considerados apenas os alunos com deficiências – segundo a supervisora, são apenas três alunos na escola –, enquanto que as fragilidades dos demais alunos são desconsideradas, apagadas, atribuídas à falta de virtudes, de caráter, sendo os alunos que não se adaptam à escola como está posta classificados como preguiçosos e indisciplinados.

Já foram expostos vários exemplos, entretanto, acrescento ainda mais alguns a fim de corroborar as afirmações acima:

A professora Patrícia trouxe um aluno para terminar a sua atividade com a professora Caroline, pois estava sem paciência com ele, a professora percebeu que a letra estava muito pequena para a dificuldade visual do aluno (RELATÓRIO 29).

A professora Eva, em conversa, disse que um aluno, o Antonio, a “deixa louca [...] precisa ser acompanhado” (RELATÓRIO 11).

Ela seguiu contando sobre uma aluna que está constantemente com a boca aberta, e vai muitas vezes ao banheiro. Ela disse que já conversou com os avós (os pais são ausentes, moram em outra cidade), mas não obteve resultados para que a auxiliem nas atividades da escola, e que a levem ao médico. Segundo a professora, a menina apresenta problema de memória (RELATÓRIO 29).

Há um lado positivo nesta situação, pois todos os alunos são unicamente alunos e não alunos de inclusão. Por outro lado, as necessidades dos alunos em condição de vulnerabilidade não estariam sendo negligenciadas?

Conscientes disso, as professoras se sentem bastante frustradas, pois, apesar de se julgarem competentes tecnicamente para ensinar, não compreendem o comportamento de seus alunos como um movimento de resistência diante da inadaptação da escola às suas necessidades e interesses e sentem-se desvalorizadas e desrespeitadas profissionalmente, não sabendo como intervir com eficiência.

2.3 Educação Especial: território de quem sabe e gosta

O quarto traço comum ao grupo estudado é a crença das professoras na especialização dos profissionais como melhor alternativa para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais. Observei que algumas professoras são vistas pelo grupo como capazes de ensinar ao alunado da Educação Especial, e admiradas por essa razão. Essa capacidade é atribuída a uma questão de formação, mas também de preferência, ou seja, gostar ou não gostar. Ensinar a esses alunos é considerado uma escolha.

[...] a professora estagiária Sandra disse que não saberia o que fazer se fosse regente de uma classe especial. A professora Patrícia disse que já trabalhou com classe especial, e disse que foi sofrido, que para ela é uma questão de identificar-se. A professora Sandra continuou dizendo que admira a professora Josélia (há 20 anos trabalhando em Classe Especial, atualmente professora da Sala de Recursos Multifuncional), porque ela sabe e gosta (RELATÓRIO 7).

[...] a problemática está na formação dos professores, tanto no que se refere à competência técnica, quanto à formação humana, na empatia com os alunos. Ela disse também, que existem problemas na relação família e escola, e que “a formação dos professores é para trabalhar com o aluno bom” (RELATÓRIO 18).

Ela relatou que “a professora é muito boa”, e trabalha em uma instituição de educação especial em Curitiba (RELATÓRIO 14).

Em relação à opção de trabalhar com a modalidade Educação Especial, a professora especialista relata que se sente mais adaptada à didática, com mais liberdade para fazer sua própria organização do currículo e também do tempo. A autonomia que a Educação Especial proporciona faz com que ela se sinta eficiente em seu trabalho.

Ela relatou que já trabalhou no ensino regular, mas a maior parte dos vinte anos de ensino foi na educação especial, porque ao atuar no ensino regular se sentia angustiada por não conseguir ensinar aos alunos o que eles precisam, mas ter que seguir uma rotina de atividades e ensinar conteúdos nem sempre significativos, porque estavam determinados, para ela, o ensino regular é muito sistematizado (RELATÓRIO 18).

Foi estabelecida na dinâmica escolar uma forte crença de que o ensino segregado em Classes Especiais é a melhor forma de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, sendo a inclusão um retrocesso.

[...] Disse ainda que não acredita em inclusão, que essas crianças seriam melhor atendidas nas Classes Especiais (RELATÓRIO 21).

Eu perguntei à supervisora como ela avalia o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que foram encaminhados ao ensino regular. Ela me disse que tem dificuldades com dois alunos na escola, porque a bagunça da turma atrapalha o atendimento individualizado, e essas duas crianças estão muito aquém do nível das suas turmas. Embora essas crianças tenham acompanhamento parcial de professoras estagiárias de apoio, o trabalho ainda não é satisfatório. A escola tem outras experiências de alunos provindos de Classes Especiais para Classes Regulares, mas, segundo a supervisora, em alguns casos o atendimento não é ideal (RELATÓRIO 21).

Este trabalho não tem por objetivo julgar as concepções das pessoas, mas compreendê-las. Assim, embora as afirmações acima sejam contrárias aos estudos publicados por todo o Ocidente, talvez mundialmente pela literatura especializada, tais como Stainback e Stainback (1999), Baptista (2011), Mendes

(2011), Carvalho (2004), dentre outros, a despeito de concordar ou não, é preciso entender o campo simbólico do qual as professoras partilham ao vivenciar a experiência de inclusão escolar.

No entanto, não se pode ignorar que em algum momento estas professoras já tiveram contato com a literatura especializada, mas a crença na especialização das professoras como melhor alternativa para a Educação Especial e a concepção de que o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais exige conhecimentos e habilidades muito diferenciadas das que as professoras já têm ainda prevalecem.

Estas inferências remetem ao conceito de deficiência no imaginário coletivo das professoras. Admitindo-se que existe um ensino diferenciado, uma Educação Especial, assume-se também que os alunos atendidos por essa modalidade de ensino são alunos diferentes dos demais, dito de outra forma, são alunos desviantes do padrão de normalidade. O fragmento abaixo denota uma concepção de imperfeição e incapacidade.

Ela me mostrou uma atividade na qual o aluno Gabriel havia desenhado um rosto triste, e “deu risada”, ela disse que esse aluno tem um jeito diferente, e acrescentou “não deve ser normal” (RELATÓRIO 10).

Nos relatórios, não constam mais exemplos que explicitem o imaginário da deficiência compartilhado pelas professoras, pois, na dinâmica escolar, não é considerado aceitável demonstrar discriminação, ao contrário, as professoras estão orientadas a uma postura benevolente, como anteriormente explicado. No entanto, o saudosismo pelas Classes Especiais expresso nas dificuldades em ensinar a todos os alunos nas classes comuns corrobora a discriminação ou classificação dos alunos estabelecida pelas professoras.

Esses relatos revelam a dicotomia estabelecida na dinâmica escolar entre o Ensino Regular e a Educação Especial, por outro lado, no campo de estudo se observou que a metodologia utilizada em ambas as modalidades de ensino não se diferencia. Os fragmentos abaixo demonstram inclusive que a didática e a metodologia aplicada no atendimento especializado poderia otimizar a

aprendizagem de todos os alunos, fato que não acontece devido à escassez de tempo e de materiais didáticos do Ensino Regular.

Eu fui à sala do PIP – Programa de Intervenção Pedagógica, e a professora Maria [...] me mostrou os cadernos dos alunos [...], com atividades de leitura e de alfabetização usando o que eu diria que é uma mescla dos métodos fônico e silábico. Me mostrou também jogos de raciocínio e um material manipulativo para ensinar o sistema numérico (RELATÓRIO 19).

As salas do PIP e de Recursos têm muitos jogos e materiais alternativos, confeccionados pelas professoras, sendo que a professora do PIP usa tanto os jogos quanto atividades no caderno (RELATÓRIO 19).

Relatou também sobre técnicas de leitura que aplica na alfabetização dos alunos, como “ditado colorido”. Ela questionou se as professoras não trabalham requisitos básicos para alfabetização por não terem tempo, ou por não terem formação neste sentido. São atividades frequentemente realizadas no atendimento especializado, mas que, segundo ela, deveriam ser realizadas por todos os alunos (RELATÓRIO 21).

As professoras Maria e Lídia [...] optaram por confeccionar alguns materiais alternativos a partir das atividades pesquisadas. [...] A professora Lídia disse que se os alunos não aprendem do jeito que é ensinado na sala de aula, é preciso fazer de outro jeito, de alguma forma se consegue ensinar (RELATÓRIO 28).

Pode-se concluir que o processo cognitivo de aprendizagem é semelhante a todos os alunos, entretanto, o ritmo e as condições de aprendizagem são individuais.

A respeito disso, o estudo de Bueno (1999) revela que a dicotomia existente entre Educação Especial e inclusão no Ensino Regular poderia ser superada através de uma formação docente que possibilite ao professor generalista um preparo mínimo para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais e, ao professor especialista, uma ampliação para além das dificuldades de aprendizagem.

Ademais, Bueno (1999) ressalta que muitos alunos provindos das Classes Especiais não ultrapassam as séries iniciais do Ensino Fundamental,

demonstrando, assim, que não há riscos de prejuízos na aprendizagem, ou que são mínimos para os alunos em processo de inclusão.

Entretanto, as contribuições de Bueno (1999) ainda não fazem parte das concepções construídas culturalmente na dinâmica escolar, e não fazem parte, portanto, dos traços de identidade comuns ao corpo docente em questão.

3 DESMISTIFICANDO O PROCESSO DE INCLUSÃO

Um dos desafios na realização desta pesquisa foi o treinamento da percepção da pesquisadora, pois durante o trabalho em campo não se objetivou apenas observar as práticas educativas e lingüísticas das professoras, mas compreendê-las através de um olhar incondicionado, ou seja, para além do que se está acostumado a perceber. A dinâmica escolar se estabelece de tal forma que as relações que permeiam o processo de inclusão e impõe barreiras que mantém as identidades parecem acontecer de maneira natural, mas observou-se que são culturalmente construídas (LAPLANTINE, 2000)

Dessa forma, pode-se perceber que na dinâmica da cultura foram estabelecidas algumas crenças a respeito das necessidades especiais, como resultado das concepções que formam o campo simbólico das professoras. Essas crenças serão denominadas “mitos da Educação Especial”.

O primeiro “mito” desvelado é a crença de que os alunos que necessitam de atendimento especializado devem ser atendidos exclusivamente por especialistas. Esta é uma concepção que faz parte do quarto traço de identidade definido nesta pesquisa.

Por sua vez, ao apontar que os professores não se sentem preparados para ensinar a todos os alunos, como demonstrado na introdução, a literatura especializada evidencia um segundo “mito da Educação Especial”: a crença de que a inserção de mais conteúdos referentes à Educação Especial na formação inicial de professores é suficiente para prepará-los para ensinar a toda diversidade de alunos presente na escola.

É preciso considerar a complexidade da área da Educação Especial, que compreende desde as áreas de deficiências, todas as síndromes, dificuldades e transtornos de aprendizagem. Esta infinidade de conteúdos causa polêmica na formação de professores, pois os intimida, sugerindo que o atendimento às necessidades especiais só pode ser realizado por um professor polivalente e com formação bastante ampla e específica na área.

Esta abordagem de formação está relacionada ao modelo médico de deficiência, então considerada como uma patologia, a ser tratada e se possível curada.

No entanto, o modelo social da deficiência, no qual está pautada a proposta de inclusão escolar, prescinde que o objetivo da escola seja a aprendizagem dos alunos, tornando a formação para o trabalho com o alunado da Educação Especial algo mais simples, exigindo apenas o domínio das Tecnologias Assistivas a serem utilizadas em sala de aula no dia-a-dia.

Nesta perspectiva, as questões de dificuldades de aprendizagem não seriam conteúdo exclusivo da área da Educação Especial, mas também da Psicologia, da Sociologia da Educação, enfim, de todas as áreas educacionais. Ou seja, a preocupação em como ensinar a todos os alunos deve permear toda a formação dos professores.

Assim, o papel da administração pública é prover as condições necessárias para o ensino, e da escola, adaptar-se às necessidades educacionais dos seus alunos.

No entanto, existem conflitos culturais que surgem no processo de manutenção das identidades opostas, a exemplo do próximo “mito”: o fracasso escolar dos alunos, atribuído à falta de interesse pelos estudos. Esta interpretação leva os professores a se sentirem responsáveis por exercer a meritocracia: ensinar e avaliar atribuindo valor aos resultados obtidos pelos alunos conforme sua dedicação em aprender.

