USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANTONIA MARIA NAKAYAMA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
PRINCÍPIOS E REPRESENTAÇÃO

São Paulo
2007

ANTONIA MARIA NAKAYAMA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
PRINCÍPIOS E REPRESENTAÇÃO

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Doutor, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, linha de Pesquisa Didática, Teorias e Práticas Escolares, sob a orientação da Professora Doutora Roseli C. R. de C. Baumel.

São Paulo

2007

FOLHA DE APROVAÇÃO

Antonia Maria Nakayama

Educação Inclusiva: Princípios e representação

Dissertação defendida e aprovada em .

Pela Banca Examinadora composta pelas Professoras e pelos Professores Doutores:

Orientadora

Profª. Drª. Roseli C. R. C. Baumel

Instituição: FEUSP _____

Profª. Drª. Kátia Caiado

Instituição: PUCAMP _____

Prof. Dr. Lino de Macedo

Instituição: IPUSP _____

Prof. Dr. José Cerchi Fusari

Instituição: FEUSP _____

Profª. Drª. Maria Otília G. Ninin

Instituição: UNIP _____

Profª. Drª. Maria Luiza Strovieri Ribeiro

Instituição: FEUSP _____

Profª. Drª. Neide Noffs Aquino

Instituição: PUCSP _____

Ofereço este trabalho ao Akio
e aos nossos filhos
Keiko, Yumi, Ellen e Alexandre.

Agradecimentos

Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a elaboração deste trabalho, principalmente:

À Professora Dra. Roseli Baumel, por sua delicada orientação.

Às minhas madrinhas:
Teresinha Genesini, por ter aberto o primeiro caminho,
Gisele Leal e Luci Ana Santos Cunha, por terem aberto o segundo,
Clara Paulino e Maria Elizabeth Bresciani, por terem aberto a conclusão.

À amiga Élfida Júlia Matricardi, pelo seu cuidado carinhoso.

Às amigas Cláudia Câmara, Márcia Lopes Reis e Roseli Gimenes, pela cuidadosa leitura e correção.

À toda a equipe escolar pela contribuição na pesquisa, principalmente ao Diretor, por ter aberto as portas da escola para a investigação de seu cotidiano, à Coordenadora, por disponibilizar sua sala para os trabalhos, à Professora Sílvia Tavares, pela valiosa interlocução em momentos difíceis.

Aos companheiros do Fórum Permanente de Educação Inclusiva; do
Fórum Oeste de Educação Inclusiva e da Comunidade do Amor Rainha da Paz que,
por meio de informações, questionamentos e debates, fizeram avançar meus estudos.

Aos ensinamentos dos professores da USP, principalmente à professora Edna Antonia Mattos.

Aos meus alunos da UNIP pela oportunidade de vivenciar as questões da inclusão.

Às amigas Cris Cardelli e Iraci Saviani, do curso de Educação Inclusiva através da Arte, que me apresentaram outros aspectos da inclusão.

Às amigas Elenice da Silva, Flori Jane Spósito, Ivete Schiavelli, Maria do Carmo do Nascimento, Rosemeire Rangni, pelos momentos de estudo e reflexão em diferentes situações e sobre os divergentes caminhos da educação inclusiva.

Às minhas irmãs Talma e Teresa, pela cumplicidade no meu desejo de aprender e ensinar.

RESUMO

O objetivo geral desta tese é definir os princípios da Educação Inclusiva, organizados a partir da Legislação atual, principalmente da Declaração de Salamanca de 1994, com o intuito de apontar parâmetros de avaliação da escola em seus processos de ensinar cada uma das crianças e jovens. Tem como objeto de estudo as questões de preconceito e discriminação, que geram mecanismos de exclusão, principalmente os referentes às questões de capacidade, étnico-raciais, gênero e socioeconômicas. O intuito do estudo teórico foi o de conceituar a inclusão e a exclusão, historicamente presentes nos processos escolares, numa abordagem sociológica e crítica, que permita a reflexão para a superação desses fatores nos procedimentos curriculares. Foram utilizados os documentos do MEC referentes à Educação Especial e principalmente autores como Amaral, Coll, Macedo, Nóvoa, Perrenoud, Sacristán, Stainback x Stainback e Zabala. A metodologia adotada na investigação realizada numa escola pública estadual, da cidade de São Paulo, foi a pesquisa-ação, pela possibilidade de compreender a situação vivenciada, bem como oferecer elementos para a superação dessa realidade. Este trabalho também objetivou mapear, por meio da aplicação de um questionário, a representação das professoras e dos funcionários a respeito dos fatores de exclusão e de inclusão presentes na escola. Foi reservado aos alunos com baixo desempenho em sala de aula, assim definidos por suas professoras, um espaço de escuta em que expuseram suas idéias e sentimentos a respeito das suas situações familiares e escolares. Além disso, foram realizadas observações de situações do cotidiano escolar, análise reflexiva da atuação de duas professoras e aplicação de um questionário para análise socioeconômica da população escolar. Os dados obtidos foram então cotejados aos princípios da educação inclusiva, assim definidos: Aceitação das diferenças; Acessibilidade; Currículo Multicultural Crítico, Por uma nova Pedagogia; Formação do Professor Crítico-Reflexivo, Avaliação Formativa; Gestão Participativa; Inter-ação Escola x Família x Comunidade e Serviço de Apoio Pedagógico Especializado. Conclui-se que a escola inclusiva representa a possibilidade de um complexo trabalho de desconstrução da cultura excludente escolar, para em seu lugar, promover o estudo pela colaboração, num ambiente em que a diversidade seja o tônus de toda a aprendizagem e cada uma das pessoas sinta-se parte ativa do processo de renovação educacional e de suas vidas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Escola Inclusiva; inclusão; exclusão; acessibilidade; diversidade; diferença.

ABSTRACT

The general objective of this thisis is to define the Inclusive Education principles, organized according to the current Legislation, mainly the Declaration of Salamanca of 1994, with the objective of indicating school evaluation parameters in their processes of teaching each child and youngster. This thesis has as an object study questions on prejudice and discrimination that generate exclusion mechanisms, mainly the ones concerning questions related to capacity, gender, ethnical -racial and social economic status.
The purpose of this theoretical study was to conceive inclusion and exclusion, historically present in the school year processes, with a sociological and critical approach, which allows for a reflection to overcome these factors in the grade procedures.
MEC documents were used to refer to Special Education as well authors, such as Amaral, Coll, Macedo, Nóvoa, Perrenoud, Sacristán, Stainback and Stainback and Zabala.
The adopted methodology during the investigation process in the state school, in the city of São Paulo, was the research - action, for the possibility of understanding the lived situation as well as to offer elements to overcome this reality.
This work has also had as an objective to establish, through questionnaires, the representation of teachers and employees in respect to exclusion and inclusion factors present in the school.
A listening space was given to low performance students.
In this listening space students would express their ideas and feelings concerning family and school matters. Moreover everyday school situations were observed and also the reflexive analysis of two female teacher's behavior. A questionnaire was applied to obtain the social economic analysis of the scholastic population. The obtained data was compared to the principles of the Inclusive Education and they were defined as it follows: Acceptance of Differences; Accessibility; a Critical Multicultural Grade; for a new Pedagogy; Reflective teacher's development; Formative Evaluation; Participative Management; an interaction: school – family - community and specialized pedagogical backup service.
This study has come to conclusion that the Inclusive School represents the possibility of a complex work based on deconstruction of school exclusive culture in order to promote the study of partnership in an environment in which *Diversity* plays a fundamental role on the learning process. As a result people should feel as an active part in the educational renewal process and also in their lives.

Key words: *Inclusive Education; Inclusive School; inclusion; exclusion; accessibility; diversity; differences.*

SUMÁRIO

I.INTRODUÇÃO

1. **JUSTIFICATIVA** 01
2. **PROBLEMA DO ESTUDO** 02
3. **OBJETIVOS** 02

II. MARCO TEÓRICO

1. INCLUSÃO X EXCLUSÃO 05

1.1. A NORMALIDADE E O DESVIO 06

1.2. A CLASSIFICAÇÃO E A RELAÇÃO 09

1.2.2. A lógica da relação

1.2.3. O caminho das diferenças à desigualdade

1.3. As diferenças e sua visibilidade

1.4. O caminho das diferenças à desigualdade

2. AS FORMAS DE EXCLUSÃO 15

2.1. A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: DO EXTERMÍNIO À INCLUSÃO 15

2.1.1. O paradigma da eliminação

2.1.2. O paradigma da institucionalização

2.1.3. O paradigma da segregação

2.1.4. O paradigma da inclusão

2.1.5. A legislação define a inclusão

2.2. A EDUCAÇÃO POPULAR: MOVIMENTO INCONSTANTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS 31

2.2.1. A desigualdade no Brasil tem cor, gênero e deficiência

2.2.2. A educação popular

2.3. A EDUCAÇÃO DOS NEGROS: DA SENZALA À UNIVERSIDADE 39

2.3.1. A total exclusão no período colonial

2.3.1.1. A desconstrução da identidade e a resistência dos escravos

2.3.1.2. A criança escrava é cria da escravidão

2.3.1.3. A legislação e a proteção da criança negra

2.3.1.4. O difícil acesso da criança negra à escola

2.3.1.5. O racionalismo científico e a democracia racial

2.3.1.6. O necessário conceito de raça

2.3.1.7. As desigualdades sócio-raciais

2.4. A EDUCAÇÃO DAS MULHERES: LONGO CAMINHO NA BUSCA DA CIDADANIA 60

2.4.1. O lugar do feminino

2.4.2. A tardia educação das mulheres

2.4.3. Magistério: profissão feminina

2.4.4. A construção do conceito de gênero

3. A PRODUÇÃO DA DESIGUALDADE 74

3.1. AS DESIGUALDADES SOCIAIS E AS DESIGUALDADES ESCOLARES 75

3.2. OS MECANISMOS DA EXCLUSÃO ESCOLAR 76

3.2.1. A indiferença para com as diferenças

3.2.2. A produção do fracasso escolar

3.2.3. A progressão continuada e o apoio pedagógico

3.2.4. O "mal-estar" docente frente às inovações

3.2.5. A crise da autoridade e a indisciplina dos alunos
3.2.6. O ensino sem sentido
3.2.7. A avaliação classificatória
3.3. OS CAMINHOS E OS DESCAMINHOS DA INCLUSÃO 86
4.OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 95
4.1. A ACEITAÇÃO DA DIVERSIDADE 101
4.2. A ACESSIBILIDADE 105
4.2.1. A acessibilidade física e instrumental
4.2.2. A acessibilidade comunicacional
4.2.3. A acessibilidade atitudinal
4.2.4. A acessibilidade curricular
4.3. O CURRÍCULO MULTICULTURAL CRÍTICO 109
4.3.1. Por uma escola que ensine a todos
4.3.1.1. As Necessidades Educacionais Especiais
4.3.1.2. Fracasso escolar: dificuldade de quem?
4.3.2.Por uma identidade multicultural
4.3.3. Por uma educação não-sexista
4.4. POR UMA OUTRA PEDAGOGIA 135
4.4.1. Perspectivas organizacionais
4.4.2. A construção da história e do projeto pessoal do aluno
4.4.3. O sentido da aprendizagem
4.4.4. O ensino colaborativo
4.5. A AVALIAÇÃO FORMATIVA. 151
4.5.1. Os erros e o que eles mostram
4.5.2. O processo e o resultado da avaliação
4.6. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO 158
4.6.1. A necessária autoridade do professor
4.7. A GESTÃO PARTICIPATIVA 169
4.7.1. Administração e gestão democrática
4.7.2. As dimensões da participação
4.7.3. O diretor ou diretora como articulador (a) do projeto educacional
4.7.4. A gestão participativa na Escola Inclusiva
4.8. A INTER –RELAÇÃO ESCOLA x FAMÍLIA x COMUNIDADE..... 178
4.8.1. A parceria com a família
4.8.2. O conhecimento e a parceria com a comunidade
4.9. O SERVIÇO DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO 186
4.9.1. O professor de apoio
4.9.2. O trabalho dos especialistas na escola regular

III. METODOLOGIA 198

1. PESQUISA-AÇÃO: A TRANSFORMAÇÃO COLETIVA DA ESCOLA 198
1.1. O CONTEXTO DA AÇÃO
1.2. OS PARTICIPANTES
1.3. OS PROCEDIMENTOS

1.4. OS CRITÉRIOS DE ANÁLISE

IV. RESULTADOS: OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NUMA ESCOLA

1. ACEITAÇÃO DA DIVERSIDADE 210

2. ACESSIBILIDADE 215

2.1. A acessibilidade física e instrumental

2.2. A acessibilidade comunicacional

2.3. A acessibilidade atitudinal

2.4. A acessibilidade curricular

3. O CURRÍCULO MULTICULTURAL CRÍTICO 221

3.1. Por uma escola que ensine a todos

.3.1.1. As Necessidades Educacionais Especiais

.3.1.2. Fracasso escolar: dificuldade de quem?

3.2.Por uma identidade multicultural

3.3. Por uma educação não-sexista

4. POR UMA OUTRA PEDAGOGIA 247

4.1. Perspectivas organizacionais

4.2. A construção da história e do projeto pessoal do aluno

4.3. O sentido da aprendizagem

4.4. O ensino colaborativo

5.A AVALIAÇÃO FORMATIVA 267

.5..1. Avaliação dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais

.5.2. O processo e o resultado da avaliação

6.A FORMAÇÃO DO PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO 276

6.1.A necessária autoridade do professor

7.A GESTÃO PARTICIPATIVA 287

7.1. Administração e Gestão democrática

7.2. As dimensões da participação

7.3. O diretor ou diretora como articulador (a) do projeto educacional

7.4. A gestão participativa na Escola Inclusiva

8. A INTER –RELAÇÃO ESCOLA x FAMÍLIA x COMUNIDADE..... 305

8.1. A parceria com a família

8.2. O conhecimento e a parceria com a comunidade

9. O SERVIÇO DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO 318

V. ARGUMENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 321

VI.CONCLUSÕES 329

VII.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 338

ANEXO 1 352

ANEXO 2 353

ÍNDICE DOS QUADROS E TABELAS

QUADRO 1: Evolução das matrículas na educação especial: 1998 – 2006 85
QUADRO 2: Evolução da matrícula das crianças com
necessidades especiais : 1996-2003 86
QUADRO 3: Distribuição das matrículas por
necessidades especiais - 2005 87
QUADRO 4: Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais - Brasil 1900/2000 90
QUADRO 5: Analfabetismo e analfabetismo funcional em 2004 91
QUADRO 6: Taxa de analfabetismo por faixa etária – Brasil 1996/2000..... 92
QUADRO 7: Perdas educacionais no ensino fundamental
no Brasil – 2000 93
FIGURA 1: Os princípios da educação inclusiva 95
GRÁFICO: Sistema de Cascata de Reynolds 188
TABELA 1: Situação dos alunos com necessidades educacionais especiais..... 234
TABELA 2: Nível do conhecimento dos alunos sobre o sistema de escrita 268

“É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo”. (Paulo Freire, 2004: 35)

I. INTRODUÇÃO

1. JUSTIFICATIVA

A legislação atual prevê em vários documentos o ideal de educação para todos, abraçado pelo país em sua Constituição de 1988, depois sistematizado nos documentos pós-Declaração de Salamanca, de 1994.

A realidade social e educacional do país requer medidas imediatas para fazer acontecer o salto de qualidade necessário no ensino fundamental, reconstruindo as escolas para que cumpram seu projeto de ensinar a cada criança que nela se matricula, bem como efetivar uma reforma curricular que torne seu trabalho efetivamente atento às questões da diversidade.

Considerando o aumento progressivo das matrículas dos alunos com necessidades especiais nas escolas regulares, de 151%, desde o ano 1998, (quando havia 43.923 alunos) para 2002, (quando foram matriculados 110.536), segundo o Censo Escolar 2002, e de 194% em 2006 (quando foram matriculados 325.136), percebe-se a urgente necessidade de preparar a escola para tornar-se apta a atender adequadamente os alunos com deficiências que nela se matriculam.

Considerando também todo o histórico de exclusão vivenciado por boa parte da população, que não podia freqüentar escolas ou que mesmo matriculada sentia-se discriminada, esse tema merece ser debatido e enfrentado pelos educadores e dirigentes educacionais.

O histórico profissional que construí ao longo de mais de 30 anos dedicados ao ensino público municipal, na cidade de São Paulo, como Professora, Coordenadora Pedagógica ou em função de formação de professores, revela a constante preocupação com as crianças que, desde os anos setenta, passavam pela escola e repetiam o ano, sem aprender a ler e escrever.

Desenvolvi inicialmente como professora, depois como Coordenadora Pedagógica, inúmeros projetos de atuação para apoiar as crianças em seu processo de letramento. Foram tempos de definição de novas práticas de alfabetização com intenção de minimizar o profundo distanciamento entre uma escola que pouco ensina às crianças que tanto necessitam aprender.

Ao se aproximar o meu afastamento da escola devido ao pedido de aposentadoria, realizei minha inscrição no Programa de Pós-Graduação para poder estudar a questão que me preocupava – como tornar a escola inclusiva e efetivar sua função social de ensinar a todos os alunos.

Desde então, estudos teóricos fortaleceram meu ideal de reconstruir a prática pedagógica e me preparar para o desafio de discutir a questão da Inclusão, aproveitando as ações já

empreendidas na dinamização dos diferentes segmentos da escola no debate coletivo e na procura de novas alternativas de organização e trabalho, fundadas na perspectiva da educação para todos.

2. PROBLEMA DE ESTUDO

A legislação que abre as porta das escolas para todas as crianças com deficiências, a partir do conceito de educação inclusiva, constitui-se numa das questões fundamentais para o debate e a inovação escolar. Quando entramos em uma escola podemos perceber inúmeras situações de exclusão e a formulação de uma política de inclusão vem acrescentar um parâmetro de discussão, podendo ser mais abrangente para dar conta de situações de preconceito existente no contexto escolar.

Esse estudo pretende identificar as condições de ensino de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental, localizada no município de São Paulo, tendo como referência os **Princípios da Educação Inclusiva,** organizados e rediscutidos a partir da Declaração de Salamanca, de 1994, marco internacional da educação inclusiva, e, a partir da constatação da questão do seu sucesso ou insucesso, oferecer indicações que possibilitem a redefinição do trabalho para ensinar a todas as crianças. Algumas questões norteiam o trabalho investigativo: O que pensam as professoras e os funcionários da escola a respeito da inclusão? Qual é o compromisso e o desempenho da escola na educação das crianças? Qual é a porcentagem de alunos que freqüentam a escola por vários anos, que não sabe ler e escrever? Em quais condições vivem e o que pensam as crianças que têm baixo desempenho? Quais preconceitos étnicos, de gênero e de classe social permeiam as relações de todos os segmentos escolares e apresentam às crianças um mundo de desigualdade? Como se poderá incluir no currículo o estudo e o enfrentamento das questões de diferenças entre as crianças, fazendo-as refletir sobre a desigualdade existente na sociedade e na escola? Qual metodologia poderá dar conta de toda a diversidade presente numa sala de aula, para promover a educação para a igualdade, o respeito e a inclusão?

Desta forma, a análise da escola será realizada a partir da **representação**, enquanto *reprodução daquilo que se pensa ou exposição escrita de motivos e queixas* (Ferreira, 1995), que dela têm suas professoras, funcionários e alunos, num movimento reflexivo de conhecimento da realidade vivenciada.

3. OBJETIVOS

3.1. Identificar os preconceitos referentes ao gênero, etnia, classe social e capacidade, que promovem o sentido da exclusão em todos os segmentos escolares e propiciar um contexto de reflexão dos profissionais envolvidos.

3.2. Mapear as representações que os profissionais da escola têm da questão da inclusão, sobre os avanços conquistados na escola, bem como incentivar o debate, as negociações e o enfrentamento da questão, a partir dos paradigmas referentes à inclusão.