Neste estudo já foi definido que a escolha em se posicionar como aluno que não aprende, a despeito do potencial de aprendizagem, é interpretado pelas professoras como fracasso escolar e desinteresse pelos estudos, mas pode-se compreender essa não aprendizagem como resistência diante dos conflitos sociais e da diferença cultural que existe entre o campo simbólico das professoras, naquilo que elas concebem como valor, e o campo simbólico dos alunos.

Estes mitos que perpassam o processo de inclusão na dinâmica escolar fazem parte do currículo oculto, e através desta explanação pode-se inferir que

não é possível ensinar todos os conhecimentos necessários para a atuação docente durante um curso de licenciatura, que objetiva instrumentalizar tecnicamente os alunos, futuros professores. Pois não é possível prever que conflitos os professores encontraram na dinâmica da cultura em que atuarão profissionalmente.

Dessa forma, ao deparar-se com os conflitos gerados pela desigualdade social, os professores assumem alguma postura, tomam para si alguma identidade, sendo que no contexto estudado, a benevolência é um comportamento assumido pelo grupo de professoras enquanto traço de identidade coletiva para se posicionar diante dos alunos, em meio à frustração que sentem, pela vontade de modificar as condições em que vivem os alunos, e sua incapacidade em tal intento.

Devido a esta compreensão da dinâmica da cultura escolar, foi necessário ampliar o conceito de inclusão definido para este estudo. Inicialmente, o foco de pesquisa estava apenas no processo de inclusão de alunos com deficiências e dificuldades de aprendizagem. No entanto, os relatos demonstram que o contexto econômico e social coloca muitas crianças em condição de vulnerabilidade, dificultando o seu processo de aprendizagem. Embora não apresentem diagnóstico de deficiência, esses alunos, muitas vezes, não se adaptam às exigências da escola e ficam à margem do processo de aprendizagem.

A vivência no campo de pesquisa revelou que, de forma diferente do alunado da Educação Especial, apoiado por uma política de inclusão, que dispõe de recursos, transporte e atendimento especializado e, ainda assim, encontra tantos percalços para sua inserção, os alunos em condições de vulnerabilidade social e econômica que têm dificuldades de se adaptar ao contexto escolar são negligenciados em suas necessidades educacionais, discriminados e vítimas da baixa expectativa das professoras, expressa diariamente pelo currículo oculto, que está a favor da reprodução social. Neste sentido, a insatisfação desses alunos pode se manifestar, como anteriormente tratado, pelo comportamento de resistência.

Por outro lado, não é intenção das professoras promover a exclusão social e o baixo aproveitamento escolar de seus alunos, tampouco colaborar no processo de reprodução social. Mas a dinâmica escolar conduz a percepção das professoras, ou seja, seus valores são constructos culturais, por isso, sua percepção se limita pela dinâmica da cultura.

Também por este motivo, ao invés de desvelar aos seus alunos os conflitos sociais, as professoras acabam estabelecendo fronteiras, como o sentimento de benevolência que expressam frente às situações experienciadas por seus alunos, muitas vezes, sendo esta a única forma que conhecem para tratar essas questões, reconhecendo sua incapacidade diante das mazelas sociais e sua vontade utópica de homogeneizar a sociedade. Estas percepções das professoras são responsáveis, também, pelo seu sentimento de frustração em relação ao repúdio de alguns alunos em aceitar sua intervenção.

Neste sentido, é preciso esclarecer que embora, muitas vezes, o professor esteja socialmente não em situação oposta ao seu alunado, haja vista que não é parte da classe dominante, estabelece enquanto identidade coletiva mecanismos de diferenciação, de manutenção de uma identidade contrastante, para estabelecer vínculos simbólicos que o permitam se posicionar e ensinar.

Para explicar melhor, Oliveira (2006) afirma que coexistem num indivíduo diferentes identidades, que são dirigidas, manipuladas pelo *self*, o *Eu*, conforme interesses individuais; ou pelo *Nós*, se existem interesses coletivos. Nesta direção, Cunha (2009) demonstra que se pode aderir a uma identidade, por questões políticas de busca por direitos. Ademais, Barth (2000) explica que as identidades se definem por critérios de pertencimento convencionados nas relações sociais.

Partindo desses pressupostos, o conceito de violência simbólica pode ser aplicável às relações entre professores e alunos, nas situações em que os professores tentam impor os valores da classe dominante – tais como a valorização dos estudos, do trabalho e a meritocracia, enfim, a busca pelo capital cultural para revertê-lo em capital econômico –, embora dela não façam parte, ao

invés de desvelar aos alunos os conflitos sociais, e aceitar o seu comportamento de resistência como uma conduta condizente ao contexto social.

Considerando que é na dinâmica escolar que se define e se mantém a identidade de professora, seu reconhecimento nas relações determinadas pelo currículo oculto é relevante para analisar o objeto da pesquisa: o processo de inclusão do alunado da Educação Especial através da atuação das professoras neste contexto. Posto isso, neste momento retomo especificamente esta análise.

É interessante observar que durante os encontros, as professoras relatavam com bastante frequência os problemas vivenciados por alunos provindos de famílias de baixa renda, vítimas de violência e de abusos. No entanto, os alunos diagnosticados com deficiência não eram citados pelas professoras sem a intervenção da pesquisadora, com exceção do conselho de classe, no qual a supervisora pergunta sobre o desenvolvimento deles. Pode-se interpretar que estes alunos estão de tal forma inseridos na dinâmica escolar que não destoam dos demais alunos, não sofrem discriminação, nem encontram dificuldades em seu processo de aprendizagem que necessitem de atenção diferenciada das professoras, acontece, então, a inclusão do alunado da Educação Especial.

Entretanto, quando indagada a respeito da realocação dos alunos da Classe Especial, recentemente extinta, para as classes regulares, a supervisora disse que as professoras têm encontrado dificuldades para atendê-los.

[...] tem dificuldades com dois alunos na escola, porque a bagunça da turma atrapalha o atendimento individualizado, e essas duas crianças estão muito aquém do nível das suas turmas. [...] em alguns casos o atendimento não é ideal (RELATÓRIO 21).

Diante deste relato, evidencia-se que o processo de inclusão dessas crianças apresenta falhas, pois elas não são atendidas em suas necessidades especiais de forma satisfatória. Uma das causas pode ser o descaso para com o alunado da Educação Especial, revelado na falta de investimento pedagógico, devido às baixas expectativas em relação ao seu desenvolvimento. Por outro

lado, as condições de ensino são precárias, haja vista a frequência com que as professoras relatavam falta de materiais, turmas lotadas, dificuldade em gerir o tempo em sala de aula, dentre outros problemas.

Uma tentativa da SEMEC de amenizar a dificuldade no atendimento das necessidades especiais nas classes regulares foi dispor de professoras estagiárias para acompanhar esses alunos. Esta pesquisa não teve por objetivo avaliar o trabalho pedagógico, no entanto, considerando a complexidade do trabalho docente, questiona-se sobre o preparo das professoras estagiárias para exercer tal função.

Segundo a supervisora, embora essas crianças tenham acompanhamento parcial de professoras estagiárias de apoio, o trabalho ainda não é satisfatório (RELATÓRIO 21).

Uma alternativa seria oferecer suporte teórico e metodológico para que pudessem atender melhor o alunado da Educação Especial. Porém, a formação docente orientada à educação inclusiva também é um fator conflituoso, relatado durante os encontros no campo de pesquisa.

Enquanto as professoras das classes regulares relataram sentirem-se competentes para ensinar a todos os alunos, atribuindo as dificuldades no processo de ensino a objetos externos como os próprios alunos, segundo elas, sem interesse nos estudos; as professoras especialistas acreditam que as professoras das classes regulares não possuem o conhecimento necessário para atender a todos os alunos. Essas contradições estão ilustradas nos fragmentos a seguir.

Relatos das professoras das classes regulares:

Ela falou que usa o método de silabação, que às vezes se cansa não com o ato de ensinar, mas pela persistência dos alunos em não fazer as atividades, mas que vai alfabetizar esses alunos, ela diz acreditar que vai conseguir (RELATÓRIO 16).

A professora disse que se sente muito frustrada, nas palavras dela “um lixo”, ao saber que tem competência para ensinar, mas nas condições que tem não consegue (RELATÓRIO 23).

Relatos das professoras especialistas em Educação Especial:

[...] a problemática está na formação dos professores, tanto no que se refere à competência técnica, quanto à formação humana, na empatia com os alunos (RELATÓRIO 18).

[...] verificou que os alunos não têm conceitos básicos, como cores e formas, e que, muitas vezes, as professoras não têm essa informação por não propor esse tipo de atividade aos alunos. Relatou também sobre técnicas de leitura que aplica na alfabetização dos alunos, como “ditado colorido”. Ela se questionou se as professoras não trabalham requisitos básicos para alfabetização por não terem tempo, ou por não terem formação neste sentido. São atividades frequentemente realizadas no atendimento especializado, mas que, segundo ela, deveriam ser realizadas por todos os alunos (RELATÓRIO 21).

Através desses diferentes posicionamentos não se pode concluir se o atendimento às necessidades educacionais seria mais eficiente se houvesse melhores condições de ensino, tais como as apontadas durante os encontros no campo: menos alunos por turma, mais tempo em sala de aula, mais tempo para preparação das aulas, melhores materiais; ou se realmente é preciso melhor formação técnica para otimizar a aprendizagem dos alunos em risco de exclusão. Também não se dispõe de dados para mensurar se o ensino nas Classes Especiais possibilita melhor desenvolvimento cognitivo do que o ensino inclusivo nas classes comuns.

Um último aspecto cuja análise é fundamental: para ensinar ao alunado da Educação Especial é preciso antes “saber para gostar” ou, *a priori*, “gostar”, para então buscar o conhecimento técnico necessário? Essa dúvida permeou a pesquisa e está evidente no Relatório 18, quando a professora da Sala de Recursos Multifuncional relatou sua dificuldade em encontrar a aceitação das professoras em relação aos alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem, e no Relatório 7 quando as professoras relatam seu estranhamento diante da condição de deficiência.

Percebe-se que o atendimento às necessidades educacionais especiais, antes de ser uma questão de ordem técnica – as professoras podem dispor de conhecimentos para ensinar a todos os alunos ou não, assim como o alunado da Educação Especial pode necessitar de uma metodologia diferenciada ou não –, é uma questão de ordem social, pois, origina-se no imaginário social da deficiência, que ainda está arraigado nas concepções de deficiência vigentes na Europa durante a Antiguidade e a Idade Média, quando as pessoas com deficiência eram concebidas como desprovidas de valor, inteligência e dignidade humana (MENDES, 2001).

Neste sentido, para poder pensar na melhora do atendimento às necessidades educacionais especiais, é preciso ampliar o conceito de formação docente, de conhecimentos elencados em uma grade curricular que devem servir ao profissional de respaldo para seu trabalho, para concepções de vida, de ser humano e de sociedade, que são construídas culturalmente e influenciam sobremaneira o trabalho do professor. Dessa forma, é preciso repensar a função das Instituições de Ensino Superior enquanto espaços de formação de professores: considerando que o professor é integral, subjetivo, sua formação se inicia muito antes deste chegar aos bancos da universidade. Mesmo assim, o Ensino Superior tem papel fundamental na formação docente e, por consequência, na educação das futuras gerações, pois é neste período que, além dos conteúdos relativos aos métodos e técnicas de ensino, o professor tem acesso ao arcabouço teórico que vai guiar suas ações, construindo assim o currículo oculto, por meio da dinâmica da cultura.

Por fim, os relatos coletados em todo o período demonstram as dificuldades, contradições, questionamentos e angústias das professoras geradas no processo educativo, mas também tornam evidente a essência do professor enquanto ser, que é o desejo de tornar melhor a vida de seus alunos e a sociedade em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da Antropologia Educacional, este estudo alcançou analisar o processo de inclusão em sua dimensão cultural, através do mapeamento da identidade de professora, agente fundamental neste contexto.

Para tanto, foram definidas metodologicamente quatro etapas, a seguir retomadas:

A primeira etapa refere-se ao olhar incondicionado sobre o grupo de professoras na dinâmica escolar: as percepções no contato com o campo de estudo oportunizaram conhecer as características da dinâmica escolar que envolve o processo de inclusão. Durante esta etapa busquei não restringir a percepção para os aspectos que se faziam evidentes sobre a inclusão escolar, mas fiz o exercício de ampliar a visão para todas as relações que acontecem na escola, a fim de compreender o contexto no qual se dá esse processo.