3.3. Definir os Princípios da Educação Inclusiva, observar e analisar a situação da escola, a partir de cada princípio.

“Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia “. (Paulo Freire, 2004: 36)

II. MARCO TEÓRICO

1. INCLUSÃO X EXCLUSÃO

No cotidiano, a inclusão e a exclusão são conceitos que se referem, de maneira paralela, às situações da questão da desigual oportunidade oferecida às pessoas em nossa sociedade.

A pessoa pode estar incluída em um grupo social e, ao mesmo tempo, sentir-se excluída de outro. Inclusão e exclusão revezam-se, então, como processos de pertencimento ou segregação, atingindo as pessoas que, em alguma situação, lugar ou ocasião, são consideradas diferentes.

Ao mesmo tempo percebe-se que a pessoa, enquanto incluída em algum grupo social, pode estar excluída de outro e vice-versa, pois estar excluído de uma situação pode significar pertencer a outro grupo social, mesmo que marginal.

A palavra *inclusão,* usada em demasia recentemente em diferentes contextos e com diversos significados, não tem tido, muitas vezes, o papel de esclarecer o processo à que se refere. Com o sentido de *"ato pelo qual um conjunto inclui outro"* (Ferreira, 1995: 355) e o verbo incluir significando *"estar incluído ou compreendido; fazer parte; figurar entre outros, ou pertencer juntamente com outros"* (Ferreira, 1995: 355) essa palavra tem, na realidade, muitas vezes, significado exclusão.

Castel (1996) explica que a palavra exclusão designa um número imenso de situações diferentes, encobrindo as especificidades de cada uma, sem dizer no que elas consistem nem de onde provém. Falar da exclusão conduz a refletir sobre situações-limite que só têm sentido quando colocadas num processo. Na maior parte dos casos, a exclusão nomeia situações que estiveram relacionadas a um posicionamento anterior e a luta contra a exclusão corre o risco de se reduzir a um pronto-socorro social, intervindo aqui e ali para tentar reparar as rupturas do tecido social. As medidas tomadas para lutar contra a exclusão tomam o lugar das políticas sociais, com finalidades preventivas, não somente reparadoras.

> **"Essa tentação de deslocar o tratamento social para as margens não é nova. Corresponde a uma espécie de princípio de economia no qual se podem encontrar justificativas: parece mais fácil e mais realista intervir sobre os efeitos de um desfuncionamento social que controlar os processos que o acionam, porque a tomada de responsabilidade desses efeitos pode se efetuar sobre um mundo técnico enquanto que o controle do processo exige um tratamento político. Expulsão ou condenação dos heréticos, caça às bruxas, execuções de criminosos de direito comum, repressão aos desvios sexuais e os**

> **casos médicos como a lepra e a loucura são os exemplos contundentes desta ação de contenção social pela exclusão e pelo afastamento." (Castel, in Castel, Wanderley e Wanderley, 1996: 30)**

Sob a heterogeneidade de práticas destacam-se a supressão completa da comunidade (pela expulsão, banimento, condenação à morte); a construção de espaços fechados e isolados da comunidade (guetos para os leprosos, asilos para os loucos, prisão para os criminosos) e participação na comunidade com privação de direitos (judeus na França, indígenas na colonização, que representam categorias de subcidadãos, regidos por código especial, ou mesmo de privação política no caso das mulheres sem direito a voto). Assim, a exclusão não é arbitrária nem acidental. Ousar-se-ia dizer que ela é justificada, repousando sobre julgamentos e procedimentos, legitimados e reconhecidos, quer seja total ou parcial, definitiva ou provisória, a exclusão, no sentido próprio da palavra, é sempre o desfecho de procedimentos oficiais e representa um verdadeiro status. O risco da exclusão exige, nesse sentido, três cuidados:

. não chamar de exclusão qualquer disfunção social, distinguindo os processos de exclusão do conjunto dos componentes que o constituem.

. em se tratando de intervir em comunidades mais vulneráveis, esforçar-se para que as medidas de discriminação positiva, indispensáveis sem dúvida, não se degradem em status de exceção.

. lembrar-se que a luta contra a exclusão é levada, sobretudo pelo modo preventivo, num esforço de intervenção em fatores de desregulação da sociedade, no coração mesmo dos processos de produção e da distribuição das riquezas sociais.

Os processos sociais excludentes têm sua origem na normalização social, que justifica a colocação de marcas definitivas em um grupo, a partir de diferentes critérios como a classe social, o gênero, a etnia ou as condições físicas ou cognitivas das pessoas. Ao analisar a exclusão, é necessário então conhecer o mecanismo que a produz.

1.1. A NORMALIDADE E O DESVIO

Amaral (1995) ao analisar a relação das pessoas com as pessoas com deficiência, evidencia como o paradigma da normalização produz o desvio. A correlação entre a doença/deficiência e perigo, explica ela, abrange vários aspectos como a eleição pelo grupo social de um indivíduo-alvo ou bode expiatório em quem se descarregam as desgraças da comunidade ou da família. Essa ameaça está contida na própria existência da condição da diferença.

> **“Indicar a necessidade de se olhar de frente a problemática do desvio, malgrado a própria dificuldade de se chegar a ele, pela existência de uma “política” de despistamento, oculta nas franjas de parâmetros estatísticos ou de naturalização dos fenômenos”. (Amaral, 1995: 26)**

Para Amaral (1995) o indivíduo considerado desviante tem sido abordado a partir de uma perspectiva médica, distinguindo-se o “são” do “não-são”. Por outro lado, em nosso contexto sócio-cultural, explica ela, a doença é decodificada como anormalidade, como desvio, como inferioridade, sempre se remetendo à média da população, raramente sendo pensada como diversidade.

Amaral (1995) aponta que a condição desviante é estabelecida a partir de três critérios:

1. A moda estatística - refere-se à freqüência do aparecimento de um dado, calibrado por números, e possíveis instrumentos de medida.
2. Anatômico-funcional - refere-se à vocação das formas e funções de objetos ou pessoas. A integridade da forma e a competência para a função são critérios que definem as modalidades do desvio, como um automóvel sem portas, uma banqueta de duas pernas ou um homem com apenas uma.
3. Tipo ideal – refere-se à aproximação ou afastamento (semelhança ou distinção) entre o analisado e o protótipo, que configuram respectivamente o pertencimento ou o desvio.

Amaral (1995) acentua que a partir da exploração e do questionamento da noção do desvio, pode-se pensá-lo de forma inovadora: não mais e tão somente como patologia (seja individual ou social, seja maléfica ou benéfica), mas como a expressão da diversidade da natureza e da condição humana, por qualquer critério utilizado: estatístico, anatômico-funcional ou tipo ideal.

> **”Enfatizo, portanto, a possibilidade de uma nova constelação – a da diversidade – para pensarmos o desvio concretizado em deficiência”. (Amaral, 1995: 37)**

Aliás, enfatiza Amaral (1995) a deficiência jamais passa em brancas nuvens, muito pelo contrário, ela desorganiza, ameaça, mobiliza. Representa aquilo que foge ao esperado, ao simétrico, ao belo, ao eficiente, ao perfeito... e, assim como quase tudo o que se refere à diferença, provoca reação emocional. Medo, cólera, repugnância – juntas ou isoladamente, fortes ou moderadas – são possibilidades reais e freqüentes.

Dessa hegemonia emocional resulta a ativação de mecanismos de defesa que podem gerar comportamentos de super-proteção, abandono etc., desencadeados frente à diferença/deficiência corporal.

A questão do desvio está oculta, por exemplo, na frase emitida até com boa intenção pelas pessoas: -"*Somos todos deficientes",* somos todos imperfeitos e diferentes uns dos outros. Mas há distância entre usar óculos e ser cego, entre ter "pés chatos" e ser paraplégico. Segundo Amaral (1995) é preciso diferenciar para entender melhor, conhecer o divisor de águas entre o normal e o anormal, entre o desvio e o não-desvio.

Os mecanismos de defesa referem-se a estratégias utilizadas pelas pessoas para a manutenção do equilíbrio intrapsíquico, através de uma fonte de insegurança, perigo, tensão ou ansiedade.

Quando uma pessoa se depara com uma situação de ameaça pode sentir medo e necessidade de defesa, possibilitando duas formas de reação:

1º o ataque – com o enfrentamento do inimigo, atacando-o, destruindo-o. Em muitas culturas primitivas, os deficientes são sacrificados em nome da normalidade. Ataca-se o diferente e liquida-se a ameaça por ele representada.

2º a fuga – do ponto de vista psicológico, várias são as formas de fugir do problema-deficiência como o abandono, a superproteção e a negação.

O abandono pode se dar de modo implícito, indireto – não há investimento, seja de amor, de dedicação, de tempo.

Na superproteção há o deslocamento do centro da relação com o protetor – protagonista ele da situação – desvitalizando o protegido, transformando o afeto em seu contrário.

O mecanismo de defesa pode ter ainda outra roupagem, apresentando-se por meio da:

Atenuação – quando são ditas as frases: *Poderia ser pior, Não é tão grave assim.*

Compensação – sua concretização verbal é: *Deficiente físico, mas tão inteligente.* Em vez de um "mas", simplesmente deveria se usar um "e": *Deficiente físico e tão inteligente.*

Simulação – expressa nas afirmações: *É cega, mas é como se não fosse.*

Todas essas maneiras de se dirigir ao deficiente são formas de rejeição, advindas do medo, do mal-estar e até mesmo do asco, que provoca a imperfeição.

Os sentimentos desencadeados por este ou aquele pensamento irão definir as atitudes das pessoas frente ao fenômeno. A atitude refere-se a uma disposição psíquica ou afetiva em relação a determinado alvo: pessoa, grupo ou fenômeno. Sendo anterior ao comportamento ela é apenas inferível. Aliás, o preconceito representa uma atitude favorável ou desfavorável, positiva ou negativa, anterior a qualquer conhecimento. O que é o estereótipo senão um julgamento qualitativo baseado no preconceito e, portanto, anterior a uma experiência pessoal?

O preconceito pode estar lastreado na aversão ao diferente, ao mutilado, ao deficiente – os estereótipos daí advindos serão: o deficiente é mau, é vilão, é asqueroso... ou o preconceito

pode ser baseado em atitude de caráter comiserativo, de pena: o deficiente é vítima, é sofredor, é prisioneiro...

O estereótipo, finalmente, quando negativo, segundo Amaral (1995), constrói o estigma e estabelece-se nas relações sociais. Essa atitude permite a generalização indevida tão sentida pelos deficientes, transmitida no tratamento de um cego como se fosse surdo ou deficiente mental, falando com ele, mas ignorando-o.

Mantoan (2003) lembra que a tolerância e o respeito ao outro, sentimentos aparentemente generosos em relação aos diferentes, podem marcar uma certa superioridade de quem tolera. O respeito pode implicar num certo assistencialismo, numa generalização, que compreende as diferenças como fixas, definitivamente estabelecidas, de tal modo que só nos resta respeitá-las.

Assim, criamos espaço diferenciado, protegido, à parte, restrito a determinadas pessoas. É o que está no outro, separado de nós, para ser protegido ou para nos protegermos dele. Somos então impedidos de conhecer a riqueza da experiência da diversidade e da inclusão.

> **"A ética, em sua dimensão crítica e transformadora, é que referenda nossa luta pela inclusão escolar. A posição é oposta à conservadora, porque entende que as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas, já que vão diferindo, infinitamente. Elas são produzidas e não podem ser naturalizadas como pensamos, habitualmente. Essa produção merece ser compreendida e não apenas tolerada e respeitada". (Mantoan, 2003: 31)**

Se a igualdade é referência, podemos inventar o que quisermos para agrupar e rotular os alunos como portadores de necessidades educativas especiais ou como deficientes. Mas se a diferença é tomada como parâmetro, não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a normalização. A normalização apóia-se na classificação e compreender esse processo de classificar e nomear um grupo como normal é preponderante nesse momento de definição da inclusão.

1.2. A CLASSIFICAÇÃO E A RELAÇÃO

Ao compreender o processo de classificação presente na escola e que engloba em classes as diferentes pessoas por um determinado critério, pode-se ter em mãos a possibilidade de modificar o foco exclusivo para inclusivo ao perceber as relações existentes entre os diferentes segmentos escolares, entre cada uma das pessoas.

1.2.1. A lógica da classificação

Macedo (2005) explica que necessitamos classificar para conhecer as coisas e, assim, combinamos os termos que, por possuírem um critério comum, são equivalentes entre si

quanto a esse critério. Classificar, portanto, é reunir pessoas ou objetos que tenham uma propriedade comum e, por isso, são substituíveis uns pelos outros.

> **"Classificar é uma forma de conhecimento pelo qual reunimos, abstraindo as semelhanças e todos os termos que possuem um critério comum, tornando-os, por isso, equivalentes entre si com relação a esse critério". (Macedo, 2005: 18)**

A idéia de classe como possibilidade de reunir pessoas que, sob certo critério, sob certa condição, se substituem, ou seja, se equivalem, é uma idéia muito poderosa na prática, porque para reunir é necessário excluir, deixar fora todos os que não caibam no critério. Eles formarão o grupo dos sem-critério, sem categoria, o grupo dos excluídos.

> **"Classificar, portanto, é afirmar algo negando o que esse algo não possui". (Macedo, 2005: 19).**

Como podemos desfrutar do bem e conviver com os impasses do mal que sempre podem estar presentes na classificação?

No que diz respeito às crianças com deficiências, explica Macedo (2005), elas estavam excluídas da escolaridade normal porque não entravam na categoria privilegiada e formavam outra classe de pessoas, uma outra classe de alunos. Em alguns casos, uma classe que dispunha de recursos e bom atendimento, mas infelizmente em outros, reunidos sem boas condições de desenvolvimento.

O problema da classe consiste em estruturar as coisas em uma relação de dependência, ou seja, depende-se do critério para estar dentro ou fora. Além disso, quem está fora do critério, excluído em relação a ele, não é nada. O problema não reside em agrupar as coisas por classe, mas no seu uso político, nas visões educacionais decorrentes de um raciocínio de classe que cria preconceitos, separa, aliena.

> **"Na lógica da classe, a exclusão dos termos que não possuem o critério que define a classe é obtida pelo raciocínio do sim e do não. O sim afirma pertinência, isto é, autoriza a inclusão. O não nega a pertinência, isto é, autoriza a exclusão. Crianças ou pessoas em geral que não se encaixem em certos critérios estão fora e, portanto, entregues à própria sorte; a exclusão é o destino dos que não pertencem por não satisfazerem os critérios de uma certa classe.". (Macedo, 2005: 20)**

1.2.2. A lógica da relação

Macedo (2005) aponta que necessitamos pensar nas pessoas pela inclusão, que está baseada na lógica da relação, por intermédio da qual um termo é definido em função do outro. A lógica da inclusão é definida pela compreensão, ou seja, por algo interno a um conjunto que lhe dá um sentido. A relação é uma forma de interagir, de organizar o conhecimento ou de pensar o que quer que seja na perspectiva de outro.

> **"A análise do tema inclusão / exclusão causa um certo embaraço, pois, em certos conteúdos, a exclusão é ruim, mas em outros proporciona a ilusão de liberdade. Se um marido for impotente e sua mulher potente, na lógica da classe, sendo o referente a potência, isso não a atingirá, pois ela é potente, fértil, e o problema da impotência é do marido. Do ponto de vista da relação, a relação é de impotência, porque se ela é composta de dois e uma parte de dois é impotente, a outra parte, em alguma medida, está incluída nesse problema, ou seja, também é impotente". (Macedo, 2005:21)**

Na lógica da relação, o "problema" é de todos, o que desafia o professor a refletir sobre a insuficiência de seus recursos pedagógicos, a rever suas formas de se relacionar com os alunos, a estudar temas que pensava nunca ter de estudar.

Relacionar é reunir coisas que façam parte uma da outra e que, nesse sentido, não valham por si mesmas, pois é a relação com o outro, e vice-versa, que as define. Os incluídos não são as pessoas com deficiência, os incluídos somos todos nós, e a inclusão não vale só para essas pessoas; vale para todos nós, porque, caso contrário, estaremos novamente raciocinando pela classe, pela exclusão.

Se na classe a estrutura é de dependência, na relação estrutura-se pela interdependência, que tem como características:

. a <u>indissociabilidade:</u> não existe o separado, a não-dualidade. É o princípio pelo qual compartilhamos um mesmo todo, ainda que em posições diferentes. O que vale para uma vale para outra. Pertencemos ao mesmo contínuo, mesmo quando o negamos ou dele temos medo. Na relação, nos limites do sistema considerado como a família, a escola, estamos sempre dentro, compondo as partes que definem o sistema como um todo.

. a <u>complementaridade:</u> é o princípio pelo qual, em um todo, a parte que falta para a outra virar todo é complementar. Complementaridade significa que há uma parte que nos completa e que está fora de nós, como a relação homem-mulher. Leitura e escrita são também complementares, pois, do ponto de vista funcional, um texto que não continue sendo lido deixa de ser texto, sendo a leitura e a escrita atos sociais complementares. Complementar é, portanto, o que falta para algo se completar. O que é injusto do ponto de vista prático é, por exemplo, usarmos as pessoas com deficiência como referência para dizermos que somos normais, que não temos o que elas têm. Ou seja, usamos o critério de classe.

. a <u>irredutibilidade:</u> em uma relação nada é redutível, porque tudo depende da relação que se estabelece entre uma coisa e outra. Na lógica das classes somos redutíveis ao critério que nos define. Na relação sabemos que um objeto admite múltiplos referentes, podendo ser

compreendido de muitas formas. Na lógica da relação somos irredutíveis no sentido de que não somos reduzidos a uma coisa ou outra, porque quem nos define é a relação.

> **"A proposta da inclusão, apesar de todos os desafios que ela nos coloca, é considerar a relação entre as pessoas de forma interdependente, ou seja, indissociável, irredutível e complementar. Como, de um ponto de vista relacional nos comportamos de modo indissociável com uma criança com deficiência, por exemplo? Como não reduzi-la aos nossos medos, dificuldades ou preconceitos? Como reconhecê-la por aquilo que é ou pode ser, nos limites que a definem, como aliás, definem qualquer um de nós? Como pensá-la como parte de nós, que nos desafia aquilo que sempre recusamos ou negamos em nós, e graças a isso, aprender com ela e, quem sabe, nos aperfeiçoarmos graças a ela"? (Macedo, 2005: 24-25)**

As diferenças são legítimas e reais e há perdas que são reais e as pessoas precisam aprender a compensá-las. Esse é o outro aspecto que Macedo (1995) considera bonito da relação; pois, quando pensamos em termos de classe, o problema é de afirmação ou de negação. Estas afirmações do autor esclarece o maniqueísmo do tratamento das pessoas, classificando-as por suas características como fazemos com os objetos.

> **"O difícil quando nos relacionamos com uma pessoa com deficiência é a deficiência em nós, não nela. É claro que ele é o deficiente e a deficiência dele está assumida em sua pele, em seu rosto, em sua cabeça. É claro que o deficiente é ele, mas é esse tipo de deficiência na relação que quero sublinhar aqui: o pior em uma deficiência é o gozo de uma superioridade sobre alguém, por alguma razão, que muitas vezes poderá valer para todos nós". (Macedo, 2005: 27)**

Como vamos suportar, nós, professores, questiona Macedo (2005), o fato de que a educação inclusiva veio tornar mais complexa a nossa vida, mais desafiadora a nossa tarefa de professores? Vamos ter de rever nossas expectativas como professores, as nossas formas de avaliar, de aprovar e de reprovar acentua o autor e, certamente, após pensar e agir pela interdependência, possamos realmente nos relacionar com todas as pessoas em suas infinitas maneiras de se apresentar no mundo.

1.3. As diferenças e sua visibilidade

A diversidade para Pierucci (1999) é algo vivido, experimentado e percebido, gozado ou sofrido na vida quotidiana: na imediatez do dado sensível ao mesmo tempo em que mediante códigos de diferenciação que implicam classificações, organizam as avaliações, secretam hierarquizações, desencadeiam subordinações. A tal ponto que querer defender as diferenças sobre uma base igualitária acaba sendo tarefa dificílima em termos práticos, ainda que

aparentemente menos difícil em termos teóricos. O autor adverte para as ciladas da diferença ao expor que o clamor pelo "direito à diferença" é dificilmente distinguível da defesa das diferenças, própria de certezas do senso comum conservador e do pensamento de direita.

> **"A posição do indivíduo de esquerda que adere ao charme da diferença não é nada simples, é muito complicada, posto que para a esquerda não pode haver escolha entre a igualdade e a diferença, como escolha há e sempre houve para a direita. Se é para alguém de esquerda abraçar a diferença, que o faça sem abrir mão da igualdade". (Pierucci, 1999: 31)**

Por esse motivo, Pierucci (1998) demonstra como é complexa a tarefa de definição desses conceitos e precisa ser mais cuidadosa, refinada e matizada, atenta e crítica ao postular que a diferença de valor sempre acompanha qualquer análise da diversidade, havendo a impossibilidade de desimplicar a diferença da hierarquia. Em face do senso comum conservador que louva a diversidade e estimula as diferenças é muito difícil tentar mostrar que essas diferenças são contingentes e transitórias, adquiridas, não inatas, posto que os seres humanos são todos iguais. Na essência, as pessoas que vivem as marcas da desigualdade sabem que os seres humanos são diferentes e portanto... desiguais.

> **"A diferença jamais é uma só, mas sempre já-plural, sempre sobrando, muitas; sem unidade e sem união alguma possível" (Pierucci, 1999: 150).**

O alerta de Pierucci (1999) para as ciladas com que se apresenta a diferença constitui-se em mais uma possibilidade de reflexão acerca do movimento recente de descoberta da radicalidade da diferença, presente em todos os discursos progressistas, descoberta há muito realizada pela direita que, segundo o autor, consegue nadar melhor do que ninguém nas águas da diferença e não tem medo das diferenças, tem é medo dos diferentes.

1.4. O caminho das diferenças à desigualdade

Entre a igualdade e a diferença, apresentadas como uma disjuntiva, pode haver implicações conservadoras duradouras; pois, para Pierucci (1999), a direita escolheu, desde sempre, a diferença, rejeitando a noção de igualdade como incompatível com sua concepção de vida em sociedade, com seu amor a um passado de privilégios.

Da mesma maneira, a sociedade e a escola, sempre buscaram a normalização, impondo um padrão de ser pessoa e de comportamento em que as pessoas devem ser "encaixadas". A homogeneização, se apresenta como um pesadelo, pois, quanto mais se tenta homogeneizar, mais a diferença teima em se revelar.

> **"Se a semelhança é uma forma de organizar as coisas pelo conhecido, a diferença é uma forma de organizar as coisas quanto à sua dimensão**

> **desconhecida, daquilo que está entre nós, mas que não reconhecemos ou não sabemos como encaixar". (Macedo, 2005: 13)**

Numa sala de aula são múltiplas as diferenças, tantas quantas forem as crianças. Inicialmente se destaca a diferença de gênero, há meninos e meninas, geralmente em igual proporção. A afirmação de uma pessoa como homem ou mulher depende de inúmeros fatores, alguns biológicos, muitos culturais, pois a construção do gênero, determinada socialmente, ensina a cada um como deve se sentir, se vestir e agir. Também na escola a "caixinha" do gênero se apresenta sob uma forma rígida, pois aos meninos não é dado o direito de mostrar sensibilidade e às meninas de mostrar seu lado objetivo.

Há mais crianças pardas do que brancas e, mesmo com todas as matizes que revelam a mistura da formação do nosso povo, principalmente branca, negra e indígena, o padrão superior branco representa nova "caixinha" onde as crianças têm que se encaixar e revelam diariamente os preconceitos de que são autores ou vítimas, em sua brincadeiras e gozações, criando situações de vergonha e exclusão de alguma criança.

> **"Daí, como conseqüência, às vezes temos o vazio, o pânico, o êxtase que este vazio nos provoca ou produz. A diferença é aquilo que não se encaixa. A diferença corresponde à idéia de que certas coisas só podem ser conhecidas por fragmentos, por partes, pelas pistas, pelas pegadas, pelos cheiros, pelos vestígios do que foram ou do que poderão ser, ou do que, sendo não podemos apreender por inteiro. Os sonhos, os esquecimentos, tudo o que dentro de nós cai fora do controlável, do classificável e do abominável são exemplos de coisas que fazem diferenças". (Macedo, 2005: 13)**

Falar de inclusão representa a oportunidade para falar também da desigualdade social que mostra grande parte da população excluída do atendimento de suas necessidades básicas, inclusive a educação. Dizer que 97% da população infantil estão matriculadas na escola ainda não representa sua inclusão social, se for considerada a perda (por repetência, abandono ou mesmo insucesso escolar), cada vez maior quanto mais avança a idade das crianças. A presença das crianças nas escolas é, sem dúvida, o primeiro passo da sua inclusão, mas elas necessitam oportunidade de participação em todas as atividades que lhes proporcione acesso ao aprendizado, caso contrário continuarão desligadas do processo educacional. Para que a desigualdade inicial diminua é necessária a implementação de gestão escolar apropriada, de modo que cada uma das crianças possa desabrochar em todo o seu potencial

Outra diferença individual, a capacidade inicial de aprender, deixa algumas crianças à margem, pois são consideradas deficientes por sua inabilidade com os processos escolares. A "caixinha" da competência é bastante restrita, formatada com o molde do desempenho escolar

e qualquer diferença de linguagem, falta de habilidade motora é considerada deficiência e deve ser "tratada" fora da escola.

Essas diferenças se misturam, se multiplicam quando as crianças estão na sala de aula, abandonadas à própria sorte e comovendo ou não seus professores. Sem atenção especial e classificadas como crianças rebeldes ou com dificuldades de aprendizagem, não revelam seu potencial e muitas vezes agem com rebeldia, confirmando o lugar em que foram instaladas.

A escola, que hoje precisamos denominar inclusiva, ao acolher os alunos em suas diversas maneiras de ser e até mesmo gerenciar o ensino por meio dessas diferenças, percebendo-se parte e todo, na interdependência de seus diferentes protagonistas, poderá nomear-se por sua essencial função social, como simplesmente escola.

2.AS FORMAS DE EXCLUSÃO

Os mecanismos sociais excludentes, presentes na escola desde os tempos coloniais, necessitam ser identificados e esclarecidos para dar lugar a um ensino inclusivo que aceite a possibilidade da escola ensinar a cada uma das crianças e jovens com seus talentos especiais, suas deficiências, sua identidade.

Para trilhar esse emaranhado caminho do preconceito x estigma x discriminação necessitamos primeiramente compreender o processo histórico que lhe deu origem para, então, propor um sistema educacional que desfaça as desigualdades presentes em nossa sociedade, pela identificação, respeito e elogio das diferenças. Poderíamos eleger qualquer prioridade e chegaríamos ao mesmo ponto, ou seja, o processo de exclusão, mas passaremos à análise daquelas que consideramos mais generalizadas e graves formas de exclusão: pela deficiência, pela etnia, pelo gênero.

2.1. A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: DO EXTERMÍNIO À INCLUSÃO

A definição da "anormalidade" foi sendo profundamente condicionada por um fluido e indefinido critério de normalidade, num processo ativo, mais ou menos consciente, de segregação de uma parcela da população, portadora de comportamentos dissonantes das expectativas dominantes da sociedade. Não se nega, diz Goergen (in Jannuzzi, 2004), a existência da patologia, mas se convida à reflexão sobre o grau de responsabilidade da própria sociedade no surgimento dessa patologia e sobre a facilidade muitas vezes apressada e irresponsável de se desvencilhar de crianças física e mentalmente diferentes e cujo

comportamento não se enquadra nos moldes oficiais, que se diferencia de acordo com a época.

> **"Acontece a estigmatização de certas pessoas como "excepcionais", "retardados", "atrasados" etc., não com base em razões patológicas, genéticas ou neurológicas, mas fundada no comportamento diferente em relação àquele esperado e considerado normal no conjunto de normas e valores que a sociedade estabelece em determinado momento histórico". (Goergen, in Jannuzzi, 2004: Prefácio).**

Para situar a escola atual nessa questão, é necessário retroagir a um tempo anterior em que a inclusão social dessas pessoas não era nem mesmo vislumbrada, sendo a realidade cruel com qualquer pessoa em sua diferente condição de estar no mundo.

2.1.1. O paradigma da eliminação

Os pressupostos filosóficos da relação da sociedade com a parcela da população constituída pelas pessoas com deficiências têm se modificado no decorrer dos tempos e determinado a mudança de práticas sociais e tratamento. O processo histórico que produziu e significou, em diferentes etapas da cultura social, essa relação foi repleto de preconceitos, estereótipos e estigmas, ocasionando o extermínio, a expulsão e a segregação como tentativas de eliminação da problemática.

A recomendação de Maomé, no quarto verso do quarto sura (capítulo) do Alcorão, encorajando que se alimente e se abrigue os desprovidos de razão, tratando-os com amabilidade, é uma exceção num mundo antigo que não compreendia e não tinha lugar para o diferente.

Na Esparta, explica ainda Aranha (2001), os imaturos, os fracos e os defeituosos eram propositalmente eliminados, pois a sociedade não tinha lugar e utilidade para aqueles que não poderiam produzir, estando fora dos dois agrupamentos sociais – o dos senhores que detinham o poder social, político e econômico e o dos serviçais, servos ou escravos, considerados sub-humanos e responsáveis pela produção da vida econômica.

> **"Na Idade Antiga, a prática de uma organização sócio-política fundamentada no poder absoluto de uma minoria numérica estava associada à absoluta exclusão da maioria, das instâncias decisórias e administrativas da vida em sociedade. A pessoa com deficiência, nesse contexto, como qualquer outra pessoa do povo, também parecia não ter importância enquanto ser humano, já que sua exterminação (abandono ou exposição) não demonstrava ser problema ético ou moral". (Aranha, 2001: 2)**

O advento do Cristianismo, e a crença de que todos são filhos de Deus, não modificou a situação. A relação da sociedade com o diferente estava calcada no contexto de uma

organização sócio-política-econômica e foi associada ao conjunto de crenças religiosas e metafísicas, permitindo que alguns fossem mortos, outros mantidos em convivência amigável, outros ainda punidos porque a fraqueza e a deficiência eram consideradas resultantes de possessão demoníaca, sendo a punição a única forma de se livrar do pecado. No domínio velado das ações da nobreza pelo clero, que verdadeiramente tinha o comando social, não havia lugar para as pessoas com deficiência físicas ou mentais, sendo ignoradas à sua própria sorte, encontrando raras vezes a convivência na caridade humana.

A reforma protestante comandada por Martinho Lutero, que questionou o abuso do poder e as inconsistências entre o credo e a ação, que efetuava perseguições das pessoas consideradas hereges e endemoniadas, criando uma nova Igreja baseada numa ética rígida, não trouxe uma nova relação com a deficiência, considerada ainda diabólica e sujeita a castigos como aprisionamento e açoitamento para a expulsão do demônio, continua Aranha (2001).

A Revolução Burguesa, no século XVI, revolucionou as idéias e o sistema de produção e, após a derrubada das monarquias, a queda da hegemonia religiosa e a criação de novas formas de produção, inicia-se a formação dos estados modernos com nova divisão social dos trabalhos, permitindo o surgimento da burguesia como classe de pequenos empreendedores que enriquecem no comércio de seus produtos. Começam a surgir idéias quanto aos aspectos orgânicos da deficiência como produto de infortúnios naturais e sendo tratada através da alquimia, da magia e da astrologia. O primeiro hospital psiquiátrico surge nessa época, mas da mesma forma que os asilos e conventos eram lugares para confinar, ao invés de tratar as pessoas.

O século XVII apesar de trazer a concepção de que os indivíduos não são essencialmente iguais e que se havia de respeitar as diferenças permitiu que a classe dominante, fundamentada nessa idéia, legitimasse a desigualdade social, a prática da dominação do capital e dos privilégios. A educação vem suprir a falta de mão de obra por meio do ensino tradicional oferecido a partir de então pelas escolas públicas.

No século XVIII, por meio de lentos avanços no conhecimento da fisiologia, da bioquímica e da patologia foram obtidas e plantadas sementes da medicina preventiva. Dentre os primeiros passos dados na modificação da relação da sociedade com a deficiência, expõe Aranha (2001), estão os esforços de Jacob Rodrigues Pereira que, em 1747, realiza tentativa de ensinar surdos a se comunicarem, sendo bem sucedido e estimulando outras iniciativas, também na área de saúde mental. Em meados de 1800, Guggenbuhl abriu uma instituição para o cuidado e tratamento residencial de pessoas com deficiência mental, na Suíça. Os resultados

do seu trabalho chamaram a atenção para a necessidade de uma reforma no sistema de internação e abrigo, dando origem à prática do cuidado institucional.

2.1.2. O paradigma da Institucionalização

O abandono da infância, também no Brasil, foi procedimento antigo, tanto que, explica Jannuzzi (2004), já no final do século XVII, há pedidos de providência ao rei de Portugal feito pelo governador da Província do Rio de Janeiro contra os atos desumanos de se abandonar crianças nas ruas, onde eram devoradas por cães, mortas de frio, fome e sede.

A criação das rodas dos expostos, a primeira em Salvador, em 1726, a segunda no Rio de Janeiro, em 1738, a de São Paulo, em 1825, e a Lei de 1828, ordenando tal iniciativa às províncias, continua Jannuzzi (2004), pode ter facilitado a entrada de crianças com alguma anomalia, ou cujos responsáveis não os desejavam ou estavam impossibilitados de criá-los, por vários motivos. A Santa Casa tinha a preocupação de oferecer os cuidados e a educação, além de encaminhá-los para os Seminários, quando completassem sete anos de idade. Pode-se supor que algumas crianças com anomalias não acentuadas tivessem o mesmo encaminhamento, enquanto outras devem ter permanecido nos locais dos doentes e alienados das Santas Casas.

Algumas iniciativas responderam ao chamado da população de atendimento às pessoas com deficiência. Assim foram criadas instituições para o atendimento específico de pessoas com alguma deficiência:

Em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, posteriormente chamado Instituto Benjamim Constant, é criado pelo cego brasileiro José Álvares de Azevedo, que estudara em Paris.

Em 1857, o ISM, mais tarde chamado Instituto Nacional de Educação de Surdos, por Edouard Huet, educador francês com surdez congênita, foi incumbido de organizar o primeiro educandário para o ensino de surdos.

O atendimento das duas instituições era precário visto que em 1874 atendiam a 35 alunos cegos e 17 surdos, numa população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, porém abriram uma discussão no I Congresso de Instrução Pública de 1883, com a sugestão de formação de professores para cegos e surdos. Juntamente com a instrução pública primária, a educação dos cegos e surdos foi proposta ao encargo das províncias, ficando dependente dos seus poucos recursos. Em 1874, há referências da presença de deficientes mentais no Hospital Juliano Moreira, no intitulado asilo para Alienados São João de Deus que, entre 1940 e 1945, esteve abandonado.

Em 1892, em Manaus, há registros de atendimento de deficientes auditivos e mentais, na Unidade Educacional Euclides da Cunha. Em 1898, no Rio de Janeiro, o Ginásio Estadual Orsina da Fonseca, atendia deficientes físicos e visuais. Em 1909, em duas escolas do Rio Grande do Sul, há registros de deficientes de comunicação e mentais.

Com o esboço dessa sociedade no término do Império, Jannuzzi (2004) esclarece o silêncio sobre o deficiente, generalizado em todo o território e em todos os segmentos da população. Os educandos abrigados, em número totalmente reduzido, eram provavelmente os mais lesados, que se distinguiam, se distanciavam e incomodavam, pelo aspecto global ou pelo comportamento divergente. Os que não o eram assim a olho nu estariam incorporados às tarefas sociais mais simples, numa sociedade rural desescolarizada.

Proclamada a República, em 1889, a Constituição de 1891 confere aos Estados a oportunidade de organização do ensino. Alguns Estados como o Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul irão organizar a escola primária e o atendimento do deficiente irá acontecer, ainda que timidamente. Profissionais como médicos, psicólogos e professores atuando na área criam um campo de reflexão, patenteando a separação dos deficientes, é verdade, mas tornando possível a vida dos mais prejudicados.

As instituições para os cegos e os surdos, se comparadas às destinadas ao atendimento das crianças com deficiência intelectual e física, continuam privilegiadas. Em 1890, o Instituto Benjamim Constant tem suas vagas ampliadas de 50 para 150 alunos, mostrando a preocupação com o ensino literário e com a possibilidade de formação para o trabalho. Essa profissionalização abrangia profissões manuais como: torneiro, charuteiro, cigarreiro, fabricante de escovas, esteiras, cestas etc.

Em 1973 é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), primeiro órgão de política educacional para a área, que englobará o IBC e o ENSM.

Nas poucas iniciativas aliadas ao baixíssimo índice de escolarização, que alcançava 18 em cada 1.000 habitantes em idade escolar em 1890, subindo para 41 em 1920 e para 54 em 1932, segundo Jannuzzi (2004), estava presente o conceito de anormalidade, para afastar aqueles que ameaçassem a segurança da camada social estabelecida.

> **"Paralelamente a essa evolução asilar, a institucionalização da escolaridade obrigatória passou a triar muitos casos de crianças que não avançavam na escola regular e fez surgir as classes especiais nas escolas públicas, já no século XIX. Entretanto, tanto as classes, quanto as escolas especiais se proliferaram como modalidade alternativa às instituições residenciais, basicamente a partir das duas guerras mundiais". (Mendes, 2001: 2)**

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência. A criação de escolas junto aos hospitais, escolas regulares, entidades filantrópicas e formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de habilitação, geralmente particulares, se expande, principalmente depois de 1950.

2.1.3. O paradigma da Segregação

Tal processo fundamentou-se na ideologia da normalização, que representava a necessidade de introduzir a pessoa com deficiência na sociedade, explica Aranha (2001), ajudando-a a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana.

> **"Nas décadas de 1960-70, houve um grande movimento para retirar as pessoas com deficiências das grandes instituições e reinserí-las na comunidade, que se configurou no movimento de desinstitucionalização". (Aranha, 2001: 6)**

Ao se afastar do paradigma da institucionalização, interessava desenvolver meios para que pessoas com deficiências pudessem retornar ao sistema produtivo. Assim, integrar significava localizar no sujeito o alvo da mudança, embora para tanto, fossem necessárias mudanças na sociedade.

Aranha (2001) mostra que essas casas de atendimento se expandiram, juntamente com as escolas especiais e as classes especiais, voltadas ao ensino do aluno visando sua ida ou seu retorno às salas de aula denominadas normais; na área profissional, os melhores exemplos são as oficinas abrigadas e os centros de reabilitação. O modelo de atenção adotado passou a se constituir de:

1. avaliação: uma equipe de profissionais identifica o que necessita ser modificado no sujeito de modo a torná-lo o mais normal possível.
2. intervenção: ensino, tratamento, capacitação, onde profissionais passam a oferecer atendimento formal e sistematizado ao sujeito.
3. re-encaminhamento do sujeito para a vida na comunidade.

Durante muito tempo, a exclusão das crianças das classes regulares ditou o lema das instituições especializadas -"segregar para integrar"- cabendo a elas toda a responsabilidade do trabalho especial, através da oferta dos atendimentos de Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Psicologia, Fisioterapia, Oficinas Profissionalizantes, Atendimento aos Pais, enfim, tudo o que a criança especial necessita para seu desenvolvimento. Embora não se negue a oportunidade dos alunos se desenvolverem em todos os seus aspectos, tendo respeitado seu ritmo e necessidades, foi privilegiado durante muito tempo o olhar da rejeição,

da segregação, do medo, da insegurança, do assistencialismo, que pouco contribui para a meta prevista, ou seja, a integração da pessoa deficiente ao meio social.