Dessa forma, pode-se perceber as fronteiras de pertencimento e exclusão que definem a identidade de professora na dinâmica escolar, a forma como se relacionam entre si e com seus alunos, por conseguinte, suas concepções a respeito da inclusão escolar, da educação e da própria profissão. Durante os primeiros encontros, observei que as práticas linguísticas das professoras eram reproduções de discursos disseminados academicamente. No entanto, durante o decorrer da pesquisa, conforme a convivência da pesquisadora se intensificou no espaço escolar, revelaram-se práticas linguísticas que demonstravam a forma como acontece o processo de inclusão no contexto cultural permeado pela questão social e econômica do alunado que a escola atende.

Essas questões fazem parte especificamente do campo estudado e formam o processo de manutenção das identidades. As situações vivenciadas nesta escola podem ser similares em outras escolas, mas cada espaço possui sua própria dinâmica cultural, portanto, a maneira como os professores se posicionam diante dos problemas encontrados no seu cotidiano escolar não é parte de um currículo acadêmico, ou seja, não pode ser prevista durante a formação inicial ou especializada do professor. Por essa razão, perceber as

concepções e as fronteiras entre professoras e alunos exigiu um olhar incondicionado durante as observações.

Na segunda etapa, foram descritos os encontros em forma de Relatório de Pesquisa de Campo para sistematizar a análise dos dados levantados durante a pesquisa. Essa etapa dependeu do registro da memória da pesquisadora, considerando que as professoras ficavam mais à vontade para interagir com a pesquisadora se esta estivesse apenas focalizada em ouvi-las, não as constrangendo com anotações durante os diálogos. Além disso, algumas informações não foram descritas, considerando que a observação envolve mais do que informações verbais, mas gestuais também. Não foi possível descrever todos os gestos e reações verbais e não verbais que formam o contexto. Diante disso, fiz inferências, mas nem sempre os relatórios foram capazes de sustentá-las.

No momento seguinte, aconteceu a terceira etapa: seleção e utilização dos traços invariantes de identidade em relação ao processo de inclusão, no qual busquei evidenciar a identidade coletiva de professora, para então, na próxima etapa, sintetizar os significados percebidos e registrados, demonstrando o reconhecimento das professoras em sua identidade profissional em relação ao processo de inclusão escolar.

Na terceira etapa, após uma observação incondicionada, fiz o exercício de classificar as informações para identificar quais traços são invariantes, ou seja, fazem parte da experiência de todo o grupo e determinam as relações na dinâmica escolar, na qual acontece o processo de inclusão. Foram, então, definidos quatro traços de identidade: reciprocidade entre as professoras e benevolência destas diante dos seus alunos, considerados socialmente vulneráveis. Estes dois traços definem juntamente as fronteiras de pertencimento e exclusão, bem como as relações pedagógicas e o currículo oculto, pois envolvem o reconhecimento profissional das professoras. Outro traço de identidade definido foi o sentimento de frustração das professoras, gerado pela desvalorização de sua profissão e pelo movimento de resistência de alguns alunos diante da incompatibilidade do currículo escolar com o seu capital cultural. Esta situação envolve uma concepção de inclusão educacional para além das

deficiências, pois revela a existência de alunos negligenciados em suas necessidades que são percebidas culturalmente como descaso pelos estudos.

O próximo traço de identidade de professora definido foi a crença na especialização dos professores como solução para as dificuldades encontradas no processo de inclusão. A esse respeito, questiona-se o posicionamento das professoras em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, que são tolerados com benevolência na dinâmica escolar, e não incluídos e atendidos de forma satisfatória em suas necessidades, da maneira como o processo de inclusão se realiza.

Estes traços de identidade possibilitaram interpretar o processo de inclusão e compreendê-lo pelo viés cultural e, por conseguinte, apontar as fronteiras da Educação Especial, tão entrelaçadas ao contexto social, econômico e cultural dos alunos e professoras. Esta análise revelou que a problemática da inclusão escolar não pode ser resolvida apenas com ações pontuais, como a formação continuada, ou inserção de disciplinas referentes aos conteúdos da Educação Especial.

A Antropologia Educacional possibilitou uma releitura do processo de inclusão, contribuindo com as demais produções na área da Educação Especial. Através dela, revelou-se que o processo de inclusão escolar está permeado por concepções de deficiência, de Educação e de ser humano, bem como por questões objetivas, como as condições de ensino e a cultura dos professores e dos alunos. Portanto, a problemática da inclusão educacional envolve mais do que soluções de ordem técnica. De outra forma, não se explicaria a razão pela qual os professores relataram não estarem preparados para atender a todos os seus alunos, e não buscam este preparo, ou não conseguem encontrar a instrumentalização necessária, mesmo convivendo diariamente com toda a diversidade presente na escola.

Ademais, a metodologia adotada para este trabalho possibilitou também o estabelecimento de vínculo de confiança e reciprocidade entre a pesquisadora e as professoras, e alguma convivência com os alunos. Através deste nível de contato com o campo de estudo, acredito que a pesquisa foi provida de uma percepção e análise bastante próximas da fidelidade.

Por fim, acredita-se que a contribuição deste trabalho não foi a prescrição de soluções, mas a interpretação do processo de inclusão em sua dimensão cultural, desvelando a dinamicidade existente entre a identidade de professora e o processo de inclusão, promovendo reflexões a respeito do papel do professor enquanto educador.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

BAPTISTA, C. R. À italiana? Uma análise do percurso histórico da inclusão escolar. IN: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. **Avanços e políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 11-28.

BARRETO, M. A. S. C. As políticas de formação do professor e a construção de processos educativos inclusivos: dilemas e possibilidades. IN: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. **Avanços e políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 175-189.

BARTH, F. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. IN: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007a. p. 71-79.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Diário Oficial da União, 05 de outubro de 1988.

_____. Ministério da Justiça/CORDE. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm> Acesso em: 11 mar. 2015.

_____. **Diretrizes curriculares para a educação básica.** Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica, 2013.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 3, n. 5, p. 07-25, set. 1999.

CANDAU, V. M. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Revista educação & sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 125-161, ago. 2002.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. IN: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e o currículo em ação: um estudo de caso. **Revista brasileira de educação**, n. 21, p. 61-76, set./dez. 2002.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CUNHA, M. C. **Cultura com aspas e outros ensaios.** São Paulo: Cosac Naify, 2009.

ELIAS, R. M. S.; LIPENER, C.; URAS, R.; PAVÊS, L. Ceratocone: fatores prognósticos. **Arquivos brasileiros de oftalmologia**, São Paulo, v. 68, n. 4, jul./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 15 out. 2014.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA DIRCE TEREZINHA JAEGER. **Projeto Político Pedagógico.** Guarapuava, 2013.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas.** Brasília: MEC/ SEESP, 2007.

GRAMSCI, A. **Cartas do cárcere: 1931-1937.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. v. 2.

GODELIER, M. **Antropologia y economia.** Barcelona: Anagrama, 1974.

GUARAPUAVA. **Lei complementar nº 050/2014, de 18 de dezembro de 2014.** Altera as Leis Complementares nº 011/2004, nº 027/2009 e dispositivos da Lei nº 950/2000; cria novos cargos e vagas na Estrutura Administrativa e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.guarapuava.pr.gov.br/wp-content/uploads/Boletim-Oficial-960.pdf>> Acesso em: 11 mar. 2015.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JESUS, D. M. Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. IN: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 75-82.

LAPLANTINE, F. **Aprender Antropologia.** São Paulo: Brasiliense, 2000.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, E. J. Análise de artigos da revista brasileira de educação especial (1992-2002). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 1, p. 13-24, jan/jun. 2003.

_____. Avaliação de artigos da revista brasileira de educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 3, p. 273-286, set/dez. 2004.

MARTINS, L. A. R. Formação de professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações. IN: MANZINI, E. J. **Inclusão e acessibilidade.** Marília: ABPEE, 2006. p. 17-27.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Desafios para a política e a pesquisa em educação especial no Brasil. IN: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 27-30.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MENDES, E. G. Reconstruindo a concepção de deficiência na formação de recursos humanos em educação especial. IN: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: EDUEL, 2001. p. 53-63.

MENDES, E. G. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. IN: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 92-122.

MENDES, E. G. Política do handicap e a inclusão escolar no contexto francês. IN: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. **Avanços e políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 29-44.

MJ/CORDE. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, R. C. **Caminhos da identidade: ensaios sobre a etnicidade e o multiculturalismo**. São Paulo: Unesp, 2006.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. L.; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

PELOSI, M. B. Por uma escola que ensine e não apenas acolha recursos e estratégias para inclusão escolar. IN: MANZINI, E. J. **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006. p. 121-132.

SARAIVA, M. Formação do professor: contornos da concepção de deficiência para compreender o processo de inclusão. IN: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 83-91.

SILVA, J. O. Por uma metodologia investigativo-semiótica da educação. IN: **Educação especial e práticas escolares: novos caminhos pedagógicos**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2012a. p. 25-36.

_____. **O expansionismo católico na Bembalândia, 1891-1937**: as práticas religiosas dos Missionários da África desenvolvidas no Vicariato Apostólico do Niassa. 2012b. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

UNESCO. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala: UNESCO, 1999. Disponível em: <<http://www.unesco.com.br>>. Acesso em: 12 de agosto de 2014.

APÊNDICE

Relatórios de pesquisa de campo

Relatório 1

Data: 24 de março de 2014, segunda-feira

Pessoa(s): Diretora, supervisora e orientadora educacional

Espaço: Direção

Atividade: Primeiro contato formal com a escola

Descrição: Em companhia do meu orientador, conforme horário agendado com a supervisora da escola, fui apresentar a minha proposta de pesquisa e pedir a autorização da diretora para a realização da pesquisa de campo, conforme o cronograma estabelecido no projeto.

Estiveram presentes neste momento a diretora Carmen, a supervisora Janete e a orientadora educacional Lúcia. Todas aceitaram oferecer o espaço escolar para realização da pesquisa, e a diretora disse que o tema foi bem escolhido considerando o momento pelo qual a escola passa em relação à inclusão. Explicou que a secretaria de educação ordenou o fechamento de turmas na escola aumentando o número de alunos por sala de aula para que se possa atender ao disposto na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, em relação à hora atividade das professoras, que passa de 4 horas semanais por período, para 6 horas semanais. A supervisora afirmou que essa prática leva ao “desrespeito à Lei da inclusão” que prevê redução do número de alunos por turma para atender às especificidades dos alunos com necessidades educativas especiais. Pesquisei sobre as determinações dessa Lei:

- Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008: Institui o piso salarial nacional para a carreira do magistério público da educação básica. Prevê em seu artigo segundo, parágrafo 4º:

Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

Em relação à lei da inclusão citada pela supervisora, não sei de que legislação se trata, sei que existe uma recomendação de redução de alunos por turma, conforme a quantidade de alunos com necessidades especiais na sala, mas não encontrei o referido documento. Entretanto, encontrei referência a um projeto de Lei que deveria ter sido sancionado pela presidente em janeiro do ano passado, que determina exatamente o que a secretaria de educação está aplicando: as turmas de pré-escola e do 1º e do 2º ano do ensino fundamental da rede pública deverão ter no máximo 25 alunos. No caso das demais séries dessa etapa e do ensino médio, o limite é 35 estudantes. Não encontrei referência a essas informações no Diário Oficial da União.

Em todo caso, nas turmas da tarde não existem alunos com deficiência matriculados nas turmas regulares. Portanto, o aumento do número de alunos por turma não desrespeita determinações legais referentes à inclusão, embora influencie as condições de qualidade de ensino e aprendizagem. Conforme informação da supervisora, os 1ºs anos tem até 25 alunos por turma, os 2ºs anos até 30 alunos por turma e os 3ºs anos até 35 alunos por turma.

De manhã, existem alguns alunos com deficiências ou transtornos de aprendizagem matriculados no ensino regular, ainda não perguntei quantos, em que séries e quais são as deficiências.