Segundo Hegart (apud Marchesi e Martín, in Coll, Palácios & Marchesi, 1995), o modelo de distribuição da oferta educacional para o atendimento das crianças com necessidades educacionais especiais observa os seguintes itens:

.Classe regular, sem apoio.

.Classe regular, apoio para o professor,

.Classe regular, trabalho para o especialista fora da classe.

.Classe regular como base, meio período na escola especial.

.Classe especial como base, classe regular em meio período.

.Classe especial em tempo integral.

.Colégio especial em meio período, colégio regular em meio período.

.Colégio especial em tempo integral.

A integração escolar passa a prever um leque de possibilidades educacionais para o aluno, da inserção em salas de aula de ensino regular ao atendimento em escolas especiais. Toda a tradição educacional dos centros especializados, a partir de então, necessita ser levada para as escolas regulares em que os alunos chegam em quantidade maior a cada ano. Assim, é necessário conhecer as características dos alunos em suas deficiências e necessidades.

Observa Aranha (2001) que, embora se assumisse a importância do envolvimento maior da comunidade, o objeto principal da mudança centrava-se, ainda, no próprio sujeito. As críticas referiam-se à dificuldade das pessoas no processo de busca da normalização, devido às próprias características do tipo de deficiência e seu grau de comprometimento.

> **"Outra crítica importante referia-se à expectativa de que a pessoa com deficiência se assemelhasse ao não deficiente, como se fosse possível ao homem "ser igual" e como se ser diferente fosse razão para decretar a menor valia enquanto ser humano e social". (Aranha, 2001: 9)**

A idéia da normalização começou a perder força, ampliando-se a discussão sobre o fato da pessoa com deficiência ser um cidadão como qualquer outro, detentor dos mesmos direitos de determinação e usufruto das oportunidades disponíveis na sociedade, independente do tipo de deficiência e de seu grau de comprometimento.

2.1.4. O paradigma da inclusão

Foi fundamentado nessas idéias que surgiu o Paradigma de Suporte que pressupõe a convivência não segregada e o acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos.

> **"Os suportes podem ser de diferentes tipos (suporte social, econômico, físico e instrumental) e têm como função favorecer o que se passou a denominar como**

> **Inclusão Social, processo de ajuste mútuo, onde cabe à pessoa com deficiência manifestar-se com relação a seus desejos e necessidades e à sociedade a implementação dos ajustes e providências necessários que a ela possibilitem o acesso e a convivência no espaço comum, não segregado". (Aranha, 2001:10)**

Mantoan (2003) explicita a tolerância e o respeito ao outro como sentimentos aparentemente generosos em relação aos diferentes que, no entanto, podem marcar uma certa superioridade de quem tolera. O respeito pode implicar um certo assistencialismo, uma generalização, que compreende as diferenças como fixas e definitivamente estabelecidas, de tal modo que só nos resta respeitá-las.

Assim, criamos espaços diferenciados, "protegidos", à parte, restritos a determinadas pessoas para serem protegidas ou para nos protegermos delas. Somos então impedidos de conhecer a riqueza da experiência da diversidade e da inclusão.

> **"A ética, em sua dimensão crítica e transformadora, é que referenda nossa luta pela inclusão escolar. A posição é oposta à conservadora, porque entende que as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas, já que vão diferindo, infinitamente. Elas são produzidas e não podem ser naturalizadas, como pensamos, habitualmente. Essa produção merece ser compreendida, e não apenas tolerada e respeitada". (Mantoan, 2003: 31)**

A integração e a inclusão como processos diferenciados de retomada de frente da questão da preparação da escola para atender a todos provoca de um lado e de outro grandes perdas e enormes ganhos. Olhando de um lado assistimos à luta dos profissionais especializados em perder seu lugar, seu status de especialista em uma instituição que lhes permite atuar, muitas vezes, com qualidade. De outro lado, assistimos à lamentação das professoras e dos professores das escolas regulares que manifestam sua incompetência em atuar com classes heterogêneas.

A inclusão, pelo olhar de Mantoan (2003), também mexe com as associações de pais que adotam paradigmas tradicionais de assistência à sua clientela. De outro lado, pais de alunos sem deficiências reagem negativamente, a princípio, quando a escola admite a inclusão, receosos com a possível baixa de qualidade do ensino.

Realmente, o processo de inclusão escolar, com a matrícula das crianças com deficiência nas escolas regulares, sem estar acompanhado das medidas de acessibilidade necessárias ao seu acolhimento e orientação tem ocasionado a desadaptação e falta de estímulo desses alunos, bem como o aumento da desesperança dos seus pais e dos profissionais que os acolhem.

Essa escola seletiva valoriza, segundo Adirón (2005), mais a capacidade do que os processos, os grupos homogêneos do que os heterogêneos, a competividade em lugar da cooperação, o

individualismo em lugar da educação solidária, os modelos fechados, rígidos e inflexíveis em lugar dos projetos educativos abertos, compreensivos e transformadores; apóia-se no desenvolvimento das habilidades, destrezas e não nos conteúdos culturais e vivências como instrumentos para adquirir e desenvolver estratégias que permitam resolver os problemas da vida cotidiana.

Aliás, alguns educadores do ensino especial e outros do ensino regular vêem-se como pertencentes a mundos distintos, como se a definição da clientela descaracterizasse o conceito universal do educar, como expõem Silva e Vizim (2001).

A supremacia de uma determinada forma de ver a educação especial, na qual a normalidade dita o ser dos sujeitos e as regras para a organização dos serviços, constitui-se em verdadeiras cartilhas e guias de ações para os trabalhos a serem desenvolvidos.

Embora não se negue a oportunidade dos alunos se desenvolverem em todos os seus aspectos, tendo respeitado seu ritmo e necessidades, foi privilegiado durante muito tempo o olhar da rejeição, da segregação, do medo, da insegurança, do assistencialismo, que pouco contribui para sua meta, ou seja, a integração da pessoa deficiente ao meio social.

O ensino regular, de outro lado, está se responsabilizando pelos alunos com deficiência sem, contudo, promover a diminuição da segregação que ora toma nova forma. As crianças encontram nas escolas profissionais sem qualificação, prédios mal equipados, número elevado de alunos por sala e a revolta da equipe com a situação, não de integração, mas novamente de segregação, batizada de inclusão. Assiste-se a uma mudança conceitual sem o preparo técnico e político que defina a articulação entre o núcleo da educação especial e da educação regular pelo foco principal: a ação político-pedagógica de formação de nossas crianças e adolescentes.

A cultura da diversidade implica na possibilidade de aperfeiçoar a educação em geral, como acentua Adirón (2004), pois permite construir uma escola de qualidade, uma didática de qualidade e profissionais de qualidade e todos devemos aprender a compartilhar novos significados e novos comportamentos entre as pessoas. Sendo assim,

> **"A escola inclusiva é aquela onde o modelo educativo subverte essa lógica e pretende, em primeiro lugar, estabelecer vínculos cognitivos entre os alunos e o currículo para que adquiram o desenvolvimento que lhes permitam resolver problemas da vida cotidiana e que os preparam para aproveitar as oportunidades que a vida oferece. Às vezes essas oportunidades lhe serão dadas porém, na maioria dos casos, têm que ser construídas e, nessa construção, as pessoas com deficiência têm que participar ativamente". (Adiron, 2004: 29)**

A inclusão refere-se a um processo em que a inserção é total e incondicional, exigindo para isso rupturas no sistema, transformações profundas, defendendo o direito de aprender de todas as pessoas com ou sem deficiência, com esta ou aquela cultura, com uma outra característica, estando atenta às suas necessidades.

> **"A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria das nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada". (Mantoan, 2003: 57)**

No processo de inclusão, as limitações e as diferenças são vistas como reais e as pessoas merecem que sejam feitas adequações ambientais e curriculares para que possam aprender. Para reformar a instituição, é necessário reformar a cultura que nela prevalece, na mentalidade das pessoas que a compõem e que nela convivem cotidianamente, levando em consideração os documentos legais que ora indicam a presença da desigualdade, ora proporcionam condições de sua superação.

2.1.5. A Legislação define a Inclusão

O artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma que "*Todos os homens nascem iguais em liberdade e em direitos",* sendo mais explícita no *Artigo2º, I, "cabe a cada indivíduo todos os direitos e todas as liberdades anunciadas na presente declaração, sem nenhuma distinção por razões de cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outro tipo, por origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou outra consideração."* Essa universalidade, explica Bobbio (1992), não vale para os direitos sociais, diante dos quais os indivíduos são iguais só genericamente, mas não especificamente. Isso quer dizer que, na afirmação e no reconhecimento desses direitos, não se pode deixar de levar em conta determinadas diferenças que justificam um tratamento desigual. A proteção desses direitos requer uma intervenção ativa do Estado, produzindo os serviços públicos necessários ao real desenvolvimento das questões sociais, tais como a saúde, quando se tratar de crianças ou velhos e a educação, quando se tratar de crianças e jovens, com suas características e possibilidades de desenvolvimento.

A evolução legislativa acerca da educação ofertada aos portadores de deficiências, embora tardia, apresentou avanços progressivos. Desde a primeira constituição federal brasileira, promulgada em 1.824 e copiada quase que na íntegra da Constituição Federal portuguesa, há a preocupação em fornecer *"educação adequada a todos os brasileiros"*. No entanto, a expressa menção acerca da educação especial e, principalmente, a necessidade de educação

inclusiva demorou mais de um século para tornar-se um direito do cidadão assegurado pelo Estado.

A primeira alteração no cenário constitucional ocorreu com a Constituição Federal de 1.937, a qual, em seu artigo 129, determinou ser dever da Nação, dos Estados e dos Municípios, assegurar à infância e à juventude *"uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendência vocacionais"*. Apesar de não mencionar expressamente a educação especial, essa Carta Magna já reconhecia os diferentes níveis de aprendizado e as necessidades individuais de crianças e jovens, permitindo interpretação no sentido de que o Estado tem como dever educar os portadores de necessidades especiais.

A Constituição Federal de 1946, por sua vez, em seu artigo 166, assegurou o direito de educação a todos e, em seu artigo 172, determinou como obrigatória a disponibilização de "um serviço da assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar". O artigo inovou ao colocar a eficiência escolar como objetivo da escola, ainda que tenham de dispor de assistência especializada a fim de atender os alunos necessitados. No entanto, o artigo deixa margem de dúvida por não fazer menção expressa aos educandos especiais.

Nesse sentido, verificamos que a Constituição Federal vigente, promulgada em 1.988, com seu marcado movimento descentralizador, demonstrou grande avanço para a educação inclusiva, pois, além de tratar da educação como um dever do Estado e da família (artigo 205), de forma inovadora, trouxe a garantia da educação especial, nos seguintes termos:

"Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

A nova carta propõe em seu artigo 227 programas de prevenção, atendimento e treinamento para o trabalho de "portadores de deficiência física, mental ou sensorial", em colaboração com setores privados, além de prever a garantia de um salário mínimo às pessoas portadoras de deficiências e idosos que não possuírem meios para sua manutenção.

As contradições presentes no texto legal, com seus avanços e recuos, mostram conciliação com os setores, muitas vezes, conflitantes da sociedade. Ademais, conforme se observa pelo texto da norma, a Constituição Federal atual propõe a inclusão social ao determinar que o atendimento ao portador de deficiência será realizado na rede regular de ensino. Esse dispositivo constitucional foi determinante na nova configuração educacional e permitiu a regulamentação da matéria por normas infraconstitucionais. Vejamos, a partir desse contexto, como foi feita essa regulamentação.

A Lei nº 8.069, Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13/07/90 é o primeiro texto normativo a dispor acerca da matéria, estabelecendo como dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, além de ordenar no Art. 5º que nenhuma criança ou adolescente será objeto de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado por ação ou omissão dos seus direitos fundamentais.

O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a **Declaração Mundial de Educação para todos** firmada em Jontiem, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em 1994, em Salamanca, na Espanha, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que definiu a **Declaração de Salamanca,** da qual participaram outros 87 governos. O objetivo da Declaração é o comprometimento dos Estados signatários em assegurar que a educação de pessoas com deficiência, crianças, jovens ou adultos seja parte integrante do sistema educacional. Para tanto, foi adotado o Princípio da Educação Inclusiva, segundo o qual as escolas devem acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, culturais e sua integração de grupos desvantajosos ou marginalizados. As escolas devem buscar formas de educar tais crianças por meio do desenvolvimento de uma pedagogia centrada na individualidade da criança com o fim de modificar atitudes discriminatórias e desenvolver uma sociedade inclusiva. A Declaração ainda trouxe orientações para a ação em nível nacional e internacional como políticas e organizações para os Estados, formação das escolas e treinamento de educadores, introdução da Língua de Sinais no ensino dos surdos, o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar inclusive as crianças com deficiências graves, a criação de procedimentos mais flexíveis de gestão escolar, diversificação de opções educativas e estabelecimento de relações com os pais e a comunidade.

A Lei nº 9.394/96, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20/12/96** foi editada sob a influência da Declaração de Salamanca de 1.994, em seus artigos 58 a 60, houve por bem regular acerca do direito à educação dos portadores de necessidades especiais. Ainda que a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente houvessem disposto acerca do assunto, essa lei, que privilegia todo um capítulo à educação especial, teve importância fundamental para estabelecer a forma em que se daria o exercício dos direitos garantidos pela Carta Magna e previstos na legislação infraconstitucional.

O artigo 58 da indigitada norma define a educação especial como *a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.*

Essa definição torna latente que a educação especial deve estar disponível nas escolas regulares, enquanto o § 1º determina que elas *deverão dispor de serviços de apoio especializado para atender aos educandos portadores de necessidades especiais.*

Ademais, o § 2º deixa ainda mais clara a necessidade de incluir nas escolas regulares o atendimento aos alunos especiais ao dispor que *apenas quando em função das condições específicas do aluno não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular,* é que o atendimento deverá ser prestado em classes, escolas ou serviços especializados. Ou seja, essa hipótese é subsidiária, sendo a primeira a preferencial.

Outrossim, o § 3º estabelece que o *dever constitucional do Estado em ofertar a educação especial tem início na faixa etária de zero a 6 anos.*

O artigo 59, por sua vez, impõe os recursos que deverão ser assegurados pelo sistema de ensino aos educandos com necessidades especiais, quais sejam: *(i) currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades; (ii) terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; (iii) professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (iv) educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; (v) acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.*

O artigo 60 dispõe acerca do apoio técnico e financeiro que deverá ser concedido pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. Contudo, o parágrafo único mais uma vez determina que a utilização de outros locais de prestação da educação especial é subsidiária em relação ao mesmo serviço prestado na escola regular ao determinar que a alternativa preferencial é a de ampliar o atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas no "caput" do artigo.

A Deliberação CEE 05/2000, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, foi **f**undamentada nas leis federais definiu normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica do sistema estadual de ensino. Foi depois complementada pela Resolução SE 95/00, de 21/11/00, que dispôs sobre a matrícula, o encaminhamento, a classificação dos alunos com necessidades educacionais especiais; as funções do professor de educação especial; o atendimento itinerante e a habilitação de professores para SAPE (Serviço de Apoio Pedagógico Especializado).

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, de 11/09/01, elaborada em conjunto pelo Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Básica, estabeleceu regras minuciosas para a efetivação do Princípio da Inclusão.

O artigo 3º define a *educação especial como um processo educacional que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais em todas as etapas e modalidades da educação básica.*

O artigo 7º determina que *o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser feito nas classes comuns do ensino regular*. Enquanto o artigo 8º define que *as escolas da rede regular devem prover de recursos para atender esses alunos tais como, professores capacitados e especializados, distribuição dos alunos especiais pelas várias classes, flexibilização e adaptação curricular, serviços de apoio pedagógico especializado, entre outros*.

O artigo 12º impõe que *os sistemas de ensino devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação e nos transporte escolares.*

O artigo 17º, por sua vez, reafirmando o princípio da inclusão exposto no artigo 59 da LDB 9394/96, define que *as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino.*

A Lei 10.172/01 que aprova o Plano Nacional de Educação estabelece 27 objetivos e metas para a educação das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, enfatizando o

desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios, visando a ampliação da oferta de atendimento desde a educação infantil até a qualificação profissional, com ações preventivas nas áreas visual e auditiva, explicando que o atendimento será preferencialmente na rede regular de ensino e extraordinariamente em escolas e classes especiais.

O Decreto Nº 3.956, de 8/10/2001, por sua vez, promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada na Guatemala, em 28 de maio de 1999, definindo que se deve trabalhar prioritariamente nas seguintes áreas:

a) prevenção de todas as formas de deficiência preveníveis;
b) detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência; e
c) sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo dessa forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência.

A Lei nº 10.436, de 24/04/02, dispôs acerca da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, reconhecendo-a como meio legal de comunicação e expressão. É o artigo 4º que traz a mudança mais significativa para a inclusão dos alunos portadores desse tipo de deficiência, pois prevê que *o sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médios e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente.*Dessa forma, a Língua Brasileira de Sinais, além de constituir uma forma legal de comunicação, passa a ser obrigatória no currículo do professor da escola regular, permitindo que os alunos portadores de deficiência auditiva possam freqüentar as aulas como os demais.

A Lei nº 10.845, de 5/03/04, Lei Federal de Incentivo Financeiro, constitui um instrumento de incentivo ao desenvolvimento educacional dos portadores de deficiência, pois institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência – PAED, com os objetivos de: *(i) garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular e (ii) garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular.*

A Convenção da ONU sobre direitos das pessoas com deficiência, de 30/03/06, teve a participação do Brasil no processo de construção do texto desde as discussões iniciais em Quito, no Equador. É a primeira a ser lançada no século 21 e o tratado na área dos direitos humanos mais rapidamente aprovado na história do Direito Internacional. A assinatura reforça o compromisso do Estado brasileiro em adotar medidas legislativas e administrativas para assegurar os direitos reconhecidos na Convenção, que tem como princípios o respeito pela independência da pessoa, não-discriminação, efetiva participação e inclusão social, respeito às diferenças e a igualdade de direitos. A SEDH/PR, por meio da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), de forma integrada com o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), enviou especialistas na matéria, além de comentários e documentos para subsidiar a tomada de posição oficial nas discussões.

Aos poucos, a legislação nacional, seguida pela estadual, criou a obrigatoriedade da oferta de vagas às crianças com deficiência nas escolas regulares, definindo também os serviços de apoio integrados à escolaridade básica, em instituições ou na escola na forma dos Serviços de Apoio Pedagógico Especializado - SAPE, criando a figura do professor itinerante e prevendo uma formação mais adequada aos professores. As marcas deixadas pela lei espalham-se pelo país, embora ainda de maneira gradativa, insegura e inconstante; promovendo a matrícula de muitas crianças na escola regular e negando a outras ainda o direito inalienável de participar da unidade de ensino mais próxima de sua casa.

> **"O direito à educação é, portanto, nem mais nem menos, o direito que tem o indivíduo de se desenvolver normalmente, em função das possibilidades de que dispõe, e a obrigação, por parte da sociedade, de transformar essas possibilidades em realizações efetivas". (Piaget, 1988: 35)**

Em outro trabalho (Nakayama, 1996), exponho que o alcance da proclamação de um direito não depende somente da postura quanto à educação que se quer, mas também dos meios que se usa para consegui-la, pois pretendendo-se o pleno desenvolvimento da personalidade é necessário encontrar na escola tudo o que seja necessário à construção do raciocínio e da consciência. Esse direito agora extensivo a todas as crianças é o primeiro passo da educação inclusiva, que ainda tem um longo caminho, no estudo e na dedicação dos educadores, entusiasmados com a idéia de assistir ao processo de democratização de uma sociedade que, pelas suas crianças, aprende a praticar os princípios da igualdade.