A diretora informou que ocorreu neste ano o fechamento da Classe Especial na escola, e que a Sala de Recursos Multifuncional continua seu atendimento aos alunos com deficiência e transtornos de aprendizagem. Além disso, os alunos com dificuldades de aprendizagem têm aulas de apoio do PIP: Programa de Intervenção Pedagógica, implantado pela secretaria de educação em 2013.

Andando pela escola, a impressão que tive foi de um espaço organizado, limpo, o ambiente se mostrou receptivo à minha pessoa, as crianças e as professoras me pareceram tranquilas, adaptadas às suas rotinas e funções. Com

exceção de uma professora da equipe de apoio que tem um jeito agitado, a turma estava agitada e ela falava alto, tentando controlar a turma, passando pelo pátio a ouvi, e aquela sala de aula parecia um ambiente estressante.

Relatório 2

Data: 24 de março de 2014, segunda-feira

Pessoa(s): Professoras Lídia e Rosana

Espaço: Sala dos professores

Atividade: Recreio

Descrição: Em conversa informal durante o recreio a professora Lídia disse que lamenta a atitude da secretaria de educação em aumentar o número de alunos por turma ao invés de chamar as professoras que passaram no concurso público e estão esperando, em sua opinião essa prática reflete um desrespeito à inclusão e compromete a qualidade da educação. Eu comentei que, além disso, desrespeita também os professores, tanto os que estão atuando, que estão sobrecarregados, quanto os que estão esperando para serem chamados, em muitos casos enquanto trabalham por contrato de processo seletivo simplificado.

Essa conversa, aliada aos comentários da supervisora e da diretora, me sugeriram que talvez as professoras percebam a problemática da educação inclusiva centrada nas condições de ensino e aprendizagem.

A professora Rosana comentou que foi à “sala do Pré para ver as novas carteiras, que estão muito bonitinhas”. Inferi que chegou um novo mobiliário, mais adaptado às necessidades dos alunos da Educação Infantil, mas nesse momento ainda não me senti à vontade para ir até a sala e ver.

Relatório 3

Data: 24 de março de 2014, segunda-feira

Pessoa(s): Professoras Cristina, Eva, Rosana e Caroline

Espaço: Sala dos professores

Atividade: Hora atividade das professoras

Descrição: Nesse momento aproveitei a presença de algumas professoras na sala e falei sobre a minha pesquisa e sobre o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A professora Cristina fez algumas brincadeiras, disse que eu precisava pagá-la e que então eu tinha que trazer bombons pela sua participação na pesquisa. A professora Caroline disse que não era regente de turma, então eu retomei o foco da pesquisa, que é a identidade coletiva do professor, e que com certeza sua participação seria importante para mim. As professoras Rosana e Eva assinaram sem fazer comentários. Neste momento percebi que as professoras não oferecem resistência à minha presença na escola, mas talvez se sintam um pouco desconfortáveis em saber que estarão sendo observadas. Espero que com mais tempo de presença no campo essa desconfiança se dissipe.

Relatório 4

Data: 25 de março de 2014, terça-feira

Pessoa(s): Funcionárias

Espaço: Sala dos professores

Atividade: Limpeza da sala

Descrição: Nesse dia não ocorreu assinatura dos TCLEs porque as professoras que deveriam estar em hora atividade faltaram, talvez devido a consultas médicas, pois as duas estão gestantes. No entanto, quando o recreio acabou, e eu estava sozinha na sala, sentada, lendo, entraram as funcionárias da limpeza e da cozinha, eram quatro mulheres, que eu só conhecia “de vista”, com exceção de uma que começou a conversar comigo, perguntando se eu havia voltado a trabalhar na escola, eu respondi que era uma pena, mas não, só estava ali fazendo uma pesquisa. Então, ela me apresentou às demais dizendo: “Era ela que trabalhava com as benção”, se referindo à Classe Especial à qual eu

lecionava. Eu então comentei: “É, tinha uns danadinhos”. Ela continuou: “Mas você não pegou o tempo do Pedro”, ao passo que outra funcionária respondeu: “Tinha mais dois também, tinha o Carlos e o Elias”, ela retrucou: “Mas o Elias ia no embalo dos outros, o Pedro era grandão, violento, ameaçou de te matar, né?”, disse se voltando à outra funcionária que relatou: “É, ele disse que tinha uma arma, e que queria me matar, ele entortou uma grade de ferro. Tinha um cadeirante (colega de turma) que quando via ele chorava e soltava a bexiga e a mãe tinha que levar embora.” Eu a encorajei a continuar, apenas exclamando: “Meu Deus, que dó!” Ela continuou: “Ele não respeitava ninguém mesmo, no recreio eu e a Janete tinha que ficar seguindo ele, sem que ele percebesse. Foi chamado o Conselho Tutelar e tudo e não tinha jeito, ele tinha que ficar aqui, acho que ele tinha 14 anos, daí ele acabou desistindo. Graças a Deus!” Eu disse: “Nossa, que situação que vocês passaram hein!” Como tinham concluído a limpeza, elas saíram.

Relatório 5

Data: 25 de março de 2014, terça-feira

Pessoa(s): Janete

Espaço: Pátio e Sala da supervisão

Atividade: Rotina

Descrição: Aproveitei esse momento depois do recreio para dar uma olhada na escola, anotando os espaços que a escola tem, quanto a sua estrutura física. Ainda não pude participar de um recreio com os alunos, a diretora tem receio da minha presença no meio deles devido à minha gestação, acho que ela tem medo que eles acabem, por acidente, me derrubando ou me batendo “no meio da correria”. A maior parte das professoras trabalha de porta fechada.

Fui também à supervisão para perguntar sobre atualizações do PPP, cujo prazo para serem realizadas ainda não foi definido. A supervisora me

disponibilizou uma tabela com as professoras, turmas ou disciplinas que trabalham e horário de hora atividade.

Em relação ao aumento de hora atividade, eu perguntei como a escola se reorganizou, a Janete disse que foram incluídas aulas de Literatura, que poderiam ser de Recreação, mas essa opção não foi escolhida devido ao perfil da professora. E que também as aulas de informática, que eram acompanhadas pela professora regente agora ficam a cargo da professora de informática. Janete comentou ainda que a professora Caroline está fazendo um trabalho de Literatura muito bom com as crianças, e que ela também é uma pessoa muito afetiva, inclusive com as colegas e chefia. Nesse momento, a diretora entrou na sala e comentou que é assim que estão tentando se organizar, da melhor maneira possível, mas que tem dificuldades no momento com algumas professoras, porque a prefeitura enviou estagiárias, algumas são muito boas, e vestem a camisa da escola “como a Eva, que está pronta para assumir uma turma a qualquer momento, mas já outras...”.

Relatório 6

Data: 28 de março de 2014, sexta-feira

Pessoa(s): Janete, Lúcia e Juliana (secretária)

Espaço: Secretaria

Atividade: Breve entrevista

Descrição: Fui até a secretaria onde estavam a secretária da escola, a Juliana, a Janete e a Lúcia, elas me deram informações a respeito de dados que não estão atualizados no PPP. São 361 alunos matriculados na escola, com deficiência são uma aluna no 2º ano, com Síndrome de Down, e outra aluna com baixa visão devido ao ceratocone. Além deles, há dois alunos com avaliação psicoeducacional, que já passaram por atendimento em Classe Especial, mas que não têm o diagnóstico de alguma deficiência ou transtorno específico, estes dois alunos estão matriculados no 3º ano.

A Janete informou que ela obteve os dados quantitativos que constam no PPP em relação à clientela atendida pela escola através de questionário fechado enviado aos pais. Alguns não retornaram, e também não se pode garantir a fidelidade das informações prestadas. Haja vista a discrepância entre o número de alunos que se declara de baixa renda, ou seja, até um salário mínimo por família, e o número de famílias que recebem os benefícios do governo federal e estadual: bolsa família e programa do leite.

Perguntei ainda sobre o procedimento para uso de imagens dos alunos, a secretaria adota o padrão de autorização no ato da matrícula, mas a escola não aderiu a essa prática.

Relatório 7

Data: 28 de março de 2014, sexta-feira

Pessoa(s): Orientadora Lúcia; professoras Patrícia, Julia, Rosana e Sandra

Espaço: Sala dos professores

Atividade: Hora atividade das professoras

Descrição: A professora Julia trouxe três alunos seus, do 2º ano, para fazer um tipo de avaliação/sondagem. Ela fez um ditado de palavras e números. A orientadora acompanhou a atividade. Enquanto a professora ditava, a impressora matricial fazia muito barulho. A orientadora relatou que destes três alunos, um tem dificuldade por ser muito bagunceiro, e que ele apanha muito em casa. O segundo aluno tem dificuldade na alfabetização, e o terceiro, aparentemente, apresenta perda auditiva e consequente dificuldade na fala, conforme teste informal realizado pela orientadora. Esta relatou que encaminhou o aluno para avaliação psicoeducacional e médica, mas há um ano ele está aguardando vaga no São José (centro de atendimento especializado do município). Ela comentou ainda que neste tempo a mãe poderia ter procurado ajuda particular, segundo ela “pelo filho a gente faz uma economia e dá um jeito”.

Na sequência, a professora Rosana fez um relato sobre duas gêmeas, alunas da escola há alguns anos atrás, dizendo que elas eram muito sujas, cheias de piolhos, com os cabelos muito desalinhados “deste tamanho”, disse, acompanhando com um gesto de mãos acima da cabeça. Na escola, as professoras deram banho nas meninas, deram roupas, arrumaram as unhas, os cabelos, mas que logo elas já estavam novamente na situação anterior. A professora Patrícia disse que é uma questão de condições e também cultural, e que essas crianças também não aprendem a ter disciplina. Eu comentei também sobre a questão da desnutrição e sua relação com a deficiência mental, contando uma experiência que tive em classe especial, com dois alunos sem teto, e relacionando também a desnutrição e a dificuldade de aprendizagem.

Neste momento, a professora estagiária Sandra disse que não saberia o que fazer se fosse regente de uma classe especial. A professora Patrícia disse que já trabalhou com classe especial, e que foi sofrido, para ela é uma questão de identificar-se. A professora Sandra continuou dizendo que admira a professora Josélia (há 20 anos trabalhando em Classe Especial, atualmente professora da Sala de Recursos Multifuncional), porque ela sabe e gosta. Disse ainda que tinha pavor das aulas de Libras na faculdade, e que tinha muita dificuldade para entender o professor, que era “surdo mudo”.

Em síntese, o obstáculo identificado para a inclusão observado hoje é a falta de formação e conhecimento a respeito das pessoas com deficiência e da inclusão. Há o consenso de que é requisito básico para o atendimento da clientela da Educação Especial a identificação dos profissionais com os alunos.

Relatório 8

Data: 01 de abril de 2014, segunda-feira

Pessoa(s): Professoras

Espaço: Sala dos professores

Atividade: Recreio

Descrição: O recreio é o espaço para avisos da direção e supervisão para o grupo de professoras. No dia 28, foi combinado sobre o passeio do dia do professor, e hoje foi combinado sobre o presente do dia das mães. Os avisos são dados e as decisões são tomadas rapidamente, em meio ao barulho externo das crianças, e de algumas conversas paralelas, além da movimentação das professoras em busca de alimentar-se. Não há outro momento na rotina escolar em que se possa discutir assuntos em grupo, pois mesmo o conselho de classe é realizado individualmente, apenas cerca de 2 ou 3 vezes por ano o grande grupo se reúne para conversar com calma e de forma mais direcionada e concentrada.

Relatório 9

Data: 01 de abril de 2014, segunda-feira

Pessoa(s): Patrícia, Caroline, Josiane

Espaço: Sala dos professores

Atividade: Hora atividade das professoras

Descrição: As professoras geralmente mantêm um clima de colaboração e apoio, durante os momentos de hora atividade, partilham experiências sobre a escola, os alunos, as atividades, como também conversam sobre coisas de seu cotidiano particular. Observei que, algumas vezes, conversam sobre os problemas de seus alunos, e a conversa acaba evoluindo para a educação de seus próprios filhos e netos.