2.2.A EDUCAÇÃO POPULAR: MOVIMENTO INCONSTANTE AO SABOR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Apenas 0,03% da população brasileira habita o topo da pirâmide da distribuição de renda do país, de acordo com o estudo do sociólogo Marcelo Medeiros, do IPEA (Folha de São Paulo, 1º/03/04). Estima-se que os mais ricos somam apenas 10 mil pessoas, que teriam renda familiar mensal per capita acima de R$ 22,6 mil. O estudo identificou o restrito grupo de elite como predominantemente branco (96%), com acesso a educação além do nível superior, relações sociais privilegiadas e herança familiar. Ele estaria localizado sobretudo na região sudeste. Além disso, os 5% mais ricos ficam com quase a metade da renda gerada e os mais pobres com 12%.

Essa situação se conserva ao longo de nossas historia, de tal maneira camuflada, que só nos deparamos com os sinais da crise social, mesmo assim explicada pela naturalização dos processos produzidos culturalmente.

> **"Toda dinâmica da crise, ao mesmo tempo que se expressa a necessidade dominante para resolver as contradições inerentes a este tipo de sociedade, constitui uma nova instancia geradora de contradições – em gral diversos – que definirão a idiossincrasia do período que se inicia após cada ruptura". (Gentili, 1995: 231).**

A exclusão deixa de ser concebida como expressão de contradição no desenvolvimento da sociedade capitalista para ser vista como uma coisa fixa, irremediável e fatal. A exclusão, nesse caso, substitui a idéia sociológica de processos de exclusão ou modos de marginalização.

Nos tempos atuais, as pessoas pobres não vêem perspectiva de ascensão social, como no passado, por meio de economias ou escolarização dos filhos.

A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras e lógica. O problema está justamente nessa inclusão, pois a pessoa consegue ganhar alguma coisa para sobreviver, se reintegra economicamente, em atividades de trabalho precário, prostituição, trambique, no pequeno comércio, no setor de serviços mal pagos ou até mesmo excusos, mas se desintegra moral e socialmente.

Dessa maneira, o importante é compreender o modo de vivenciar a contradição que se expressa na exclusão: significa agir e desenvolver algum nível de consciência da contradição que move a ação, percebendo-a como um momento de privação, de direitos, de consumo, de esperança.

Há, segundo Santos (2002), dois Brasis, sendo o primeiro o Brasil-potência, que exporta jatos, uma das maiores economias do mundo, e o segundo aquele que mantém um terço da população abaixo da linha de pobreza. As informações recém-divulgadas da Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio, 2004, mostram uma redução inequívoca da pobreza e da indigência, considerando, nos dois casos, os conceitos que são relevantes para essa avaliação, a renda familiar ou domiciliar per capita:

> **"A proporção de pobres cai de 35,6% em 2003 para 33,2% em 2004, o que corresponde a 57,7 milhões de pessoas pobres nesse último ano, enquanto a proporção de indigentes cai de 10% para 8%, significando 13,9 milhões de indigentes". (Rocha, 2005: B3)**

A redução da desigualdade de rendimentos do trabalho, assim como a evolução favorável aos mais pobres dos benefícios previdenciários e assistenciais, certamente levou, segundo Rocha (2005), a uma redução da desigualdade da renda domiciliar como medida pela Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílios. É razoável afirmar, continua a autora, que garantir a continuidade da redução da pobreza e da indigência é mais fácil do que garantir uma tendência sustentada de redução da desigualdade. O crescimento econômico traz consigo tendência inerente de aumento da desigualdade no curto prazo via mecanismos de oferta e demanda de mão-de-obra no mercado de trabalho. A solução da questão crítica da desigualdade brasileira depende de reformas estruturais, que por sua vez dependem de um esforço continuado no médio e longo prazos para reverter o quadro da flagrante desigualdade de um Brasil branco, 2,5 vezes mais rico do que o Brasil negro. (Segundo os dados da Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílios, de 1999).

Essa desigualdade separa materialmente, mas unifica ideologicamente como se fossem dois mundos que se excluem reciprocamente, embora parecidos na forma: em ambos podem ser encontradas as mesmas mercadorias, as mesmas idéias individualistas, a mesma competição. Mas as oportunidades são completamente desiguais. Recobrem e anulam o potencial de transformação das classes sociais e, por isso, tendem para o conformismo, para o comportamento anticivilizado e reacionário do renascimento do privilégio de alguns como contrapartida das privações de muitos.

A região metropolitana de São Paulo, teve aumento no índice de pobres que passou de 41% em 2003, para 41,6% em 2004, numa variação pequena, mas mostra que migraram para a pobreza 214 mil pessoas, segundo a análise de Soares (2006), a partir dos dados do IBGE. Dos pobres instalados nas dez grandes metrópoles do país, 35,8% estavam em São Paulo em 2004, e esse percentual era de 34,5% em 2003.

A idéia da exclusão pressupõe uma sociedade acabada, expõe Martins (1997), cujo acabamento não é por inteiro acessível a todos. Mas essa sociedade acabada não existe, em princípio. A sociedade é um processo contínuo de estruturação e desestruturação, de recriação contínua, sendo a exclusão, as rupturas, reparadas espontânea e continuamente. Há processos sociais excludentes, mas não há exclusões definitivas. O excluído é a vivência pessoal de um momento transitório, de exclusão-integração, de sair e reentrar no processo de produção social. E sair de um jeito e reentrar de outro, pois a sociedade pede a contínua reelaboração das identidades.

É necessário, portanto, que a sociedade promova a recuperação da capacidade de criar, de cultivar a inteligência crítica, de revolucionar as relações sociais, privilegiando a dignidade do homem. Esse conceito de exclusão precisa então, ser desmistificado por parte de todos aqueles que não perderam a dimensão da humanidade do homem como o grande projeto dos que têm fome e sede de justiça. Qualquer tentativa de potencializar o país passa por fortalecer aqueles que sempre estiveram fora, que não são brancos, que são pretos e pardos na sua maioria e que podem obter na educação as condições de sua inclusão social.

2.2.1. A desigualdade no Brasil tem cor, gênero e deficiência

No início do século XX, os sistemas educacionais, em paralelo à sociedade, eram, em sua maioria, nítida e deliberadamente estratificados; segregados por raça, gênero e classe social, divididos entre escolas acadêmicas ou técnicas, públicas e privadas, protestantes e católicas, conforme expõe Connell (in Gentili, 1995). Ao primeiro movimento de democratização do acesso à escola pública, em meados do século XX, seguiu-se a universalização, pelo menos do ensino fundamental, no final do século. Embora tenha representado uma vitória parcial, pois o desempenho inferior de grande parte dessa população atesta a incapacidade da escola pública de oferecer a todos oportunidade de aprendizagem e evolução social.

O Brasil, com uma população de 167.7 milhões e um PIB de mais de 700 bilhões de dólares, por esse motivo, e apesar desse sucesso econômico, é o 109º no índice de Exclusão Social, o que o faz, mesmo não sendo um país pobre, ser citado como extremante injusto, ocupando o segundo lugar em desigualdade social no mundo. Os 1% mais ricos detêm aproximadamente 10% do PIB, enquanto os 50% mais pobres, detém apenas 1% do PIB. A renda de uma pessoa rica no Brasil é, em média, 25 a 30 vezes maior do que de uma pessoa pobre, sendo o Brasil predominantemente jovem, com 62% da população com menos de 29 anos, pela análise do International Service (IS-Brasil, 2005).

Em 2002, havia 53,3 milhões de pessoas vivendo na pobreza, correspondendo a 30,6% da população. A pobreza extrema atinge 11,6% da população (20 milhões de pessoas). As

características da pobreza no Brasil revelam a forma desigual como as parcelas sociais são atingidas:

A pobreza é mais aguda entre os brasileiros negros e mestiços. São pobres 63% dos negros e mestiços, e 10% dos brancos, e ainda 70% dos negros pobres vivem na extrema pobreza. A análise dos indicadores desagregados por cor/raça e sexo não deixa dúvidas quantos aos aspectos fundamentais da questão racial na construção do panorama social do Brasil.

> **"Do total dos rendimentos de todas as fontes apropriadas pelas famílias brasileiras em 2000, 50% provinham de homens brancos e 24% de mulheres brancas (ou seja, a população branca respondia por 74% do total). Na outra ponta, os homens negros detinham 18% do total de rendimentos e as mulheres negras apenas 8%. Portanto, do total dos rendimentos disponíveis para as famílias no Brasil, apenas 26% tinham por origem alguma forma de remuneração de pessoas negras". (RDH, 2005: 60)**

Também é relevante perceber que embora as mulheres e os homens negros representem 44,7% da população brasileira, segundo dados do censo 2000, publicados no portal do IBGE, sua participação nos 10% mais pobres chega a 70%. À medida que se avança em direção aos extratos mais altos, sua presença diminui, até atingir apenas 16% no último extrato (os 10% mais ricos) – situação que permaneceu praticamente inalterada ao longo dos anos 1990. Além disso, em todas as faixas, sem exceção, o rendimento médio dos brancos é superior ao dos negros. As ações afirmativas podem gerar alguma diferença nesses dados, quando os negros estão tendo acesso ao ensino superior, mas o alcance dessas políticas públicas, ainda muito recentes, não parecem ter o alcance necessário para tirar da pobreza quase metade dos brasileiros, a maioria negros e mestiços. Essa situação se ampliará na conquista de uma educação de qualidade que abranja todo o ensino básico.

A pobreza se concentra em torno das crianças. O segmento da população mais pobre são as crianças e, reforçando o estigma social, atinge desigualmente 32,7% das crianças brancas, 57,7% das crianças negras e mestiças e 71,4% das crianças indígenas (a maioria do Norte). Em média houve redução da fecundidade entre as mulheres brasileiras, mas houve um aumento na faixa de 15 a 19 anos, que respondem por 22,4% das crianças nascidas, geralmente em condições inadequadas ao seu desenvolvimento. O serviço de orientação aos jovens, para uma educação sexual, que garanta a maternidade e a paternidade responsável, é necessário e urgente e deve ser ampliado para todo o território brasileiro alcançando as cidades do interior dos estados do Norte e do Nordeste.

Em relação à mulher, esta se localiza na base da pirâmide social. Em média, as mulheres brasileiras precisam estudar quatro anos a mais do que os homens para receberem o mesmo

salário e, para cada R$ 100,00 que um homem branco ganha, uma mulher branca ganha R$ 68,00 e uma mulher negra R$ 26,00. No setor informal, característico pelo trabalho inseguro e precário, a vasta maioria é de mulheres. As questões de gênero são aparentes em todas as esferas da vida brasileira, e como promover as mulheres e romper as barreiras de gênero são temas transversais em todas as áreas, da reforma agrária, à educação, saúde, política e mídia. A inclusão de gênero é crescentemente vista como uma parte integral das iniciativas de desenvolvimento no Brasil. (IS-Brasil, 2005).

Há um ciclo de pobreza das pessoas com deficiência. Quase 25 milhões de pessoas com deficiência no Brasil, representando 14,5% da população. Enquanto a ligação entre pobre, deficiência e exclusão é inegável, estatísticas sobre pobreza e deficiência não são muito desenvolvidas no Brasil. As pessoas com deficiência têm os mesmos direitos de acesso ao trabalho e aos serviços do governo, porém têm sido excluídas das escolas, do trabalho e muitas vezes do convívio social e, nesse ciclo, não se especializam, não encontram trabalho, permanecem pobres. A Assembléia Geral da ONU identificou (Brasil, 2005) três prioridades de ação para equiparar as oportunidades para pessoas com deficiência: *1.Acessibilidade; 2.Serviços sociais e redes de segurança; 3.Emprego e meios de vida sustentável.* É responsabilidade do governo, como consagrado na lei nacional, reduzir as barreiras ambientais e sociais que restringem o acesso aos serviços, oportunidades de trabalho, moradia e lazer, trazendo os direitos das pessoas com deficiência para a agenda de desenvolvimento do Brasil. Xavier (2006) expõe que das cinco pessoas mais pobres do mundo, uma delas terá deficiência e, portanto, a pobreza é ao mesmo tempo uma conseqüência da desvantagem e uma contribuição para a marginalização ainda maior. Voltemos agora ao contexto educacional.

2.2.2. A educação popular

As situações que aconteciam no Império, como a relatada por D. Pedro I, à Assembléia Constituinte, em 3 de maio de 1823, de ter visto que na Roda dos Expostos passaram 12 mil crianças, tendo sobrevivido apenas mil, revelam como era tratada a infância em nosso passado.

Após o abandono da educação escolar das crianças indígenas e negras e mesmo dos filhos dos portugueses durante o período colonial e imperial no Brasil, com a proclamação da República esperava-se a garantia da expansão da educação, numa sociedade que, segundo Passetti (in Del Priore, 2002), se anunciava como uma nação nova e cheia de esperança.

As pessoas que moravam nos subúrbios, em casas de aluguel, quartos de cortiço, barracos em favelas ou construções clandestinas passaram a compor a paisagem social de muita carência e

poucas oportunidades, num convívio dos mestiços, dos negros e dos europeus recém-chegados. Essas pessoas eram vistas trocando regularmente de parceiros, constituindo famílias muito grandes, com filhos desnutridos e sem escolaridade, que cresciam sem a presença regular dos pais.

> **"Veio um século no qual muitas crianças e jovens experimentaram crueldades inimagináveis. Crueldades geradas no próprio núcleo familiar, nas escolas, nas fábricas e escritórios, nos confrontos entre gangues, nos internatos ou nas ruas entre traficantes e polícias. A dureza da vida levou os pais a abandonarem cada vez mais os filhos e com isso surgiu uma nova ordem de prioridades no atendimento social que ultrapassou o nível da filantropia privada e seus orfanatos, para elevá-la às dimensões de problema do estado com políticas sociais e legislação específica." Passetti (in Del Priore, 2002)**

A partir dos anos 1920, a caridade misericordiosa cede lugar às ações governamentais. A sua expansão ocorrerá entre duas ditaduras: com os primeiros códigos de menores: o primeiro de 1927, durante a Ditadura de Getúlio Vargas (1937-45) e o segundo em 1979, durante a Ditadura militar (1964-84).

No século XIX, quando a situação material dos pais não permitia que cuidassem de seus filhos e os entregavam às Santas Casas e outras entidades, expõe Rizzini (in Del Priore, 2002), chegaram os imigrantes espanhóis e italianos, colaborando para a alteração desse quadro, pois chamavam a atenção dos governantes para o descaso com os trabalhadores. Impelidos para as cidades devido às condições de semi-escravidão no campo, os imigrantes logo se organizaram e reivindicaram novas condições de trabalho. A greve de 1917 paralisou os setores industriais, comerciais e de transporte de São Paulo; obteve grande repercussão pela denúncia da exploração do trabalho infantil, pois crianças de 9 a 14 anos definhavam e se atrofiavam para enriquecer os industriais.

No início do século XX, os sistemas educacionais eram, em sua maioria, nítida e deliberadamente estratificados: segregados por raça, gênero e classe social. O movimento de democratização da escola, em meados desse século, proporcionou maior oportunidade de acesso à escola, porém, segundo Connell (in Gentilli, 2002), esse acesso representou meia vitória; pois, nas instituições formalmente igualitárias, pobres e pertencentes a minorias étnicas continuavam a ter desempenho inferior, estavam mais sujeitos a reprovações e à evasão escolar do que as crianças advindas das famílias ricas ou da classe média.

> **"O educador se defronta todo o tempo com a muralha de palavras sem sentido, da conceituação rotuladora que veste a realidade fluida e conflitiva com a camisa de força dos enquadramentos preconcebidos para tentar dar**

> **sentido ao que parece dele privado, a realidade dura dos pobres". (Martins, 1997: 7)**

A história da infância mostra ainda que, em regiões miseráveis do país, incluindo os bolsões de pobreza nas grandes cidades brasileiras, o estudo tem pouco valor frente às necessidades de sobrevivência. A criança que precisa trabalhar para comer, deixa a escola ou não consegue aprender. No nosso país, 40% das crianças até 14 anos vivem em famílias cuja renda média é de sessenta reais por pessoa. No nordeste a situação é mais crítica, pois 63% das famílias têm esse rendimento. Rizzini (in Del Priore, 2002), também explica que a criança que não estuda irá perpetuar sua condição de miséria, tornando-se um adulto mal remunerado por falta de qualificação profissional, comprometendo sua existência e a dos seus.

> **"Crianças vindas de famílias pobres são, em geral, as que têm menos êxito, se avaliadas através dos procedimentos convencionais de medida e as mais difíceis de serem ensinadas através dos métodos tradicionais. Elas são as que têm menos poder na escola, são as menos capazes de fazer valer suas reivindicações ou de insistir para que suas necessidades sejam satisfeitas, mas são, por outro lado, as que mais dependem da escola para obter sua educação". (Connel, in Gentili, 2002: 11)**

Crianças e adolescentes que passam anos na escola e mal conseguem escrever seu nome são comuns em todo o país. Foi na Constituição de 1934 que, pela primeira vez, a instrução pública apareceu como direito de todos, independente da condição econômica. A partir do ECA(1990), a criança passa a ser prioridade de Estado, que deve protegê-la inclusive dos maus-tratos da família, garantir educação, políticas sociais, alimentação e bases para o exercício da cidadania. Uma nova reforma se realiza exigindo uma acomodação entre os princípios da filantropia privada pré-anos 20 e a crescente intervenção do Estado até o final da década de 80. O movimento civil de implementação de atendimento social às crianças, representado pelas Organizações Não-Governamentais aliado ao cumprimento de ampliação de vagas nas escolas de ensino fundamental pelo poder público tem enfrentado a situação de exclusão dos benefícios sociais, das crianças e adolescentes que ainda merecem maior apoio e cuidados.

Martins (1997), porém, acredita que muitos dos que são considerados categoricamente excluídos podem se considerar a si mesmos incluídos, porque privilegiam a inserção no consumo, não a formas estáveis de inserção na produção

Portanto, o conceito de exclusão é contraditório, permitindo que as pessoas se situem nesta ou naquela via do processo e sintam-se ora excluídas do processo como um todo, ora pertencentes à própria comunidade dos excluídos.

Deve ser assim para a grande porcentagem da população brasileira que vive na linha da pobreza. A exclusão é apenas um momento da percepção que cada um e todos podem ter daquilo que concretamente se traduz em privação: privação de emprego, privação de meios para participar do mercado, privação do bem-estar, privação de direitos, privação de liberdade, privação de esperança.

Sendo a sociedade brasileira pós-escravagista ainda excludente com relação aos negros descendentes dos escravos, encontra-se nela a origem da exclusão social que os atinge.

2.3. A EDUCAÇÃO DOS NEGROS: DA SENZALA À UNIVERSIDADE

Ao analisar as questões da desigualdade que atinge boa parcela da população, este estudo necessita ampliar o seu olhar e identificar nos diferentes segmentos da população, a representação social, as oportunidades e desempenho nas diversas áreas de realização e convivência social dos indígenas, descendentes dos primeiros moradores de nossa terra e dos negros, descendentes dos homens e mulheres deportados de seu país e trazidos à força para construir nosso país.

> **"350 anos de escravismo promoveram uma certa anestesia em todos nós em relação ao fato de que a pobreza aqui tem cor e procedência". (Santos, 2002: 32)**

As condições sócio-econômicas são determinantes das desigualdades sociais; mas, explica Botelho (1999), não podemos negar que o fator racial também contribui para a manutenção do *status quo*. A questão do preconceito racial, muitas vezes, é camuflada na explicação da desigualdade pela classe social, explicação que não agüenta uma análise dos índices sócio-econômicos que afetam muitas vezes mais os negros do que os brancos.

A questão racial foi escolhida como outro foco de estudo por estar no eixo da observação da exclusão pela pobreza e, para Santos (2002), ao saltarmos de um país agrícola atrasado para uma das maiores economias industriais do planeta, o fizemos excluindo e, nesse momento, de revisão de nosso crescimento e possibilidade de novo salto, não o daremos se não enfrentarmos os motivos dessa exclusão, a subcidadania acontecida após o 14 de maio, com a população negra e parda do país.

> **"O Brasil convive há séculos com uma barreira que trava o desenvolvimento humano de parte significativa de sua população: o racismo, que se apresenta como um obstáculo de caráter tanto institucional (por meio de políticas que ignoram a população negra e indígena) quanto socioeconômico (por meio da desigualdade social que segrega parte da população nas áreas mais pobres do país)". (Lopes, prefácio, RDH, 2005: 12)**

Quinhentos anos são passados e, como afirma Oliveira (2004), não saímos do vermelho na prova de amor generosa para com os índios e os negros. Os primeiros lutam pela demarcação de suas terras e os últimos aguardam o reconhecimento das terras dos quilombos onde estavam os ascendentes.

A subcidadania é representada, por exemplo, pela violência que, aliada à pobreza e ao racismo, atinge de maneira desigual a população. Os dados do IBGE, referentes a 2001, mostram que a taxa de homicídios de homens mesmo para os brancos era escandalosa: 102,3 por 100mil habitantes. Para os jovens negros, porém, a taxa era duas vezes maior: 218,5 para cada 100mil deles, num risco semelhante ao de morar em um país em guerra civil. A maior parte dos jovens negros assassinados vivia em favelas, bairros periféricos e subúrbios da cidade. A igualdade apregoada pela lei ainda não se tornou realidade em nossa sociedade. A população negra e mestiça no Brasil, para nos atermos a um dos exemplos de preconceito racial, não tem as mesmas chances de educação e emprego da população branca, mesmo que se afirme que o problema não está na cor, mas na renda.

> **"Talvez o camaleão mais sofisticado que tenhamos seja exatamente o racismo brasileiro, porque ele é ibérico, é dissimulado, é competente e eficaz para manter tudo como se fosse não o problema de quem discrimina, e sim sobretudo de quem é discriminado. De um lado há um grupo que finge que não discrimina. E no outro temos a própria população negra que finge que não é discriminada. Então estamos diante de uma situação complexa, não é fácil interpretar logo de cara isso". (Santos, 2002: 31)**

Santos (2002), outrossim, expõe as três formas pelas quais acontece a discriminação dos negros: a primeira acontece no dia-a-dia e às quais as pessoas já estão acostumadas, o branco discriminar com naturalidade e o negro em aceitar, por exemplo, o negro ser atendido com descaso ou atraso. Nesse caso o negro deveria reagir com presteza e, de maneira discreta, perguntar: -*Você está aqui para atender?* Quando a discriminação for excessiva, a reação deve ser imediata e indiscreta, para mostrar a todos o caso de discriminação ostensiva. Há ainda a discriminação sofisticada pela qual raramente o negro consegue perceber que está sendo discriminado.

> **"Olha, ser negro, nascer negro, é estar sistematicamente ao longo de toda a vida sofrendo o processo de discriminação. Então não tem a situação A ou B, você é distinguido. Na escola se dá a primeira situação franca, concreta: "Negrinha", "Pelé", "Cabelo de Bombril". (Carneiro, 2000: 24).**

Esta realidade precisa mudar e a educação não pode deixar de dar sua contribuição no enfrentamento deste tema, que emerge da sociedade e permeia as salas de aula.

2.3.1. A total exclusão do período colonial

Essa é a realidade calcada na origem escrava do povo africano que chegou ao Brasil. E não foram poucos, pois já constituíram a maioria de nossa população.

Os primeiros registros de tráfico transatlântico de escravos da África Ocidental remonta, segundo o RDH (2005), a 1442, quando os portugueses começaram a importar cativos para a Europa. Setenta e cinco anos depois, a prática chegava às Américas, por meio dos espanhóis. No Brasil, o primeiro grupo de africanos escravizados desembarcou por volta de 1550. Daí em diante, apesar das variações anuais manteve-se em número elevado até 1850, quando, sob pressão internacional, o governo imperial proibiu a importação de cativos. A escravidão, no entanto, ainda persistiria ilegalmente no país por mais 38 anos: apenas em 1888 foi promulgada a Lei Áurea, que determinou a Abolição da escravatura. O resultado desse duradouro tráfico de africanos foi o enraizamento, na sociedade brasileira, das desigualdades e da violência inerentes à instituição escravista.

> **"O tráfico atlântico de escravos deflagrou um dos processos mais impactantes da história da humanidade, marcado pela sangria demográfica das populações africanas. Estimativas recentes, organizadas a partir de dados compilados pelo Foreign Office britânico, reforçam o cálculo de que desembarcaram na América, entre os séculos 16 e 19, cerca de 10 milhões de cativos da África. O Brasil teria recebido aproximadamente 40% desse fluxo, ou seja, foi o principal destino da mão-de-obra escrava no continente." (RDH, 2005: 19)**

A explicação da necessidade de mão-de-obra negra no Brasil não justificava a longa duração do tráfico de escravos africanos. Na verdade, segundo consta do RDH (2005), o tráfico esteve aliado a interesses territoriais e tributários, à constituição do poder estatal e ao fortalecimento de determinadas elites africanas. Esses motivos estavam aliados à grande procura por matérias-primas tropicais e à proibição do tráfico nas colônias inglesas.

> **"Foi por meio do comércio de cativos e da exploração de seu trabalho que se acumularam as maiores fortunas do Brasil, na virada do século XVIII para XIX. Embora o prestígio social coubesse aos agroexportadores, não eram eles, mas sim os traficantes de escravos, os homens mais ricos do Brasil." (RDH, 2005:21)**

Se nos séculos XVI e XVII o braço indígena erigiu a economia dos canaviais e engenhos, coube ao braço africano expandi-la ainda no século XVII e sustentá-la no XVIII, bem como assumir no século XIX a responsabilidade exclusiva pela produção da economia agroexportadora do café.

Na produção do açúcar, concentrada no litoral e principal motor da economia do Brasil até o século XIX, os escravos eram "as mãos e os pés dos senhores de engenho", como descreveu o

Jesuíta Antonil no início do século XVIII. Os escravos faziam a plantação, a limpeza dos canaviais, o corte da cana, o corte da lenha que alimentava as fornadas, a moagem, a operação das caldeiras, o cozimento, a clarificação, a coagem, o esfriamento, a colocação e a retirada dos "pães de açúcar" das formas e o acondicionamento do produto em caixas para o envio aos mercados consumidores.

> **"Há trezentos anos que o africano tem sido o principal instrumento da ocupação e da manutenção do nosso território pelo europeu e que os seus descendentes se misturam com o nosso povo. Aonde ele não chegou ainda, o país apresenta o aspecto com que surpreendeu os primeiros descobridores. Tudo o que significa luta do homem com a natureza, conquista do solo para habitação e cultura, estradas e edifícios, canaviais e cafezais, a casa do senhor e a senzala dos escravos, igrejas e escolas, alfândegas e correios, telégrafos e caminhos de ferro, academias e hospitais, tudo, absolutamente tudo que existe no país, como resultado do trabalho manual, como riqueza do capital, como acumulação de riqueza, não passa de uma doação gratuita da raça que trabalha à que a faz trabalhar". (Joaquim Nabuco, apud RDH, 2005: 25)**

A imagem tradicional do escravo preguiçoso, porém, vem sendo substituída, segundo o RDH (2005), por uma que o apresenta em sua pluralidade, diferenciação e complexidade, com importantes contribuições à unidade e formação do país. O trabalho dos escravos se diversificou e, dependendo da região, foi usado nas atividades de subsistência: como nas hortas e pomares; no transporte: quase tudo era transportado pelos escravos; móveis, pianos, sacas de café, tinas de água, cargas no cais do porto e pessoas (em liteiras, redes e cadeirinhas); pelas águas: canoas, balsas, veleiros e barcos trafegavam com escravos como remadores ou marinheiros; nas pedreiras, nas vias públicas, em vendas e serviços e mesmo na administração. Até mesmo nas manufaturas têxteis e de transformação, em indústrias do final do século XVII, bastante artesanais. Ainda cabiam aos escravos e escravas as atividades de costureiras, alfaiates e rendeiras em fábricas de maior porte (Fundição Ipanema e Fábrica Imperial de Pólvora) e nas pequenas onde faziam chapéus, sapatos, tecidos de algodão além de alimentos, fogos de artifício, velas, papel, sabão, telhas e charuto. Enfim tudo o que se consumia era produzido pelos escravos.

As mulheres que faziam o serviço doméstico, às vezes, exerciam mais de uma atividade, como costura e venda de alimentos e objetos com seus tabuleiros. A profissão de barbeiro incluía a tarefa de aplicação da "sangria" e outros cuidados médicos como amputação de membros, extração de tumores e dentes e colocação de ossos no lugar, quando então alguns recebiam licença especial para a prática de cirurgião.

Enfim, os escravos desempenharam inúmeras funções sociais, econômicas e culturais resgatadas pela historiografia atual.

O primeiro censo realizado nas vilas e povoações no primeiro século de colonização portuguesa no Brasil revelou, segundo Oliveira (2004), uma população de 52 mil habitantes, sendo 28 mil vindos da Guiné, 14 mil índios moradores das aldeias portuguesas e 10 mil portugueses, além dos filhos mestiços dos colonizadores, suas mães africanas ou indígenas.

Em 1817, 245 anos depois do primeiro recenseamento a população escrava (1.930.00) constituía praticamente a metade da população (com um total de 3.817.000 habitantes). É um número baixo, se considerarmos os milhões de africanos que foram deslocados para o Brasil, sendo vítimas de doenças e maus tratos em todo o calvário que enfrentaram desde seu aprisionamento até a chegada e compra pelos proprietários rurais. Acorrentados, na travessia pelos mares, muitos morreram.

> **"Do ponto de vista demográfico, social e humano, o tráfico foi uma tragédia que matou perto de 2 milhões de indivíduos, sem contar os que pereceram nos barracões costeiros, entre o desembarque e a venda nos mercados coloniais." (RDH, 2005:21)**

A exclusão existente na sociedade, nos tempos coloniais, foi definida legalmente por meio da: proibição dos negros de freqüentarem a escola (como também os doentes de moléstias infecciosas), pela lei complementar a Constituição de 1824; dificuldade da posse das terras pelos negros, colocando inúmeras condições de compra, pela Lei das Terras e, ainda, pela exclusão dos negros no trabalho das indústrias, pelo Decreto 528 de 1890, referente às emigrações européias.

Essa exclusão legal foi acompanhada da exclusão aos bens sociais, na medida em que o negro ocupava o último lugar da escala social, sem direito à voz, sem direito à educação e a uma vida digna, num mundo em que tudo lhe era retirado.

2.3.1.1. A desconstrução da identidade e a resistência dos escravos

As práticas de desindentificação da população escrava não foram aleatórias, ao contrário, tinham o sentido de despersonalização e desunião por meio das novas identificações que recebiam ao chegar ao Brasil, a separação das famílias e das etnias e, principalmente, os maus-tratos constantes para ferir sua dignidade.

Desde o início da colonização foi comum a discriminação pela origem e não pelas nuances de pele, a denominação *negro* se referia a qualquer escravo, de qualquer cor, nunca o livre. Inicialmente se referiam aos escravos como *negros da Guiné* e aos indígenas como *negros da terra* ou *negros brasis*. Os escravos nascidos na África eram chamados *pretos* e os nascidos

no Brasil eram os *crioulos*, sendo seus filhos denominados *pardos*. Quanto aos libertos, nunca eram chamados de *negros*, eram designados *pardos*. Quase sempre *mulato (de mula)* significava um indivíduo já livre.

> **"Hebe Mattos sugere que pardo seria sinônimo de não-branco, independente da cor da pele, e branco teria o significado de livre. Ou seja, pessoas de cor negra ou mestiça podiam ser chamados brancas, se fossem comprovadamente livres". (RDH, 2005: 27)**

A expressão *africano*, para indicar escravos procedentes da África, começou a aparecer no século XIX, no contexto dos esforços para proibir o tráfico negreiro e abolir a escravidão. A cessação do tráfico, em 1850, transformou *congo, angola, cabinda, mina, ioruba, accra e monjolo* em *africanos*.

Designados por sua origem, mudados seus nomes, afastados de sua família, os escravos resistiram por meio da formação de novas famílias, que representavam elemento de solidariedade e de negação da própria escravidão, além de permitir a conquista de espaços sociais de preservação dessa cultura, mesmo que para isso tivessem que se apropriar de linguagens e rituais da cultura dominante.

A religiosidade se constituiu em outro espaço de expressão, destacando-se o papel das irmandades na solidariedade, por meio da promoção de festas, coroação dos reis, amparo e proteção nos enterros, na doença e na compra da liberdade.

A alforria, embora considerado um ato de concessão senhorial, dependia da relação do escravo com o senhor e era, muitas vezes, conquistada pelo escravo pelo pagamento, cujo valor acumulavam por meio do comércio. Esse mecanismo favoreceu as mulheres que, no século XVII, se constituíam no dobro dos escravos alforriados.

A historiografia, por muito tempo, apresentou os escravos como indivíduos dóceis, manipulados, sem vontade própria, como se por essas características merecessem a posição que tiveram em nossa história. Pesquisas recentes mostram toda a complexa trama de resistência que os Africanos exerceram em nosso país para conquistar direitos ou fugir aos maus tratos, como as cartas de alforria, duramente conquistadas, que se constituíam em direitos precários, revogadas ao prazer dos proprietários ou seus descendentes. A capacidade dos nativos em realizar ações contra a opressão incluiu o uso de rituais mágicos (feitiço contra bens e pessoas para se livrar dos castigos etc.); abandono da plantação, numa espécie de greve, como a acontecida na Bahia, no final do século XVIII; ações de liberdade na justiça, efetuadas por promessas ou não cumpridas, não libertação de crianças nascidas após a Lei do Ventre Livre, maus-tratos (apenas na Corte de apelação do Rio de Janeiro, foram registradas

cerca de 400 ações de liberdade entre 1808 e 1888, metade das quais com alforria dos escravos); rebeliões urbanas (intensificadas após a Independência, em 1822, como a Revolta dos Malês, de 1835, uma das mais importantes revoltas escravas no Brasil).

> **"Os escravos e as escravas conceberam e puseram em prática inúmeras formas reativas e mesmo preventivas contra a opressão dos senhores, mesmo sob condições desfavoráveis. Sob esse prisma, a solidariedade expressa nas revoltas e tensões denota uma identidade negra, para além da etnia, que tinha uma "dimensão de classe" e se (re)construía a cada passo, na arena das lutas entre escravos e senhores. Já no século XVII, no nordeste brasileiro, as rebeliões e fugas haviam se multiplicado por todas as áreas em que o braço escravo fora implantado, sobretudo no litoral. A partir desse período, uma das formas de resistência nas ações em grupo, durante todo o escravismo, foram os quilombos." (RDH, 2005:28)**

Palmares começou a ser criado em fins do século XVI, na Serra da Barriga, em Alagoas e se constituiu no mais longo processo de resistência, com duração de 70 anos e no maior Estado negro na época da escravidão, com 20 mil pessoas. Muitos outros quilombos surgiram em todas as regiões (em Minas Gerais, onde há registros de 160 quilombos entre 1710 e 1898), efetivando a luta dos negros por sua liberdade e mostrando sua capacidade de organização e trabalho, num país em que os pais sonhavam um futuro diferente para seus filhos.

2.3.1.2. A criança escrava é cria da escravidão

Entre os cativos no Brasil predominavam os adultos, poucos dos quais chegavam aos cinqüenta anos de idade, como afirma Góes (in Del Priore, 2002). O desequilíbrio entre os sexos variava segundo as flutuações do tráfico e, em tempos de grande desembarque, chegava a haver sete homens para cada três mulheres. Na média, as crianças representavam apenas dois entre cada dez cativos, porém, em fazendas que por vinte anos não compravam cativos, as crianças poderiam corresponder a um terço da escravaria. Os principais traços demográficos do universo infantil estavam muito mais relacionados à fecundidade das cativas e à mortalidade infantil.

Poucas crianças chegavam a ser indivíduos adultos. Os escravos com menos de dez anos de idade correspondiam a um terço dos cativos falecidos; dentre eles, dois terços morriam antes de completar um ano de idade, 80% até os cinco anos.

Aqueles que escapavam da morte prematura iam, continua Góes e Florentino (in Del Priore, 2002), aparentemente, perdendo os pais. Antes mesmo de completarem um ano de idade, uma entre cada dez crianças já não possuía nem pai nem mãe. Aos cinco anos, metade parecia ser completamente órfã; aos 11 anos, oito a cada dez. Descontados os casos em que os pais eram

separados dos filhos, as crianças vendidas ou os pais alforriados, ainda é um número expressivo de separação familiar.

As crianças cativas, contudo, não ficavam abandonadas. A consolá-las havia toda uma rede de relações sociais escravas e, na falta de um parente, haveria um "padrinho" que os pais haviam providenciado por ocasião do nascimento. Os escravos, é verdade, puseram o catolicismo a seu serviço para fazer família, recriando uma comunidade, como não havia na África.

Antonil, escrevendo sobre o tormento da cana-de-açúcar batida, torcida, cortada em pedaços, arrastada, moída, espremida e fervida, descreveu o calvário dos filhos dos escravos. Eles também haviam de ser batidos, torcidos, arrastados, espremidos e fervidos. Era assim que se tratava uma criança escrava.

Por volta dos 12 anos, o adestramento que os tornava adultos estava se concluindo. Nessa idade, os meninos e as meninas começavam a trazer a profissão por sobrenome: Chico Roça, João Pastor, Ana Mucama. Alguns haviam começado muito cedo. Por volta de quatro anos, o mercado ainda pagava uma aposta contra a altíssima mortalidade infantil, enfatizam Góes e Florentino (in Del Priore, 2002). Mas ao iniciar-se no servir, lavar, passar, engomar, remendar roupas, reparar sapatos, trabalhar em madeira, pastorear e mesmo em tarefas próprias do eito, o preço crescia.

Aprendiam um ofício e a ser escravo. Aos 14 anos a freqüência de garotos desempenhando ocupações era a mesma dos escravos adultos.

> **"O adestramento das crianças também se fazia pelo suplício. Não o espetaculoso, das punições exemplares (reservadas aos pais), mas o suplício do dia-a-dia, feito de pequenas humilhações e grandes agravos. Houve crianças escravas que, sob as ordens de meninos livres, puseram-se de quatro e se fizeram de bestas". (Góes e Florentino, in Del Priore, 2002: 187)**

A educação do crioulo é estragada na convivência familiar. A comer e beber, a correr por aqui e ali, o pequeno escravo haveria de compreender que ser besta de seu futuro dono não se tratava de uma brincadeira, mas que freqüentemente era isso mesmo o que os homens livres exigiam dele. A criança escrava era cria da escravidão e também filha de escravos. A infância escravizada era a marca cruel do escravo crioulo. Apesar de cativo, afirmam os autores, ele jamais chegaria a ser um completo estrangeiro à sociedade escravocrata como aqueles trazidos da África.

Após a Lei do Ventre Livre de 1871 o governo imperial não se preparou para garantir os cuidados com as crianças negras. Exigia-se que os senhores de escravos tomassem a seu encargo as crianças livres até a idade de oito anos. No caso de abandono, que fossem

encaminhadas a instituições estatais, sendo identificadas pelo menos nove instituições destinadas a este fim, localizadas no Piauí, Pará, Pernambuco, Goiás, Ceará, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Entretanto, apesar de não terminadas, as pesquisas realizadas nesse campo por Marcus Vinicius Fonseca, relatadas por Gonçalves (in Lopes, 2003), apontam que essas instituições não receberam uma criança sequer.

Em 1879, a Reforma do Ensino Primário e Secundário proposta por Leôncio Carvalho completava o projeto educacional do Império e finalmente instituía a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos e eliminava, também tardiamente a proibição de escravos freqüentarem as escolas públicas. Essa, porém, não foi a grande possibilidade de escolarização da população infantil escrava brasileira.

Alguns cursos de adultos, no século XIX, acolhiam os negros, geralmente aqueles encabeçados pelos abolicionistas e defensores da instrução do povo, embora com intenção de envolvê-los na causa abolicionista e mesmo incutir preceitos de moralidade e civilidade.