A professora Caroline, de apoio, compartilhou com a professora Josiane, do 1º ano, uma experiência com um aluno de sua turma. Ela falou que o aluno foi contar a ela que ele se lembra de estar no berço e ver a sua mãe enforcar-se, ele tentou impedi-la, mas lembra-se de não conseguir falar, ele dizia “professora, eu não queria que ela se matasse, mas eu era ‘mudo, e não tinha dente’ e não consegui fazer nada”. Ela levantou-se contando essa história e disse que realmente a mãe do menino havia se enforcado com a cortina do quarto, quando ele era bem pequeno. Ela disse ainda que ficou muito mal com a história do

menino. A professora Josiane disse que ele é muito carente, que costuma se encostar na sua barriga (a Josiane está grávida, neste momento de aproximadamente 12 semanas), e que ele é muito agitado na sala de aula, estraga e perde o material. Ela chegou a comprar uma caixa de lápis de cor e deu ao aluno, mas ele gastou os lápis rapidamente. Ele age por impulso, se arrepende, pede desculpas, chora e logo volta a ter o mesmo comportamento. Mas ela disse que ele é inteligente, aprende. Eu perguntei quem ficou cuidando do menino, a Josiane disse que a tia. Eu perguntei pelo pai, ela me respondeu que é ausente, dizem que é traficante de drogas. A professora Caroline disse que elas têm muita responsabilidade enquanto professoras pela transferência do carinho e da relação entre mãe e filho que ele faz às professoras.

Relatório 10

Data: 09 de abril de 2014, quarta-feira

Pessoa(s): Denise, Juliana, Patrícia, Carmen

Espaço: Sala dos professores

Atividade: Hora atividade das professoras

Descrição: Quando cheguei à escola, encontrei no corredor a secretária, Juliana, mancando e chorando, apenas nos cumprimentamos. Na sala dos professores, perguntei à professora Denise se ela sabia o que estava acontecendo com a Juliana, e ela me disse que a secretária havia “virado o pé”, e mesmo estando “bem inchado”, ela foi trabalhar. Um tempo depois a diretora ordenou que a secretária fosse à urgência cuidar do pé.

A professora Denise estava organizando umas atividades de artes para expor no mural de Páscoa. Ela me mostrou uma atividade na qual o aluno Gabriel havia desenhado um rosto triste, e “deu risada”, ela disse que esse aluno tem um jeito diferente, e acrescentou “não deve ser normal”. Ela me mostrou outras atividades nas quais os alunos “não capricharam”. Eu achei as atividades dentro do esperado para a faixa etária dos alunos. Percebi que alguns têm dificuldade na

escrita, mas pareciam atividades de boa estética. E disse isso a ela, ela relatou que teve que exigir capricho dos alunos. O telefone da professora anunciou chegada de mensagem de seu marido, ela disse que ele deixara o trabalho e está morando na chácara, e que ela tem vontade de fazer o mesmo, que está cansada de “aguentar desaforo” dos alunos, que não respeitam nem as professoras, nem as funcionárias da escola, em cada sala de aula tem dois ou três alunos que incomodam. Eu perguntei se ela teria coragem de deixar o concurso, ela me respondeu que sim, porque faz apenas 10 anos que ela está concursada.

Depois disso, a professora Patrícia mostrou uma atividade produzida pelos alunos, dizendo: “Será que as mães vão ter coragem de colocar isso na geladeira? Tá tudo torto!” A diretora respondeu que “é assim mesmo, é a arte das crianças!”

Relatório 11

Data: 10 de abril de 2014, quinta-feira

Pessoa(s): Cristina, Natália, Solange.

Espaço: Sala dos professores

Atividade: Hora atividade das professoras

Descrição: Na sala dos professores, em meio ao barulho das impressoras e professoras, havia dois alunos do 3º ano da professora Cristina fazendo avaliação de Ciências, são eles Willian e Sara. Enquanto isso, a professora acompanhava a turma na aula de informática. A professora Cristina relatou que esses alunos estavam com muitas provas acumuladas porque “aparecem na escola uma vez por semana”. Essas crianças são irmãs e provêm de família de baixa renda. Aliás, eu não sei precisar se elas têm endereço fixo, porque segundo já observei, e relatos das professoras que corroboram, eles estão sempre com a mãe na rua, pedindo. A mãe foi aluna da APAE durante alguns anos, e o pai dos alunos é desconhecido. As crianças, na ocasião, não apresentavam boas condições de higiene, mas o vestuário não destoava do contexto escolar. Eu perguntei às

crianças porque elas haviam faltado no dia de avaliação, a menina me disse que a mãe a havia levado à urgência para tratar do “problema no dedo”, me mostrando o dedo, que parecia sem problema algum. Fiz a mesma pergunta diretamente ao menino, que imitou os gestos e a fala da irmã. Então, eu disse a eles que ir à escola todos os dias era importante, talvez eles pudessem ter ido ao médico de manhã. Eles olharam para baixo, tentando se livrar da conversa. Observei que ambos estão em processo de alfabetização, escrevendo com dificuldades.

Outra situação que aconteceu foi a presença de uma mãe para justificar as faltas de uma semana do filho devido a problemas de saúde (virose), a pedido da orientadora, que chamou a mãe para saber o que estava acontecendo com o aluno. A professora Natália os recebeu com afetividade, dizendo que estava preocupada.

Observei que as professoras estagiárias, Solange e Eva, a professora de Artes, e a de Ensino Religioso têm dedicado tempo ao preparo de materiais sobre a Páscoa: orelhas e desenhos de coelhos, alguns símbolos cristãos, o que me lembrou do fato de constar no PPP da escola a religiosidade como valor, mais especificamente, valores cristãos. Isso me remeteu à questão de tolerância do outro, não necessariamente aceitação do diferente.

Além disso, observei escassez de material de papelaria.

A professora Eva, em conversa disse que um aluno, o Antonio, a “deixa louca [...] precisa ser acompanhado”.

Relatório 12

Data: 11 de abril de 2014, sexta-feira

Pessoa(s): Rosana, Ana Paula, Natália

Espaço: Sala dos professores

Atividade: Hora atividade das professoras

Descrição: A professora Rosana me mostrou um material falando sobre a Páscoa, com ilustrações evangélicas, que ela ia utilizar para “contar” aos alunos. Eu falei que as gravuras eram muito bonitas, e perguntei se a disciplina dela é Ensino Religioso ou Valores, ela me respondeu que “antes era Valores, mas a Secretaria de Educação mudou para Ensino Religioso, eu não sei porquê, mas a Vanice disse que é para trabalhar os dois juntos.”

No final do recreio, a professora Maria me falou que as crianças do PIP desenvolvem muito bem com os jogos, e que deveria ter mais jogos na escola, para serem usados em todas as salas. Que os alunos respeitam as regras e colaboram entre si neste tipo de atividade. A professora Lídia disse que teve uma situação em que ela propôs como regra a punição de não jogar uma rodada caso o aluno não se comportasse, e um aluno hiperativo acabou ganhando o jogo porque conseguiu se controlar. Ela disse ainda que o material concreto na escola é muito importante, e que as teorias se complementam: “interação, Vygotsky; e material concreto, Piaget”.

Depois desse momento a professora Patrícia, frustrada com o resultado da produção dos alunos disse à professora Solange: “Não sou a favor dessa coisa das crianças fazerem arte sozinhas, imagine esse negócio na geladeira.” Se referindo às imperfeições do recorte e da pintura. A colega respondeu: “Acho que as mães põem por um tempo pra agradar, depois jogam fora [...] e de manhã, que os alunos fazem uns desenhos e dão pra gente, eu guardo um tempo [...]”.

No final da tarde, a professora Ana Paula perguntou alguns detalhes sobre a minha pesquisa, e sobre o curso de mestrado, e me relatou sobre o seu interesse de pesquisa de TCC (ela está no 3º ano de pedagogia da UNICENTRO). Ela disse que pretende pesquisar sobre representações preconceituosas através do brinquedo na Educação Infantil. Eu disse que o tema é muito relevante, que ela poderia inclusive aprofundar essa questão no mestrado. Ela disse que o tema surgiu após ler um texto sugerido em sala de aula que lhe interessou muito, ao passo que assistiu na mesma noite algo referente num programa de TV. Ela atribui a percepção para o tema a uma iluminação divina, considerando que havia feito orações ao Espírito Santo para que sua pesquisa se encaminhasse.

Relatório 13

Data: 14 de abril de 2014, segunda-feira

Pessoa(s): Carmen, Lúcia, Janete

Espaço: Sala da direção

Atividade: Organização dos doces de Páscoa

Descrição: Neste dia não havia professoras em hora atividade, e eu fui à sala da direção, e me ofereci para ajudar a organizar as cestinhas de Páscoa, que seriam distribuídas aos alunos. Enquanto eu amarrava os pacotes, a orientadora comentou sobre problemas com algumas estagiárias, porque uma delas faltava muito, segundo ela “só aparece na escola para assinar o ponto”. Eu perguntei por que o município estava disponibilizando professoras estagiárias, em vez de contratar professoras que fizeram concurso e estão aguardando para assumir suas vagas. A orientadora me disse que essas estagiárias vieram devido à extinção da Classe Especial e inclusão dos alunos com deficiência nas classes regulares, ou seja, concluí que a Secretaria de Educação enviou essas professoras para atuarem como professoras de apoio à inclusão. Entretanto, observo que as estagiárias servem como auxiliares em qualquer tipo de atividade que a professora regente solicita, não atuando diretamente com ou para o alunado da Educação Especial.

Relatório 14

Data: 15 de abril de 2014, terça-feira

Pessoa(s): Janete

Espaço: Supervisão

Atividade: Rotina

Descrição: Fui à secretaria pedir para a secretária carimbar a carta de anuência assinada pela diretora, e encontrei a supervisora. Ela acabou me levando à

supervisão para me contar sobre uma formação que esteve fazendo durante toda a semana passada, um curso sobre diagnóstico de dificuldades de aprendizagem, e sobre o desenvolvimento infantil. Ela relatou que “a professora é muito boa”, e trabalha em uma instituição de educação especial em Curitiba.

Depois disso, aproveitei para fotografar o projeto de Lei municipal, ainda a ser aprovado, referente ao limite de alunos por turma, e redução de alunos na ocorrência de matrícula de alunos com deficiência.

Eu percebi, nestas semanas de observação, que algumas professoras se posicionam diante da inclusão de forma técnica, e buscam ter e/ou demonstrar competência no atendimento do alunado da Educação Especial. Enquanto que outras agem com repulsa ou pena, mas o sentimento de tolerância predomina, acredito que influenciado pelos valores cristãos que permeiam a dinâmica escolar, sobre todo o grupo.

Relatório 15

Data: 17 de abril de 2014, quinta-feira

Pessoa(s): Janete, Natália, Lídia

Espaço: Sala dos professores

Atividade: Conselho de Classe

Descrição: Este dia precedeu o feriado prolongado de Páscoa, e a supervisora fez Conselho de Classe de forma individual com as professoras. Eu presenciei o conselho das turmas de segundo ano, das professoras Natália e Lídia. Esta última está com a turma há dois dias, substituindo a professora Isonéia que está de atestado médico cuidando da filha. Entretanto, a Lídia teve condições de fazer conselho de classe por ter feito uma “sondagem” com os alunos. Ela relatou informações sobre a turma que a supervisora disse serem coerentes com as informações que a professora Julia já havia relatado em outros momentos.

Os critérios da supervisora para o Conselho em síntese eram: alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos faltosos, alunos indisciplinados. A

professora Natália levou mais tempo descrevendo o último critério, enquanto que a professora Lídia levou mais tempo descrevendo sobre o primeiro.

A supervisora relatou que mesmo as turmas estando lotadas, os alunos têm apresentado bom aproveitamento escolar, ou seja, apresentam bom desenvolvimento para a época do ano letivo.

Na sequência, houve um momento de confraternização, com lanche e chocolates. Estava preparada uma mensagem a ser exibida no *datashow*, mas o equipamento apresentou problemas. O momento foi de descontração e demonstrações de afeto.

Depois desse momento, houve uma reunião com toda a equipe pedagógica e docente para repassar recados da Secretaria Municipal de Educação. Eu aproveitei esse momento para falar sobre a minha pesquisa, pois estava conversando individualmente com as professoras, por acreditar que o recreio, embora fosse o único momento em que todas estavam juntas, não fosse o momento adequado para isso, e eu gostaria de uma apresentação mais formal. Então eu me apresentei, expliquei os meus objetivos com a pesquisa, como será a participação das professoras, a minha postura epistemológica, e agradei pela oportunidade e colaboração. Senti que a maior parte do grupo teve uma boa aceitação da minha presença na escola, e disponibilidade em participar da pesquisa, com exceção da professora Josélia, da Sala de Recursos Multifuncional, o que pode ser uma impressão errada minha, já que esse julgamento provém da minha observação de sua expressão facial enquanto eu explicava sobre a pesquisa.

Relatório 16

Data: 23 de abril de 2014, quarta-feira

Pessoa(s): Maria, Carmen, Denise, Rute

Espaço: Pátio, sala dos professores

Atividade: Rotina, hora atividade das professoras

Descrição: Cheguei à escola e encontrei a professora Maria esperando os alunos para a aula de reforço, que funciona em período contraturno. Ela estava frustrada porque os alunos faltaram. A diretora disse que “se as ordens não viessem de cima”, o PIP funcionaria em período normal e evitaria tantas faltas. A professora Maria comentou que gostaria que eu avaliasse o seu aluno de reforço, o Antonio, que está no 2º ano há três anos. Ela disse que ele é muito teimoso e malvado, e que lê muito pouco. Ela me explicou a sua situação familiar, ele é filho de ex-presidiária, talvez não teve uma educação com limites, e por isso não persiste, não se esforça nas atividades da escola, e tem dificuldades de relacionamento com os colegas. Ela me relatou também sobre uma aluna que é copista, caprichosa, tem um caderno muito bonito e organizado, não falta às aulas, mas tem muita dificuldade de memorização, tanto visual quanto auditiva. Ela falou que usa o método de silabação, que às vezes se cansa não com o ato de ensinar, mas pela persistência dos alunos em não fazer as atividades, mas que vai alfabetizar esses alunos, ela diz acreditar que vai conseguir.

Depois disso houve recreio, no qual as conversas foram sobre assuntos pessoais das professoras. E durante a hora atividade estavam presentes duas professoras: Denise e Rute, que trabalhavam em silêncio e de forma individual. Até o momento em que um aluno veio pedir a agenda à professora Rute, porque segundo ele, o aluno fez bagunça e a “diretora” quer colar um bilhete para a mãe. A professora Denise perguntou o que ele fez, a colega respondeu que nem perguntou, porque está de hora atividade, e nem quer saber, pois já aguenta o aluno aprontando a semana inteira. A mesma professora comentou ainda que quer que o ano passe rápido, e chegue logo agosto do ano que vem, pois vai se aposentar, e “escola só passar na frente”.

A professora Denise imprimiu umas atividades com figuras que representavam índios, e disse: “Onde será que os índios ainda não usam roupas?” Eu disse que existem ainda tribos na Amazônia, com pouco ou nenhum contato com a nossa cultura. Então, ela e a Rute começaram a comentar sobre os índios morarem em “casas com parabólicas” e receberem salários, fazerem empréstimos no banco, dizendo que eles têm regalias.

A professora Rute (1º ano) disse que no ano passado os alunos tinham muito problema de comportamento, mas a turma desse ano é muito imatura para a aprendizagem.

Percebo duas posturas diferentes em relação à concepção de aluno, e isso reflete nas expectativas e investimento no ensino. Algumas professoras só percebem como problemática a situação da falta de disciplina dos alunos, atribuindo essas dificuldades às falhas na educação familiar, enquanto que outras têm uma percepção mais integral, mais contextualizada e mais humana dos alunos. Dentre esses dois grupos de professoras, as mais “compreensivas” são as que trabalham mais diretamente com alunos com dificuldades de aprendizagem.

Relatório 17

Data: 24 de abril de 2014, quinta-feira

Pessoa(s): Cristina, Ana Paula

Espaço: Sala de informática, sala dos professores

Atividade: Recreio, hora atividade das professoras

Descrição: A sala dos professores estava ocupada porque a professora Natália estava em reunião com os pais. Então, eu fui à sala de informática onde estava a professora Ana Paula. Em conversa, ela me contou que foi convidada a assumir a sala de informática, mas que se readapta a uma turma com facilidade, que ela gosta de ter turma, sente saudades. Ela me perguntou se eu sentia saudades do tempo em que eu tinha turma, e me contou sobre o Pedro, aquele menino que as funcionárias já haviam se referido no relatório 4, enquanto limpavam a sala dos professores. Ela disse que foi um momento difícil para a escola, mas não usou termos pejorativos ou expressões de rechaça.

Depois disso, no recreio, a professora Cristina me contou que aqueles dois irmãos que faltavam muito na escola agora estão frequentando e fazendo tarefa de casa. Ela disse que ainda não conseguiu alfabetizá-los, mas eles estão se

desenvolvendo melhor. Eu perguntei como ela conseguiu, ela disse que no começo do ano conversou, depois começou a “brigar”, ameaçar de mandar para o juizado de menores. Ela disse ainda que eles estão chegando na hora certa na escola. Eu perguntei onde eles moram, imaginando como eles chegam na hora sem ter relógio, ou sem saber ver as horas. Acho que eles chegam antes e ficam perto da escola observando quando chegam os demais alunos. Ela me disse que eles moram em um barraco de lona. Eu elogiei o resultado rápido e importante que ela conseguiu. Esse assunto surgiu porque ela disse que as outras professoras que têm muitos alunos, mas as suas turmas “não incomodam”.

Depois disso as professoras Lídia e Natália, que estavam em hora atividade, ficaram preparando aula em colaboração, com vídeos sobre agrotóxicos, atividades impressas, dentre outras.

Relatório 18

Data: 25 de abril de 2014, sexta-feira

Pessoa(s): Josélia

Espaço: Sala dos professores

Atividade: Hora atividade da professora

Descrição: Neste dia os alunos foram visitar uma escola vizinha, particular e de cunho religioso, para assistir a um teatro sobre a Páscoa. Quando voltaram, comentaram que “o teatro foi bem bonitinho”.

A professora Josélia, da sala de recursos, veio falar comigo, conversar sobre inclusão. Segundo ela, a problemática está na formação dos professores, tanto no que se refere à competência técnica quanto à formação humana, na empatia com os alunos. Ela disse que se os professores são abordados coletivamente, não aceitam os alunos, mas se abordados individualmente, ela consegue orientá-los em suas práticas metodológicas, fazendo assim, o que ela define como “um trabalho de formiguinha”. Ela disse, também, que existem problemas na relação família e escola, e que “a formação dos professores é para

trabalhar com o aluno bom.” Ela relatou que já trabalhou no ensino regular, mas a maior parte dos vinte anos de ensino foi na Educação Especial, porque ao atuar no ensino regular se sentia angustiada por não conseguir ensinar aos alunos o que eles precisam, mas ter que seguir um currículo rígido e ensinar conteúdos nem sempre significativos, porque estavam determinados. Para ela, o ensino regular é muito sistematizado. A professora disse ainda, se referindo ao processo de extinção das Classes Especiais e inserção destes alunos no ensino comum que “foi tranquilo”.

Relatório 19

Data: 28 de abril de 2014, segunda-feira

Pessoa(s): Lúcia, Patrícia, Josélia, Denise, Maria, Ana Paula

Espaço: Sala dos professores, sala do PIP

Atividade: Recreio, Hora atividade das professoras

Descrição: Durante o recreio, a professora Josélia perguntou se a orientadora gostou do curso que fez, oferecido pela Secretaria de Educação. A orientadora respondeu que sim, mas acha difícil fazer avaliação de síndromes, e que algumas coisas são da educação, outras da saúde (se referindo respectivamente a deficiências e doenças), disse ainda, que o mais difícil é fazer avaliação de TDAH. Como ela estava ocupada e foi para outra sala, eu perguntei à Josélia a que tipo de avaliação elas se referiam. A professora me respondeu que é a parte pedagógica da triagem para encaminhamento para avaliação psicoeducacional, que é feita por uma equipe multiprofissional.

Durante a hora atividade, ao preparar sua aula de Artes, a professora Patrícia comentou que falta material para suas aulas, os alunos não trazem de casa os materiais necessários como lápis, tesoura, cola, apontador e, quando trazem, o que é consumido não é repostado. Ela disse, ainda, que a diretora disponibilizou algum material, mas que é pouco e não vai durar muito, e que é de baixa qualidade, dificultando o seu trabalho.

A professora Denise, da Educação Infantil, ao imprimir atividades para os alunos, comentou que a Secretaria de Educação determinou a redução de atividades no papel para que as crianças tenham mais tempo para brincar. Eu disse: “Que bom!”, mas ela disse que não acha que isso seja bom, porque nas escolas particulares os alunos fazem muitas atividades nas apostilas e tem mais condições de competir no vestibular.

Essa conversa me lembrou de outro momento, um dia desses, no recreio, a professora Ana Paula comentou que seu filho, que é bolsista numa escola particular e está no Ensino Médio, estava liderando um protesto na escola, apoiado pela maioria dos alunos, por não concordar com algumas determinações e mudanças de regras na escola. Ela apoia a atitude do filho em ser um aluno crítico, mas mesmo assim aconselhou que ele não participasse, muito menos liderasse o movimento, por correr o risco de perder a bolsa. O protesto resultou na demissão da coordenadora pedagógica.

Eu fui à sala do PIP – Programa de Intervenção Pedagógica – e a professora Maria, que atendia dois dos oito alunos cadastrados naquele horário, mostrou-me os cadernos dos alunos, muito organizados, com atividades de leitura e de alfabetização, usando o que eu diria que é uma mescla dos métodos fônico e silábico. Mostrou-me também jogos de raciocínio e um material manipulativo para ensinar o sistema numérico. Ela disse que os alunos aprenderiam muito mais se frequentassem o programa durante as quatro vezes por semana, como deveriam, mas que ainda assim os alunos têm apresentado avanços na aprendizagem.

As salas do PIP e de Recursos têm muitos jogos e materiais alternativos, confeccionados pelas professoras, sendo que a professora do PIP usa tanto os jogos quanto atividades no caderno. As salas das séries não têm esses materiais, mas a metodologia de alfabetização não difere entre o atendimento especializado, o reforço e o ensino nas salas comuns.

Relatório 20

Data: 30 de abril de 2014, quarta-feira

Pessoa(s): Denise, Rute, Janete, Josélia

Espaço: Sala dos professores, Sala de Recursos

Atividade: Recreio, Hora atividade das professoras

Descrição: Durante o recreio, como na maioria das vezes, não se falou sobre os alunos, mas sobre assuntos pessoais. Durante a hora atividade, a professora Rute disse à supervisora que tem um aluno cuja mãe passa horas todos os dias ao redor da tela que envolve o pátio da escola, segundo a mãe, “cuidando do filho”. Além disso, a mãe se comunica com a criança durante o recreio, inclusive com demonstrações de afeto e contato físico. A supervisora disse que vai conversar com a mãe.

Depois disso, as professoras trabalharam em silêncio e individualmente, em ambientes separados.

Fui à Sala de Recursos, havia quatro alunos em atendimento, jogando Lince. A professora disse que tem 21 alunos cadastrados para atendimento, um deles nunca compareceu. Estes alunos são da própria escola e de escolas da região e são atendidos duas vezes por semana. Os alunos pareciam envolvidos e adaptados com a atividade, que envolvia leitura, atenção e percepção visual.

Relatório 21

Data: 06 de maio de 2014, terça-feira

Pessoa(s): Carmen, Janete, Josiane, Caroline, Lídia

Espaço: Sala dos professores

Atividade: Recreio, Hora atividade das professoras

Descrição: Durante o recreio, a supervisora e a diretora comunicaram que estão com falta de professores no quadro de funcionários da escola, pois uma professora está de licença à maternidade e outra, de atestado médico. Portanto, para cumprir a exigência da Secretaria de Educação, com relação aos 33% de hora atividade, a professora do laboratório de informática está sobrecarregada e

com menos hora atividade. A Secretaria de Educação não atendeu a solicitação da diretora para o envio de professoras para completar o quadro de funcionárias. A diretora pediu a compreensão das professoras em faltar no trabalho apenas quando extremamente necessário, porque as faltas acarretam a perda da hora atividade e prejudicam a organização das professoras da equipe de apoio.

A professora Josiane disse que a colega do laboratório não deveria ficar sobrecarregada e pediu que as colegas em hora atividade ligassem no sindicato para comunicar a postura da Secretaria de Educação. Não sei dizer se alguém ligou.