As iniciativas criadas por associações ou entidade literárias e políticas, a partir do Decreto 7.031 de 6/11/1878, porém, não se universalizou, havendo situações como a de escolas no Rio Grande do Sul que não admitiam a hipótese de matricular escravos, além de não aceitar os negros libertos.

As irmandades dos negros, fundadas pelos brancos e por eles dirigidas, como entidades de assistência e de preservação da cultura dos negros, não tiveram influência significativa na escolarização, pelo menos no período entre o final do Século XIX e o início do Século XX.

> **"As irmandades eram para os negros e mulatos livres, um local onde podiam exercer uma atividade mais social que mística, eram um canal de ascensão social, um meio de melhorar o status quotidiano". (Gonçalves, in Lopes, 2003: 78)**

O censo de 1950 revelou o que não poderia ser diferente: tinha-se então para 26% dos alfabetizados "de cor", 53% brancos. A hierarquia social com base na cor é demonstrada pela ocupação das pessoas nessa época: 79,5% da população não branca trabalhava no setor agrícola e nas ocupações da indústria e do comércio de baixa remuneração, deixando marcas no presente.

Quando comparada a situação educacional de negros pertencentes a gerações mais jovens (entre 20 e 40 anos) com outros negros mais idosos (entre 60 e 80 anos), como o faz Gonçalves, (in Lopes, 2003) percebemos que aqueles cuja infância está mais próxima do início do século XX, padecem de altíssimos índices de analfabetismo; por exemplo, de um total de 3 milhões, o percentual é de 70% e entre as mulheres a situação é pior; quase 90%.

Para compreender essa situação é necessário deslocar-se ao passado e identificar a gênese da desigualdade educacional, na falta de oportunidade oferecida à criança de ir à escola, bem como a legislação que, aos poucos, determinou a abertura de vagas aos negros e seus descendentes.

2.3.1.3. A legislação e a proteção da criança negra

No início do século XIX, a leitura e a escrita começaram a ser reconhecidas como elementos que deveriam ser difundidos na sociedade, mesmo assim foram negadas aos escravos. Uma reforma educacional no Rio Grande do Norte, através da Lei nº 20, de 8/11/1837, proíbe as pessoas que sofrem de moléstias contagiosas e os pretos africanos, ainda que livres ou libertos de freqüentarem as aulas públicas. Essa exclusão, segundo Fonseca (in Pinto e Silva, 2001), tem duplo sentido: primeiro mostra a concepção de que a escrita e a leitura poderiam desenvolver as faculdades intelectuais e facilitar a resistência dos negros ao trabalho escravo; segundo mostra a noção do contágio, ao proibir a escolaridade para os doentes e negros, estando implícito que ambos contaminariam o corpo social.

A abolição da escravatura passa por três etapas: a proibição do tráfico em 1850, a promulgação da Lei do Ventre Livre, em 1871 e a abolição do regime de escravidão, em 1888. Durante esse período o país atravessa uma grande discussão a respeito do futuro da forma de trabalho e, nesse contexto, a preocupação com a educação da criança negra participa da procura de alternativas para um mundo em mudança.

> **"Os anos de 1850 a 1888 foram marcados por um intenso debate sobre a abolição da escravidão, sendo o ano de 1871 um dos momentos capitais, dado que se discutia a libertação das crianças nascidas de escravas – a libertação do ventre, como se dizia na época". (Fonseca, Pinto e Silva, 2001 12)**

Desde a proibição do tráfico de africanos, em 1850, somente o ventre das mulheres continuava a introduzir cativos em terras brasileiras. Libertar o ventre significava acabar com a única fonte de renovação da escravidão e eliminar essa instituição de forma lenta e gradual. Havia uma grande preocupação com a educação que receberiam essas crianças, pois a educação da criança escrava, constituída de humilhações e libertinagens, estava formando pessoas consideradas perigosas para a sociedade. Havia também uma impregnação da obstinação de manter os negros nas mesmas condições subalternas, reservando-lhes os postos mais baixos e menos prestigiados do processo produtivo.

A educação estava inserida nesse contexto de continuidade, como um *acontecimento*, da forma como Foucault o define: uma relação de poder que se distende, que se enfraquece, e outra que entra mascarada em seu lugar. A preparação dos negros para uma sociedade de

trabalho livre, enquanto *acontecimento*, se daria pelos mecanismos que definem o lugar dos negros na sociedade, expõe Fonseca (in Pinto e Silva, 2001).

Nesse sentido continua o autor, é indispensável avaliar o processo desencadeado pela Lei do Ventre Livre, tratando a legislação de se constituir como uma mediação do conflito social, mas contendo também uma intencionalidade pedagógica que visava difundir práticas para moldar a realidade. Em seu art. 7º previa que os ingênuos, crianças nascidas de mães escravas após a promulgação da lei, deveriam ser criadas pelos senhores da mãe, que deveriam, se possível, lhes oferecer instrução elementar. Porém, ao atingir oito anos, os senhores as encaminhariam para as instituições criadas pelo Ministério da Agricultura, para serem educadas e destinadas ao trabalho do campo. Enquanto isso, os senhores receberiam a quantia de seiscentos mil réis do poder público. A maioria absoluta, no entanto, foi mantida junto aos senhores, prestando serviços até a idade de vinte e um anos, quando então estavam livres.

> **"De 1871 a 1884, apenas 113 crianças foram entregues ao Estado e, destas, apenas 21 encontravam-se na província do Rio de Janeiro, onde havia um total de 82.566 crianças nascidas livres de escravas". (Fonseca, Pinto e Silva, 2001: 21)**

A educação dos ingênuos, apresentada como uma dimensão importante da superação da cultura escrava, tornou-se a partir da opção generalizada dos senhores de retê-los sob sua posse, num problema de infância desamparada. As instituições criadas em várias províncias do Brasil, passam a funcionar, após 1879, com recursos filantrópicos e a reordenar seus objetivos para o atendimento à infância desvalida.

A Lei do Ventre Livre deixa uma marca na história da educação brasileira, pois ao incentivar a criação dessas instituições e durante um tempo mantê-las, promoveu a primeira iniciativa de política pública reservada a esse segmento da população, deixando as primeiras práticas educacionais com características modernas aplicadas aos negros, com o uso de estratégias pedagógicas que, pelo desejo da elite senhorial, não se generalizou. Somente no século XX, a legislação brasileira incluirá decididamente a afirmação da igualdade de todos os brasileiros e o combate ao racismo.

Na Constituição Federal de 1988, de 5/10/88, a educação para a igualdade racial mereceu especial relevo que estabeleceu uma revolucionária configuração para a escola, não apenas no sentido de assegurar igualdade de condições para o acesso e permanência dos vários grupos étnicos no espaço escolar, mas também por redefinir o tratamento dispensado pelo sistema de ensino à pluralidade racial que caracteriza a sociedade brasileira.

Assim é que o preâmbulo da constituição, como expõe Silva Jr. (2002), ordena o repúdio ao preconceito: o art. 3º proíbe qualquer forma de preconceito e discriminação; o art. 5º

prescreve que a lei punirá qualquer forma de discriminação atentatória dos direitos e garantias fundamentais, criminalizando a prática do racismo; o art. 7 proíbe diferenças de salários e de critérios de admissão por motivo de cor, dentre outras motivações e o art. 227º atribui ao estado o dever de colocar a criança a salvo de toda forma de discriminação. Define também no art. 227º que e dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. No art. 242º, & 1º explica que o ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA, de 13/07/90, estabelece também o respeito aos valores culturais, inclusive no art. 215º, especifica os valores afro-brasileiros e impõe a obrigatoriedade da consideração das diferentes contribuições das culturas e etnias conformadoras do povo brasileiro.

O art. 17º do ECA diz que o direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias, crenças, dos espaços e objetos pessoais. Assim, quando a humanidade da população negra é negada nos currículos escolares e expõem as crianças e adolescentes negros à sistemática violação de sua identidade, pode-se afirmar que o direito à educação não está sendo garantido.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20/12/96, prescreve no seu Art. 26º, parágrafo 3º que o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, criados pelo MEC em 1998, como orientação complementar à LDB/96, e propõem a abordagem da Pluralidade Cultural como tema transversal, com os objetivos de: possibilitar o conhecimento do patrimônio étnico-cultural brasileiro; valorizar e enriquecer a vivência da cidadania; repudiar e denunciar toda e qualquer forma de discriminação. Para Silva Jr. (2002), esses temas deveriam se constituir não como temas transversais, mas como eixos de todo o trabalho, sendo fundamentais no trabalho escolar e não alternativos. Silva Jr. (2002), aponta também que esse material de orientação contém uma visão culturalista acrítica, baseado em considerações acerca dos valores e práticas característicos de cada cultura sem perguntar em que medida os conflitos, as lutas e

as desigualdades sociais atuam como determinantes, tanto das características que vão assumindo as sociedades como na construção da diversidade cultural.

> **"Assim, os conceitos de diversidade, multiculturalismo e diferença, devem estar articulados com o conceito de desigualdade social, rompendo com o silêncio e a indiferença às diversidades presentes no espaço escolar". (Silva Jr., 2002: 33)**

Esse conjunto legislativo, que regula a questão do preconceito racial, tem seu fortalecimento na aprovação da **Resolução Nº 1, em 17/06/2004,** que institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Através dela foi enfatizado que:

Art. 2º - Parágrafo 2º *O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade história e cultural dos afro-brasileiros, bem como a garantia do reconhecimento e igualdade valorização das raízes africanas na nação brasileira, ao lado das indígenas, européias e asiáticas.*

Art. 3º - Parágrafo 4º *Os sistemas e estabelecimentos de ensino incentivarão a pesquisa sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimento afro-brasileiro, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.*

A legislação, ao explicitar o racismo como crime, não é suficiente, mas se constitui num passo muito importante nessa conquista, que se faz também pelo acesso universal à escola pública.

2.3.1.4. O difícil acesso da criança negra à escola pública

As mudanças de acesso à escola pública começaram a ocorrer para as faixas etárias dos indivíduos que nasceram na época da expansão das políticas públicas educacionais e podemos vislumbrar, então, três gerações – filhos, pais e avós – em estágios de escolaridade absolutamente diferentes uns dos outros, desfazendo o mito segundo o qual o sucesso escolar depende do capital cultural da família. Como avós analfabetos e pais de pouca escolaridade influenciaram seus filhos a estudar?

> **"Em 1940, a taxa de analfabetismo entre os brancos com mais de 10 anos de idade era de 47,2%, entre os negros de 74,52%. Sessenta anos depois essa taxa caiu para 8,3% (brancos) e 18,7% (negros), entre os brasileiros com mais de 15 anos de idade. Apesar na queda nos dois grupos, o que se refletiu em expressiva melhora do IDH dos negros entre 1980 e 2000, a redução foi mais significativa entre os brancos (82,4%) que entre os negros (74,8%). Assim, se a diferença entre as taxas de negros e brancos, em 1940 era de 57,2%, esse hiato foi se ampliando progressivamente até 1980, quando chegou a 137,7%,**

> **permanecendo nesse patamar ao longo de toda a década. Embora a partir de 1991 tenha começado a recuar, a diferença em 2000 na taxa de analfabetismo de negros e de brancos era de 125%". (RDH, 2005: 67)**

Pode-se argumentar que essas médias captam com menor intensidade os avanços mais recentes. De fato, aponta o RDH (2005), uma das conquistas mais importantes do Brasil no final do século 20 e no início do 21 foi ter atingido a quase universalização do ensino fundamental, e a expansão educacional alcançou crianças tanto brancas como negras. Em 1962, de todas as crianças e adolescentes negros com idade entre 7 a 14 anos, 82,9% freqüentavam a escola (pública ou privada); em 2003 a proporção pulou para 96,4%. Entre as crianças e adolescentes brancos, a evolução foi de 91,3% para 98,1%. Houve claramente uma redução da proporção de crianças entre 7ª a 14 anos fora da escola – de 13% (cerca de 3 milhões) em 1992 para 2,8% (mais de 700 mil) em 2003 – mas em 1992, de todas as crianças que não freqüentavam a escola, 66,4% eram negras e 33,6% eram brancas; em 2003 esses valores se alteraram para 67,9% e 32,1%, respectivamente.

Essa proporção maior dos negros excluídos da escola mostra que a promoção da expansão do ensino fundamental necessita dar atenção especial à inclusão racial, para que não seja perpetuada a desigualdade presente há décadas no sistema educacional brasileiro.

Os dados sobre o Ensino Médio revelam que o percentual de jovens brancos de 15 a 17 anos freqüentando a escola subiu de 60% em 1991, para 80,6% em 2000. Entre os jovens negros, passou de 50,8% para 74,9%. Esses índices indicam, de acordo com o RDH (2005), que no Ensino Médio se mantém o cenário de expansão dos dois grupos raciais, mas persiste a disparidade, em especial na defasagem escolar, já que freqüentam a escola na faixa de idade adequada em 2000, 46% dos brancos e 22,9% dos negros.

Se a porcentagem de pessoas que concluem o ensino médio no Brasil é pequena, menor ainda é a parcela com curso superior. Em 1960, somente 1,8% das pessoas brancas acima de 30 anos possuía diploma de nível superior, entre os negros o número era ainda menor 0,13%. Em 2000, o percentual de brancos avança para 11.8% e o de negros para 2,9%.

O RDH vai mais longe, apontando que em 1992, a probabilidade de um branco entrar na universidade era 124% superior a de um negro. Em 2003, essa diferença subiu para 137,1% - portanto, o processo de expansão de vagas universitárias, está ampliando a distância entre brancos e negros.

Nos últimos anos, para compensar a desigualdade entre brancos e negros no acesso aos bens sociais, o poder público instituiu as políticas de ações afirmativas. Segundo Santos (2002),

são necessárias para compensar as perdas históricas de acesso, capacitação, emprego e auto-imagem que atingiram a população negra no país.

> **"Sou a favor da redução da cota de 100 por cento dos brancos como ocorre no Brasil... são cotas que estão aí desde sempre... a política de cotas é um tipo de ação afirmativa que visa reduzir a distância entre os dois Brasis e, mesmo assim, durante algum tempo. Calculo que elas não durem mais de trinta anos, tempo de reduzir as distâncias que não são sociais, que no fundo são raciais". (Santos, 2002: 33)**

As políticas de cotas para negros e alunos de escolas públicas, os programas de apoio ao aluno, os programas de incentivo públicos e empresariais, têm trazido para a universidade, principalmente para as particulares um grande contingente de jovens, que somente estudam porque tiveram essa oportunidade e é evidente a maior presença de negros no ensino superior.

A nação brasileira, porém, demora ainda para se tornar efetivamente democrática, incluindo todos os setores sociais no acesso aos benefícios que têm direito, porém, ao tentar fazê-lo, volta-se para seu passado, na tentativa de compreender os mecanismos de construção do preconceito e do estigma que atinge parte da sua população, como se fosse formada por raças distintas e que deixam marcas em sua história.

2.3.1.5. O racionalismo científico e o mito da democracia racial

O racismo científico, elaborado na Europa e nos EUA a partir de meados do século XIX, difundiu no Brasil após a década de 1870, a idéia de raça com base em investigações sobre as diferenças físicas e visíveis entre os grupos humanos e civilizações. Essa corrente defendia que os grupos humanos poderiam ser classificados como as espécies animais ou vegetais, que a divisão do mundo entre raças corresponderia a uma divisão entre culturas e que os aspectos raciais dos indivíduos determinavam seu comportamento. Assim, os tipos puros foram enaltecidos e a miscigenação foi vista como fator de degeneração, não só racial como social. Sendo o Brasil um país miscigenado (os negros e mestiços constituíam 55% da população em 1872), a nação brasileira era considerada inviável e fadada ao fracasso.

O projeto de nação das elites dominantes procurou lograr uma segregação silenciosa dos brasileiros de origem africana, não positivada no direito, mas excluindo-os e marginalizando-os através de mecanismos informais de natureza social, econômica e cultural – ao mesmo tempo em que implantava as políticas imigrantistas como instrumento de branqueamento do país. Esse projeto de nação sonhada, para um futuro não muito distante, com a completa absorção demográfica dos negros pela miscigenação, previa no presente a discriminação e a desqualificação social atuando no sentido de reduzir seu acesso a direitos e oportunidades.

> **"Em síntese, no Brasil as teorias do determinismo racial acomodaram-se à realidade social e cultural herdada da escravidão, cuja característica básica era a existência de formas de exclusão social e cultural da maioria da população. No campo das relações sociais, a inexistência de barreiras legais e formais acabou por naturalizar as desigualdades entre os negros e brancos e perenizar as práticas racistas contra os descendentes de africanos. Sob a égide da ciência em fins do século XIX, as diferenças verificadas entre brancos e negros passaram a ser vistas não como uma decorrência da história, da política, da escravidão e da exclusão social, mas como um "desígnio da natureza". O conceito de raça foi dissociado do universo político e das relações de poder, tornando-se fundamental para a projeção de idéias preconceituosas e discriminatórias sobre o futuro do país". (RDH, 2005: 33).**

O governo republicano não teve o propósito de promover a cidadania ultrajada dos ex-escravos e de seus descendentes nem de reverter a intolerância étnica, o racismo e as desigualdades raciais herdadas do sistema escravista. Ao contrário, como aponta o RDH (2005), no final do século XIX:

> **"O Estado brasileiro, em meio aos esforços de construção de uma identidade nacional, incorporou mecanismos informais e simbólicos de discriminação, fundados na tese do racismo científico e de inferioridade biológica dos africanos, e concretizados em políticas de atração dos imigrantes europeus e em barreiras aos negros no nascente mercado de trabalho urbano". (RDH, 2005: 31)**

Assim, a entrada dos europeus equacionaria dois impasses de uma só vez: a suposta escassez de mão-de-obra e o ideal de arianização do povo brasileiro, majoritariamente negro. Os resultados foram inquestionáveis: em cerca de 50 anos, de 1890 a 1940, entraram no Brasil 4 milhões de imigrantes, número aproximado ao de africanos escravizados que embarcaram no país de 1550 a 1850. Ou seja, a imigração européia durou apenas um sexto do tempo que perdurou a imigração compulsória da África.

A magnitude da imigração provocou impactos nas relações entre os grupos raciais no Brasil, levando a mão-de-obra de origem africana a lugares desqualificados e marginais no mercado de trabalho. O imaginário racial da época fortemente influenciado pelo racismo científico, tomava os imigrantes como "poderosos e inteligentes trabalhadores", e particularmente os homens negros e mulatos eram vistos como desqualificados, pela sua ascendência escrava, recebendo estigma de "vagabundos", "irresponsáveis" e "malandros" – reputação que os iria banir do mercado de trabalho urbano ou lhes destinar as ocupações mal remuneradas, desqualificadas, que se convencionou chamar de trabalho "braçal" ou "sujo". A contraface do

desemprego foi ainda mais cruelmente punida com a criação das leis antivadiagem, tornando os negros, alvo de políticas de repressão policial.

Ainda segundo essa visão, o isolamento econômico, social e cultural do negro, era um produto "natural" de sua incapacidade de sentir, pensar e agir socialmente como homem livre.

> **"Ao transferir para os próprios negros a responsabilidade de sua exclusão e marginalização na fase pós-abolição, o senso comum do imaginário racial omitiu o essencial: essa exclusão foi programada e imposta num contexto de relações de poder extremamente desfavoráveis para os ex-escravos". (RDH, 2005: 35)**

A partir da terceira década do século XX, esses paradigmas, importados pela intelectualidade brasileira, nos anos 1870, são substituídos pela invenção genuinamente nacional – a Democracia Racial, que tinha por base a relação paternalista dos senhores de escravos, a falta de radicalismos ocasionada pela miscigenação, num cenário idealizado em que índios, negros e brancos, cada um à sua maneira e conforme sua cultura, participam da formação da sociedade brasileira.