Quando o recreio acabou, a supervisora trouxe uma programação com os títulos dos cursos a serem ofertados às supervisoras da rede municipal e disse que está muito decepcionada com a atual administração, no que se refere à Educação. Reclamou da postura da equipe pedagógica anterior, mas ainda nesta administração. Disse que havia visitas na escola, muitas vezes invasivas para as professoras e alunos. Em uma dessas visitas, uma pessoa perguntou sobre o diagnóstico de um aluno da Classe Especial, com hidrocefalia e paralisia cerebral, na presença deste aluno. Além disso, a mesma pessoa disse que “a Classe Especial é um depósito de deficientes.” E ordenou a extinção destas Classes. Neste momento, a professora Caroline disse que trabalhou seis anos com Classes Especiais em outras escolas, e que se sentiu muito desrespeitada com essas atitudes. Disse ainda que não acredita em inclusão, que essas crianças seriam melhor atendidas nas Classes Especiais. Eu perguntei à supervisora como ela avalia o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que foram encaminhados ao ensino regular. Ela disse que tem dificuldades com dois alunos na escola, porque a bagunça da turma atrapalha o atendimento individualizado, e essas duas crianças estão muito aquém do nível das suas turmas. Segundo a supervisora, embora essas crianças tenham acompanhamento parcial de professoras estagiárias de apoio, o trabalho ainda não é satisfatório. A escola tem outras experiências de alunos provindos de Classes Especiais para Classes Regulares, mas, segundo a supervisora, em alguns casos o atendimento não é ideal. Eu não consegui explorar melhor essa questão neste momento porque a professora Caroline interrompia com comentários pessoais que demonstravam

bastante mágoa em relação à postura da equipe pedagógica da Secretaria de Educação anterior.

As professoras Lídia e Caroline preparavam juntas atividades para as turmas de segundo ano, demonstrando trabalho colaborativo.

Lídia me contou que está fazendo curso de Teologia, segundo ela, para aprender coisas novas e fortalecer sua fé. E relatou sobre uma atividade que fez com o segundo ano, turma na qual substitui a professora, no momento, de atestado médico, dizendo que verificou que os alunos não têm conceitos básicos como cores e formas e que, muitas vezes, as professoras não propõem atividades visando à aquisição destes conceitos por não ter essa informação. Relatou, também, sobre técnicas de leitura que aplica na alfabetização dos alunos, como “ditado colorido”. Ela se questionou se as professoras não trabalham requisitos básicos para alfabetização por não terem tempo ou por não terem formação neste sentido. São atividades frequentemente realizadas no atendimento especializado, mas que, segundo ela, deveriam ser realizadas por todos os alunos.

Relatório 22

Data: 08 de maio de 2014, quinta-feira

Pessoa(s): Solange, Patrícia

Espaço: Sala dos professores.

Atividade: Hora atividade das professoras.

Descrição: A escola está envolvida com a comemoração do dia das mães, as crianças estavam ensaiando a apresentação, a professora Patrícia, de Artes, fez atividades com alunos que haviam faltado, confeccionando lembrancinhas. Em relatórios anteriores, ela teceu comentários que podem ser mal interpretados se não observada sua prática, que já presenciei em alguns momentos, demonstra uma postura de atenção e respeito aos alunos.

Durante o recreio, as professoras comentaram a possibilidade de greve no final do mês, reivindicando revisão do plano de cargos e salários e reposição

salarial. Na escola, a maioria se mostrou favorável a aderir ao movimento, mas comentou-se que a greve não tem a mesma força em toda a rede municipal.

Depois do recreio não havia professoras em hora atividade.

Relatório 23

Data: 12 de maio de 2014, segunda-feira

Pessoa(s): Cristina

Espaço: Sala dos professores

Atividade: Hora atividade das professoras

Descrição: Durante o recreio, foi comemorado o dia das mães com um lanche e, também, foi lida uma mensagem do prefeito, recebida com rechaça pelas professoras.

Depois do recreio, estávamos só a professora Cristina e eu na sala dos professores. Ela veio pedir minha opinião sobre o caso dos seus alunos já citados nos relatórios 11 e 17, perguntando-me se deveria “deixá-los passar de ano”. Ela disse que eles não estão alfabetizados, a menina já reprovou algumas vezes e o menino ainda não, mas ela tem mais dificuldade de aprendizagem e menos interesse. A professora disse que se sente muito frustrada, nas palavras dela, “um lixo”, ao saber que tem competência para ensinar, mas, nas condições que tem, não consegue, e não sabe se passar alunos que não têm condições nem de acompanhar a série atual vai ajudá-los, ao mesmo tempo em que segurar esses alunos os desestimula ainda mais. Disse ainda que se preocupa com o futuro dessas crianças e se sente responsável, que não existe inclusão, não tem como funcionar para esses alunos que vivem em condições tão privativas, em situação cultural tão diferente, onde a subsistência é garantida pela solidariedade alheia, e não existe valorização da escolarização, nem rotina de horários definida. Ela disse ainda que, pelo lado profissional, ela deve reprovar esses alunos, mas analisando pelo contexto e pela política de educação, eles devem passar para a série seguinte.

Limitei-me a ouvir e demonstrar empatia, não opinei.

Acho que além da questão dos valores cristãos, o sentimento de incapacidade e frustração diante da proposta de inclusão no sistema educacional tal como está posto, é um traço invariante de identidade coletiva.

Relatório 24

Data: 13 de maio de 2014, terça-feira

Pessoa(s): Janete, Natália, Josiane e Caroline.

Espaço: Sala dos professores

Atividade: Recreio, Hora atividade das professoras

Descrição: Durante o recreio, comentou-se que o prefeito não aceitou a proposta de revisão de plano de cargos e salários do sindicato e que vai apresentar uma contraproposta, levando novamente à possibilidade de greve.

A supervisora comentou que, com o aumento da hora atividade, ficou difícil ensinar o conteúdo em menos tempo e impossível fazer atividades diferenciadas. Comentou, também, que as oficinas em período contraturno não estão sendo ofertadas até o presente momento.

Durante a hora atividade, as professoras Josiane, Caroline e Natália trabalharam e comentaram sobre assuntos do seu cotidiano pessoal. Já a professora Josiane comentou que seu aluno cuja mãe se suicidou (relatório 9) faz chantagem emocional com as professoras para não ser punido por seu mau comportamento.

Relatório 25

Data: 16 de maio de 2014, sexta-feira

Pessoa(s): Rute

Espaço: Sala dos professores

Atividade: Recreio e Hora atividade das professoras

Descrição: O recreio manteve sua rotina, com conversas do cotidiano e venda de pizzas para ajudar nas despesas da escola. Durante a hora atividade, a professora Rute trabalhou no computador em silêncio e sozinha. As professoras Lídia e Maria assinaram o TCLE, após lerem as informações sobre a pesquisa. Sem diálogo na sala dos professores, fui à supervisão buscar informações a respeito da formação e forma de contratação das professoras. Todas são efetivas, selecionadas via concurso público e com formação em licenciatura em Pedagogia, apenas uma das professoras tem formação em História. Quase todas têm especialização. Apenas as três estagiárias têm contrato temporário e estão fazendo especialização.

Relatório 26

Data: 20 de maio de 2014, terça-feira

Pessoa(s): Josiane, Rosana, Caroline e Natália

Espaço: Sala dos professores

Atividade: Hora atividade das professoras

Descrição: A hora atividade ocorreu com preparação de atividades das professoras Josiane e Caroline, em conjunto. No início da aula, aconteceu uma reunião com uma mãe que foi chamada à escola para conversar sobre seu filho, aluno do 1º ano da professora Josiane, estiveram presentes a professora, a mãe, a orientadora e a diretora. Eu não indaguei sobre o que foi conversado.

Durante o recreio, a professora Rosana, da equipe de apoio, disse que o “Tiago cantou Borboletinha e A dona Aranha durante a aula com os outros alunos, mas ela fingiu que não viu”. Vendo a comemoração das professoras, eu perguntei o porquê. A professora Josiane me disse que este aluno não fala na aula, nem com os colegas, nem diante de extrema necessidade, mas a mãe mostrou gravações do menino lendo e falando em casa. A professora tenta estimular a fala

do menino, criando situações nas quais ele precisa verbalizar, mas ainda não conseguiu resultados.

Voltando à hora atividade, as professoras Caroline e Josiane elogiaram uma das alunas, dizendo que é uma menina educada, meiga.

A professora Natália teve dificuldades com o computador, aparentemente está com vírus.

Relatório 27

Data: 21 de maio de 2014, quarta-feira

Pessoa(s): Denise, Janete, Sandra e Julia

Espaço: Sala dos professores

Atividade: Hora atividade das professoras

Descrição: A supervisora deu orientações à professora Denise sobre o trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem, na Educação Infantil, comentando tipos de atividades para serem feitas, como atividades que envolvem o esquema corporal, e investigação das dificuldades. Essas orientações têm base no curso oferecido recentemente pela Secretaria de Educação, ministrado por uma professora de uma instituição de Educação Especial. A professora comentou que uma de suas alunas desenha o esquema corporal apenas com uma bola e quatro riscos representando os membros. Além disso, é a única que ainda não escreve o nome e não tem conceitos básicos, como frente e atrás. A professora estagiária Sandra disse que na Educação Infantil da manhã também tem um aluno muito imaturo para algumas coisas, como coordenação motora e fala, mas que no computador não tem dificuldades.

Logo veio o recreio e a supervisora e a diretora repassaram algumas informações da secretaria de educação sobre cursos e projetos sobre o meio ambiente.

Depois disso, a professora Julia relatou que durante sua gravidez andava 7 km para chegar à escola, no interior onde morava, e seu filho nasceu antes do tempo, mas ela não sabia que caminhar estimula o parto.

A hora atividade seguiu com as três professoras, Julia, Denise e Rute, trabalhando em silêncio.

Veio um vendedor à escola para oferecer um material para expor na sala de aula, uma espécie de alfabeto em formato de banner, recusado por falta de dinheiro para esse investimento. Embora, no recreio, as professoras tenham demonstrado interesse pelo material.

Enquanto eu estava fazendo observação, por indicação da professora Patrícia, eu atendi uma aluna de um curso de Pedagogia a distância que precisa fazer um plano de aula para uma disciplina do curso, segundo ela, o plano deve ser de Artes, para um 3º ano, e que seja inclusivo. Eu perguntei que tipo de limitações ela imagina encontrar, ela não sabia o que me responder, disse “eu quero fazer o que for mais fácil”. Eu mostrei os conteúdos e eixos do currículo do município e expliquei que algumas atividades devem ser adaptadas à turma, conforme a limitação dos alunos, mas o aluno considerado “de inclusão” não deve fazer tudo diferente da turma. Citei exemplos de habilidades como linguagem, expressão corporal, percepção visual, coordenação motora, orientação espacial, ritmo, lateralidade, lateralização, dentre outros, que precisam ser desenvolvidos por todos os alunos, mas que um aluno cego, por exemplo, teria dificuldades com mímica, e um surdo, em cantar. Não ajudei diretamente a aluna a construir seu plano de aula, apenas provoquei algumas reflexões sobre a questão da inclusão e da função da disciplina de Artes nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Espero que, de alguma forma, eu possa ter contribuído com a aluna.

Relatório 28

Data: 23 de maio de 2014, sexta-feira

Pessoa(s): Maria, Lídia, Eva e Patrícia

Espaço: Sala dos professores

Atividade: Hora atividade das professoras

Descrição: As professoras Maria e Lídia estavam pesquisando atividades diferenciadas para aplicar com seus alunos, para trabalhar a multiplicação. Optaram por confeccionar alguns materiais alternativos a partir das atividades pesquisadas. Elas vieram me mostrar essas atividades. A professora Lídia disse que se os alunos não aprendem do jeito que é ensinado na sala de aula, é preciso fazer de outro jeito, de alguma forma se consegue ensinar.

Logo se iniciou o recreio e as professoras conversaram sobre a assembleia do sindicato para discutir a possibilidade de greve, sobre as folgas devido aos jogos da copa e sobre a professora Rosana, que sofreu uma fratura e estará de atestado médico por algum período, ainda não informado.

Depois disso, as professoras Eva e Patrícia prepararam atividades, em silêncio e individualmente. A prática de imprimir atividades da internet ou de coletâneas escaneadas é recorrente no dia a dia.

Relatório 29

Data: 27 de maio de 2014, terça-feira

Pessoa(s): Carmen, Josiane, Carolina, Natália e Patrícia.

Espaço: Pátio e sala dos professores

Atividade: Rotina

Descrição: Há uma exposição dedicada à Copa do Mundo com atividades de Artes e informações sobre a copa e os países participantes. A estética da exposição ficou muito boa. A diretora e mais duas funcionárias da escola estavam decorando o pátio quando cheguei. Observei que os alunos do pré estavam sentados no refeitório, que fica junto ao pátio, em silêncio aguardando o lanche, e observando o movimento das pessoas com curiosidade. Achei incomum para a idade dos alunos – quatro anos – estarem sentados e em silêncio. Durante o recreio, a diretora perguntou às professoras quem vai aderir à paralisação dos

funcionários que deve ocorrer no dia 29 de maio. Quase todas as professoras disseram que vão aderir, percebi que só algumas que têm receio de perder cargos indicados ou dobra de padrão vão continuar seu trabalho neste dia.

Depois do recreio, durante a hora atividade entrou uma aluna do primeiro ano na sala dos professores, trazendo o material da professora Caroline.

A professora Josiane entrou na sala dos professores acompanhada de um aluno e disse: “Esse é o meu rabo, onde eu vou ele quer ir junto...”. Eu cumprimentei o aluno, deduzindo que se tratava do menino referido no relatório 9.

A professora Caroline trouxe dois alunos, um menino e uma menina, para realizar uma sondagem de alfabetização, a atividade consistiu em ditar algumas palavras aos alunos. A professora tratou os alunos de forma afetiva.

Quando os alunos saíram, a professora Natália comentou que a aluna que havia trazido o material – Larissa – estava no mercado vendendo livrinhos que a escola havia doado aos alunos. Estava frio e ela estava sem agasalho. Ela pediu ao açougueiro dez reais de coxa, o açougueiro a estava tratando com desdém, e a professora Natália interveio na situação. Ela disse que a aluna tem um sério atraso na fala. E acrescentou: “Eu quase morri de dó!”.

A professora Caroline mostrou algumas das sondagens à professora Natália, comentando que os alunos melhoraram bastante e que eles têm vontade de aprender. A professora Natália disse que os seus alunos sabem fazer as atividades, mas preferem conversar. Ela seguiu contando sobre uma aluna que está constantemente com a boca aberta e vai muitas vezes ao banheiro. Ela disse que já conversou com os avós (os pais são ausentes, moram em outra cidade), mas não obteve resultados para que a auxiliem nas atividades da escola, e que a levem ao médico. Segundo a professora, a menina apresenta problema de memória. A professora Caroline disse que é preciso prestar atenção, pois ir muito ao banheiro pode ser indício de abuso sexual. Sobre isso, a professora Natália relatou algumas experiências que teve numa escola bastante periférica, na qual conheceu casos de abusos e extrema pobreza. Ela disse que as crianças tinham histórias difíceis, mas criavam um ambiente muito aconchegante. Ela disse que a escola apresentava práticas de cunho assistencialista, mas que alguns alunos

não querem mudar de vida, continuam pedindo nas ruas e, muitas vezes, não aceitam outro tipo de ajuda. O que me lembra o relato da professora Cristina que, em outro momento, me disse que os seus dois alunos, pedintes, têm pai, e que este trabalha, mas a mãe se nega a ficar com o marido no interior porque lá não dá para pedir.

A professora Patrícia trouxe um aluno para terminar a sua atividade com a professora Caroline, ela estava sem paciência com ele, a professora percebeu que a letra estava muito pequena para a dificuldade visual do aluno. Ele tem uma fissura palatal que dificulta muito a sua fala, mas a cirurgia de correção deve ser feita apenas na adolescência. A professora realizou uma sondagem de escrita com ele e o aconselhou a estudar mais em casa. As professoras comentaram que o tempo passa muito rápido na escola, há pouco tempo para organizar o material e as atividades.

Eu perguntei à supervisora sobre a professora Rosana, ela me disse que o seu acidente resultou em uma contusão no tendão e que ela ficará dois meses afastada do trabalho.

Relatório 30

Data: 30 de maio de 2014, sexta-feira

Pessoa(s): Patrícia, Rute e Sônia

Espaço: Sala dos professores

Atividade: Hora atividade das professoras

Descrição: Perguntei sobre a paralisação que aconteceu ontem, a professora Patrícia me disse que participaram cerca de 1000 funcionários municipais, e 33 escolas aderiram, quanto a esta escola, apenas três professoras não aderiram ao movimento.

A supervisora veio à sala dos professores prestar orientações às professoras de Artes, Patrícia e Sônia – que veio temporariamente completar o quadro de professoras, substituindo a professora Rosana –, sobre projetos da

secretaria de educação, sobre educação ambiental, e também repassou o cronograma da escola adaptado à Copa do Mundo.

Da sala dos professores se ouvia, o tempo todo, a voz irritada da professora Rute com a demora dos alunos em terminar as atividades, algumas coisas do tipo “que coisa... não faz porque não quer...”.

Durante o recreio, a supervisora perguntou qual professora gostaria de levar a sua turma a um passeio no museu para ver uma exposição da Copa, nenhuma professora queria dispor do tempo de aula, que está escasso devido à paralisação, Copa e aumento de hora atividade.

As professoras Patrícia e Sônia trabalharam juntas, a Patrícia deu várias informações sobre a rotina escolar, tais como uso do computador, impressora, venda de pizzas, horários, dentre outras.

Relatório 31

Data: 2 de junho de 2014, segunda-feira

Pessoa(s): Lídia, Cristina, Sônia e Caroline.

Espaço: Sala dos professores

Atividade: Rotina, recreio

Descrição: Hoje, na chegada, a professora Lídia comentou que aumentou a frequência dos seus alunos no PIP oferecendo balas às crianças. Ela disse que faz de tudo para que eles frequentem e participem das atividades de reforço escolar.

É rotina na escola a chegada dos alunos com formação em fila, esperando as professoras virem da sala dos professores, e a acolhida dos alunos pela diretora. Sempre é feita uma oração, e, na segunda-feira, como foi o caso de hoje, é praticada a Hora Cívica, na qual as crianças cantam um dos Hinos: de Guarapuava ou do Brasil, na maioria das vezes o do Brasil, e dois alunos são aleatoriamente escolhidos para hastear a bandeira. A supervisora disse que a Hora Cívica é feita por exigência da secretaria de educação.

Há, como em todos os espaços físicos da escola, fronteiras que separam os alunos e as professoras, corroborados pela postura de cada grupo identitário: estando os alunos em fila, as professoras se posicionam em frente a eles com expressão autoritária, atrás delas está o prédio da secretaria e direção, símbolos de poder e autoridade na escola. Ao mesmo tempo as professoras ficam lado a lado, e se comunicam entre si, quando isso acontece suas expressões corporais se tornam amigáveis, definindo identidades, grupos de pertença.

No recreio as professoras comentaram sua insatisfação com os salários, e pagaram contas na escola, como a cantina.

A professora Caroline disse estar com pena de um dos alunos, provindo de uma família de dez filhos, sob os cuidados de uma casa lar. Ela disse que se tivesse saúde, adotaria a criança. A professora Cristina respondeu que é muita responsabilidade, segundo ela, “vai que a gente bate as botas!”. Desde o início da pesquisa, percebi que a professora Caroline se aproxima de mim e faz esse tipo de relatos, tentando me passar uma mensagem.

A professora Cristina foi à casa dos seus alunos, Sara e o irmão Willian, que têm faltado às aulas, mas não os encontrou em casa. Ela disse que se sentiu milionária perto deles, porque as condições de pobreza são chocantes. O menino relata que, como sua família não é rica, eles não têm cama, porque se colocar uma cama ninguém anda na casa por falta de espaço, então, eles tem um colchão para todos dormirem. A professora Sônia disse à professora Cristina que o seu aluno, o Paulo, relatou que seus dois primos foram “atirados” nesse final de semana, por causa de drogas, mas que estão no quarto do hospital e “não vão morrer”. As professoras comentaram que os meninos, adolescentes, vivem numa situação difícil para sustentar o vício, um deles, muito magro, carpia quintal para sobreviver, mas que roubam, assaltam se for preciso para comprar drogas.

A professora Cristina disse que foi, também, visitar um aluno numa casa lar, o lugar era bonito, com grama, mas todo depredado, com os vidros quebrados, e que os cuidadores eram agredidos pelos menores, apresentando sempre hematomas. A professora disse: “eu não tenho preconceito, mas não os adotaria nessa idade, eles são capazes de chamar a gangue para roubar o que

tem na casa e ainda me matar. Ninguém vai adotá-los, com 18 anos eles vão pra rua e aí imaginem o que vai acontecer”.

Ela disse que um desses meninos que levou um tiro foi seu aluno há alguns anos, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e que, com nove anos, ele entrou na escola com amigos num final de semana e defecou nas panelas da cozinha, além de praticar outros atos de vandalismo. Eu disse que me lembrava desta situação e que foi cogitada a possibilidade de se transferir este aluno para esta escola, situação que apavorou a diretora e todas as professoras, que estavam verbalmente dispostas a assumir um processo a ceder uma vaga ao aluno, porque segundo elas o caso dele era de Classe Especial de Condutas Típicas.

Durante o resto da tarde, as professoras trabalharam preparando atividades, a professora Cristina com o seu caderno e a Sônia no computador e impressora, com a ajuda da professora Cristina, para se adaptar ao uso dos equipamentos.

Relatório 32

Data: 3 de junho de 2014, terça-feira

Pessoa(s): Caroline, Cristina, Lúcia, Natália, Josélia e Ana Paula.

Espaço: Sala dos professores

Atividade: Hora atividade, recreio

Descrição: Cheguei à escola e comecei a ajudar a professora Caroline, que estava recortando as atividades, ela me disse que trabalhou durante seis anos com a Classe Especial e que se cansou. Disse também que tem vontade de pedir uma licença não remunerada ao município e tentar a vida em Goiás, com o marido, na agricultura.

A professora Cristina chamou os seus dois alunos, com quem parece se preocupar bastante e me pediu para “dar uma olhada neles”. Eu não me neguei a fazer alguns testes piagetianos com as crianças. A orientadora quis acompanhar

a aplicação dos testes. Depois disso, chamei a professora e a orientadora e relatei os resultados, que, de fato, são abaixo do esperado para a faixa etária, entre escore sensório motor e operatório concreto. Mas, na minha opinião, o fator social influencia muito mais no processo de aprendizagem escolar dos alunos, considerando sua ausência na escola para pedir esmolas na rua. Elas relataram que há alunos com dificuldades cognitivas mais graves que apresentam melhor desenvolvimento escolar que eles, e que a mãe já foi chamada várias vezes na escola, e o caso já foi passado ao conselho tutelar.

A escola se sente de mãos atadas e a angústia que a professora Cristina sente já foi experienciada pela professora Natália no ano anterior com estes alunos. Elas não relatam se sentirem incompetentes tecnicamente para ensinar aos alunos, mas se sentem frustradas pela não adaptação dos alunos à dinâmica escolar tal qual elas consideram como ideal.

Durante o recreio a professora Josélia me chamou para perguntar sobre o diagnóstico de um aluno que ela atende na sala de recursos em um Colégio Estadual. Eu respondi a ela o que eu sabia a respeito do transtorno ao qual ela se referiu – discalculia –, tentando interferir o quanto menos possível, sem ser indelicada com a professora, que me pediu ajuda. Então conversamos, eu, a professora Josélia e a professora Ana Paula, sobre a importância de se ensinar o traçado das letras aos alunos, de se traçar no quadro de forma pedagógica. A professora Ana Paula, já bastante experiente, mas só agora cursando Pedagogia, comentou sobre sua experiência enquanto aluna da disciplina de estágio e sua dificuldade com a colega, que não compreendia porque o preparo dos materiais, e a didática da aula são importantes, fator que prejudicou a nota que elas receberam.

Quanto a isso, a professora Josélia comentou que não ficou satisfeita com a nota 8.5 que recebeu da escola quando foi avaliada no critério metodologia, dizendo que na Educação Especial se utilizam de variadas metodologias.