O racismo, presente em nossa sociedade, foi calcado nesses mitos fundamentados nas explicações de uma escravidão benigna e no legado da democracia racial de Gilberto Freire, alimentando uma historiografia que via, de acordo com o RDH (2005), no sistema escravista do Brasil, valorizou a influência negra na formação da nação brasileira, pela marca deixada na cultura, na produção econômica e na prestação de serviços. Os horrores da escravidão, porém, como o dilaceramento da identidade étnica dos escravos pela Igreja e pelos senhores e o tratamento de exclusão recebido após a abolição foram tratados em segundo plano, sendo ainda amenizado todo o movimento de resistência da população negra, como a formação dos quilombos e das irmandades religiosas.

As irmandades religiosas, criadas no século XVIII, constata Gonçalves (2003), embora supervisionadas pelos brancos, representaram uma forma de resistência à perda da identidade do povo africano, constituindo-se como um espaço de preservação das tradições; de assistência e ajuda material. A Irmandade Nossa Senhora do Rosário dos Pretos de São Paulo, funcionava como uma associação onde famílias que haviam obtido a liberdade, vinham se instalar e desenvolver seu próprio comércio. Outras irmandades controlavam setores em hospitais e prestavam assistência aos escravos mutilados ou inválidos. Mais ainda, as irmandades, que se espalharam por todo o território brasileiro, representaram um espaço de acolhimento das queixas e discussões dos negros, educando-os na vida associativa e

constituindo o embrião do que seriam as organizações negras combativas que dominaram a primeira metade do século XX.

Apenas a partir das pesquisas orientadas por Florestan Fernandes, na década de 1950, as teses da democracia racial começaram a ser combatidas e na década de 1980, o governo se viu obrigado a reconhecer o racismo na sociedade.

O movimento negro teve importante papel, desde as manifestações da década de 1930, sufocadas entre 1960-70 pela Ditadura Militar, até seu maior impulso na redemocratização, após 1985.

A Constituição Federal de 1988 representou importante conquista, com a definição do racismo como crime inafiançável; a proteção das manifestações das culturas indígenas e afro-brasileiras; a proteção legal dos documentos e locais dos antigos quilombos.

Foi necessária, no final do século XX, exatamente 101 anos depois da abolição, a definição de uma lei para impedir o crime de preconceito antes tão alastrado e culturalmente incorporado na mentalidade do povo brasileiro. A Lei 7.716 de 5 de janeiro de 1989, com alterações introduzidas pelas Leis 8.882 de 3/06/94 e 9.459 de 13/05/97, define que serão punidos os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Define também como crime o impedimento do acesso aos locais públicos, às entradas sociais de prédios e elevadores, aos meios de transporte e ao serviço das Forças Armadas ou ainda o impedimento de casamento ou convivência familiar de qualquer forma.

2.3.1.6. O necessário conceito de "raça"

Toda a discussão sobre as diferenças raciais se limita a no máximo 0,001% do genoma do Homo Sapiens, pois Raça, no sentido biológico do termo, não existe.

> **"As pesquisas têm mostrado que a grande maioria dos caracteres genéticos da espécie humana estão presentes em quase a totalidade das populações. Ficou demonstrado que, do ponto de vista biológico, só há uma raça humana". (Oliveira, 2004: 96)**

Pesquisas realizadas por cientistas brasileiros evidenciaram, segundo o RDH (2005), que em uma cidade como São Paulo há pessoas de fenótipo negro sem marcadores genéticos tipicamente africanos, e branco com esses mesmos marcadores.

O conceito de raça, portanto, é uma falácia, como explicado no RDH (2005), sendo usado para manipular ideologicamente as diferenças fenotípicas entre os grupos humanos, de maneira a legitimar a dominação das "raças" supostamente superiores sobre as "raças" supostamente inferiores. O conceito de raça permanece como uma construção social, usada

para agregar indivíduos e coletividade que compartilham aspectos físicos observáveis, como cor da pele, textura do cabelo e compleição corporal.

> **"A aplicação do conceito de "raça", hoje, no Brasil, é, porém, uma necessidade teórica e prática nos estudos e nos processos sobre identidade étnica, conquista de direitos e justiça social de grupos fenotipicamente distintos. Nesse sentido, a erradicação do racismo e a luta contra "raça" como critério de segregação social e de exclusão de oportunidades requer que o termo seja mantido nas coletas de dados e nos registros e notificações das instituições públicas ou particulares, ao menos enquanto perdurar essa situação de flagrante desigualdade". (RDH, 2005: 13)**

No Brasil, diferentemente dos Estados Unidos, por exemplo, o racismo fundou-se na marca e não na origem. Em função disso, o racismo brasileiro manifesta-se em gradação, atingindo mais as pessoas com um fenótipo mais próximo da ancestralidade africana e matizando as discriminações conforme a aparência se aproxime do fenótipo branco, como explica o RDH (2005).

A miscigenação ocorrida no período de colonização brasileira, com a prevalência de homens brancos escravistas com poucas mulheres indígenas ou negras, favoreceu uma percepção gradual da cor da pele, e, ao mesmo tempo, tornou multirracial a sociedade brasileira, o que explica a inexistência de uma cultura de ódio racial explícito, como aponta o RDH (2005).

> **"Nesse terceiro milênio em que a diversidade é colocada como eixo, como a vertente do desenvolvimento avançado, já somos essa população. Mas não gostamos muito do que somos. Temos um múltiplo que é vigoroso, mas sonhamos com o linear". (Santos, 2002: 35)**

Assim mesmo, percebemos evolução. De 1872 até 1990, nos censos brasileiros, a população identificada como preta caiu sem parar durante 130 anos. De 1990 para 2000, aponta Santos (2002), ocorre um fato relevante: os pretos que estavam em 5% saltam para 6%. Um por cento pode parecer pouco, mas representa 1 milhão e 700 mil pessoas que se identificavam como pardos, provavelmente, que agora se colocam como negros. E ainda mais, Santos (2002), percebe um movimento de renovação da auto-imagem do negro, que se reflete na sociedade.

Ainda assim, enfatiza o autor, nossa identidade brasileira é uma usina em desenvolvimento, ela não está pronta e apontar as conseqüências do racismo nas condições de vida de quase a metade de nossa população, é, sem dúvida tarefa desafiadora.

2.3.1.7. As desigualdades sócio-raciais

A possibilidade dos indivíduos realizarem plenamente suas potencialidades, requer não só a ausência de obstáculos institucionais, como os direitos humanos, mas também reais chances

materiais, físicas e simbólicas para tomar decisões e executar ações como de acesso à ocupação produtiva, ao rendimento, aos estudos e a uma vida saudável.

Os direitos sociais como o direito ao trabalho, ao salário igual por trabalho igual, à previdência social, a uma vida digna e à educação, foram ao lado dos direitos civis e políticos definidos na Declaração dos Direitos Humanos, da ONU, em 1984 e reiterados pela nossa Constituição de 1988, como direitos de todos, sem distinção de raça, religião, credo, político, idade ou sexo, como explica Oliveira (2004).

O que salta aos olhos no caso da população negra, em relação aos outros grupos étnicos do país (como judeus, árabes, italianos, armênios, japoneses e ciganos), é que, mesmo sem ser propriamente uma minoria, (pretos e pardos somavam 44,7% da população brasileira em 2000), estão entre as principais vítimas da flagrante desigualdade econômica. Se o racismo brasileiro é escamoteado no cotidiano dos brasileiros e brasileiras, os diversos estudos e pesquisas revelam a existência de uma situação de desigualdade em diversos níveis: saúde, educação, emprego, habitação e renda, sendo nesta última a disparidade mais intensa.

> **"Ao longo das duas últimas décadas do Século XX, a renda *per capita* dos negros representou apenas 40% da dos brancos. Os brancos em 1980 ainda teriam uma renda 110% maior que a dos negros em 2000". (RDH, 2005: 60)**

No período pós-abolição, ao deixarem que a condição do mulato funcionasse como válvula de mobilidade social e de livramento das marcas de africanidade na segunda e na terceira geração, as elites obtiveram simultaneamente dois resultados: dividiram o que poderia ser uma comunidade negra unida por um destino político comum e esvaziaram as possibilidades de conflito racial, ocasionando conseqüência que se refletem na situação sócio-econômica atual.

> **"Em 1982, estavam abaixo da linha oficial de pobreza 58% dos negros e 21% dos brancos e, abaixo da linha de indigência 29% e 11% respectivamente. Em 2001, 47% dos negros eram pobres e 22% eram indigentes; entre os brancos, 22% eram pobres e 8% indigentes. Note-se que, ao longo do tempo, a proporção de brancos pobres tem sido quase idêntica à de negros muito pobres". (RDH, 2005: 63).**

A ausência de políticas sociais direcionadas aos descendentes de escravos e escravas acabou por manter boa parte da população negra nessa pobreza. Pobreza não apenas de renda, mas pobreza humana – um conceito introduzido pelo Relatório de Desenvolvimento Humano de 1997, que explica não somente o que as pessoas possuem ou deixam de possuir, mas o que elas podem ou não fazer. Trata-se de aferir não somente a renda, mas o acesso a bens, infra-

estrutura e serviços públicos, como saneamento, educação, saúde, energia e comunicação, necessários para o sustento de capacidades humanas básicas.

Na esfera do Estado, é visível que os negros (embora representem em torno de 45% da população), não conseguem fazer prevalecer suas necessidades em muitas políticas públicas, pois estão sub-representados em todas as posições do poder, conforme consta do RDH (2005): no Legislativo: 4 negros assumiram o poder como Deputados Federais de 1983 a 1987; 10 de 1987 a 1991; 16 de 1991 a 1995 e 15 de 1995 a 1999. nos cargos eletivos, os negros também têm sido sub-representados. O cargo de Presidente foi ocupado apenas por brancos, embora paire sobre um ou outro, dúvidas relativas à mestiçagem.

Na economia formal a participação dos negros, em 2003, era de 25%, em compensação, os negros estão sobre-representados nos nichos de mercado menos valorizados, como a construção civil, comércio ambulante e setor de serviços, que envolvem trabalhos manuais pesados.

> **"Embora os negros representem 44,7% da população do país, sua participação chega a 70% entre os 10% mais pobres e os rendimentos dos homens negros (18%) e das mulheres negras (8%), somados correspondem a 26% do total apropriado pelas famílias brasileiras". (RDH, 2005: 60).**

Nas 500 maiores empresas do país, em 2003, apenas 1,8% dos funcionários do nível mais elevado era negro, revelando, como explica o RDH (2005), que quanto mais se avança rumo ao topo das hierarquias de poder, mais a sociedade brasileira se torna branca. E ainda mais, embora haja brancos e negros em todas as camadas sociais, a probabilidade de um filho de branco pertencente ao baixo escalão ascender socialmente é maior que a do filho de negro na mesma situação.

A educação é um dos meios pelos quais essa mobilidade diferenciada é efetivada. Além de ser maior a probabilidade de mulheres e homens negros nascerem na pobreza, o que dificulta posteriormente o acesso ao sistema educacional, eles com freqüência são estigmatizados dentro das escolas, distanciando-se mesmo daqueles em situação sócio-econômica semelhante.

De outro lado, em nossa sociedade começamos a assistir um processo de identificação do negro com sua forma de ser, com sua estética, pois há jovens negros agregando elementos simples e se identificando com seus traços físicos, valorizando sua origem. Estamos longe de ser uma democracia racial, mas é possível afirmar como Santos (2002), que temos chances de vir a ser a primeira democracia racial do planeta, porque já há um sincretismo afetivo na sociedade brasileira.

A inclusão dos negros em todos os setores sociais, da educação ao mercado de trabalho, em situação de equidade na conquista dos benefícios sociais, representa mais um desafio em uma sociedade excludente, que determinou o lugar de um homem, de uma mulher, de um homem negro, de uma mulher negra. Lugar ainda não aberto a todos, mas, que hoje discutido em diferentes instâncias sociais, definido na legislação, pressionado pela evolução de uma sociedade, que, pode firmar-se para incluir todos os cidadãos.

2.4. A EDUCAÇÃO DAS MULHERES: LONGO CAMINHO NA BUSCA DA CIDADANIA

A questão da cidadania no Brasil enfrenta a segregação na pobreza de um enorme contingente da população e, como vimos, representada em sua maioria pelas pessoas negras. Vejamos agora como atinge outro segmento populacional: as mulheres.

Somos uma das dez maiores economias do mundo e, ao mesmo tempo, um dos quatro países com maior concentração de riqueza e desigualdade social. Essa desigualdade, explica Moraes (in Pinsky e Pinsky, 2003) atinge especialmente as mulheres, que são mais pobres que os homens, ganham menores salários e assumem maiores responsabilidades familiares e domésticas.

A família, como instituição social, se apresenta de maneira diversificada de acordo com a época e a localização. Com a urbanização e a industrialização, houve uma grande transformação nesse espaço, que passou de unidade de produção e geração de renda e consumo, para um estabelecimento privado, numa espécie de protótipo universal, de relacionamento doméstico da tríade pai-mãe-progenitura. É o que explica Maria Lygia Quartim de Moraes, mostrando que assim efetivou-se a divisão do trabalho familiar, destinando-se à mulher os cuidados da casa e das pessoas, como sinônimo de trabalho doméstico, como uma explicação de sua vocação natural.

Apesar disso, entre as mulheres do povo, o ideal do "anjo do lar" não tinha como vingar. Pinsky e Pedro (in Pinsky e Pinsky, 2003), esclarecem que por todo o século XIX, o pagamento das mulheres era de metade a dois terços do que ganhavam os homens. As mulheres tinham grandes dificuldades de sobreviver, tendo que sustentar a si e aos filhos. Poucas mulheres, casadas ou solteiras, poderiam ficar sem trabalhar, sendo o salário do homem insuficiente e o casamento representava uma parceria de trabalho. Para a grande maioria das mulheres, tolerar alguma violência doméstica era melhor do que viver sem um companheiro.

> **"Durante muitas décadas, as mulheres que trabalhavam fora de casa eram suspeitas de não serem "honestas", vale dizer, castas e recatadas. Quando as**

> **mulheres de classe média quiseram trabalhar tiveram de ouvir que "estavam tirando o trabalho de chefes de família". Assim, o trabalho remunerado manteve-se por longo tempo reprovado moralmente, pois submetia a mulher a uma condição considerada imprópria para o seu sexo'. (Moraes, in Pinsky e Pinsky, 2003: 497)**

Essa ideologia tem reflexos ainda hoje, justificando os diferenciais de salário e a manutenção da segregação ocupacional. Também fazia parte desse quadro reduzir a sexualidade feminina aos objetivos da procriação, calcado numa dupla moral sexual, de liberdade para o homem e negando o espaço da sexualidade à mulher ou comprometê-lo com o fantasma da prostituição. A maternidade passa a ser exageradamente valorizada e a mãe endeusificada, como o principal motivo de existência da mulher. A idealização da maternidade deixa, de outro lado, na sombra, a quantidade de trabalho e o dispêndio de energia consumidos no processo de criação.

> **"Na virada do século XIX, a comparação entre mulheres perfeitas e anjos tornou-se um lugar comum. Ganharam força as imagens polarizadas das diferenças entre homens e mulheres, feminino e masculino, da "evidência" da incapacidade feminina e da "natural" autoridade masculina, justificando discriminações e disparidades". (Pinsky e Pedro, Pinsky e Pinsky, 2003: 267)**

Ainda hoje, quando a expansão do mercado de trabalho permitiu e a condição econômica exigiu o trabalho da mulher, esta se sobrecarrega duplamente com os cuidados com a casa e os filhos (em 96% dos lares brasileiros é a mulher quem executa o trabalho doméstico), num sinal de que o machismo ainda está presente nas relações.

A Fundação Perseu Abramo, em 2001, confirma a crescente participação das mulheres no sustento e chefia das famílias, como explica Moraes (in Pinsky e Pinsky, 2003). Atualmente, as mulheres brasileiras são também provedoras em mais de 75% dos lares, sendo a principal provedora em uma entre cada três famílias, ficando sobrecarregadas por fazerem todo o trabalho doméstico (parceiros dedicam duas horas e meia aos serviços domésticos) e ainda, quando sozinhas, apenas 40% dos pais dão alguma pensão para seus filhos menores de 18 anos.

> **"Quando observamos o percurso realizado pelas mulheres na conquista de seus direitos mais elementares, como o de ser alfabetizada, poder freqüentar uma escola ou simplesmente ser considerada um ser dotado de inteligência, verificamos o quanto esse percurso foi tortuoso". (Duarte, in Lopes, 2003: 291)**

Apesar da entrada das mulheres em amplos e variados setores profissionais, ainda registra-se, conforme Moraes (Pinsky e Pinsky, 2003) a concentração da mão-de-obra feminina nas

atividades de menor prestígio social e baixa remuneração: empregadas domésticas, trabalhadoras rurais, professoras primárias, serviços. As trabalhadoras domésticas representam quase 20% da população economicamente ativa, sendo as mulheres negras 56% desse total.

2.4.1. O lugar do feminino

A situação de desprestígio social da mulher foi, durante muito tempo, confirmada pela legislação. O Primeiro Código Civil da República reservava à mulher um lugar de subordinação, devendo respeitar as decisões do marido quanto a transações comerciais, fixar residência e mesmo ser considerada desonesta, quando então era severamente punida. O mesmo não acontecia com os homens, que podiam livremente manter relações sexuais fora do casamento. As mulheres brasileiras, segundo Moraes (in Pinsky e Pinsky, 2003), tiveram que esperar o estatuto civil da Mulher Casada, de 1962, para serem colaboradoras do marido na sociedade conjugal e a lei do Divórcio em 1977, que instituiu a possibilidade do fim do casamento, a possibilidade de novo casamento e o reconhecimento dos filhos nascidos fora do casamento. A Constituição de 1988, finalmente igualou os direitos vivis dos homens e das mulheres, tanto na vida pública como na privada, reconhecendo ainda a união estável como entidade familiar.

O avanço das mudanças constitucionais, porém, ainda não representa a libertação da mulher, que em muitos lares vive subjugada sob a força dos homens, pela violência doméstica, que ocasiona sua desqualificação como pessoa, através das mais variadas formas de manifestação das relações históricas de poder entre o masculino e o feminino. Apesar da conspiração do silêncio em torno do tema, pois mulheres de todas as classes sociais têm vergonha de sofrerem maus-tratos de seus próprios maridos, a Fundação Perseu Abramo, chegou a resultados alarmantes: cerca de 43% das entrevistadas já sofreram algum tipo de violência, uma em cada dez mulheres já ficou trancada em casa, 8% foram ameaçadas com armas de fogo e 6% foram forçadas a práticas sexuais.

A tardia conquista do voto, em 1932, não foi, porém seguida de grande possibilidade de seu uso, pois o golpe de estado de 1937 e a ditadura Vargas, inibiram o incipiente movimento de mulheres no Brasil. Em 1942, quando o país entra na Segunda Guerra Mundial, as mulheres então passam a reorganizar-se nas campanhas e no pós-guerra atuam na luta pela anistia dos presos políticos, participando posteriormente de ações sociais de campanhas como demolição de favelas, instalação de creches, contra a carestia, etc.

Desde o início do Século XX, um feminismo tímido trazia reivindicações pelos seus direitos civis, foi somente com a "segunda onda feminista", desde os anos 60, conforme os estudos de

Rago (2006), que a luta se radicalizou, afetando todos os âmbitos da vida social, política e cultural. Após os movimentos conservadores, recuperam suas formas de lutas sociais e políticas, contribuindo para novas formas de cidadania, sem, porém, abdicar de suas questões específicas: aborto, direitos da maternidade ou igualdade salarial.

Ao assumirem publicamente a discussão de sua sexualidade, desde os anos 1970, as mulheres produziram, explica ainda Rago (2006), uma profunda transformação na definição dos direitos de cidadania e promoveram importantes reflexões sobre os pressupostos hierárquicos que regem nossas definições e representações sexuais.

> **"As transformações ocorridas na situação da mulher são de profundo alcance e extensão. Em meio século, elas passaram a viver mais, aumentaram sua participação na população economicamente ativa, são reconhecidas como responsáveis pelas crianças pequenas e por um quarto do total das famílias brasileiras, superaram os homens em nível educacional. A conquista da autonomia financeira, como reiterada e unanimemente repetiam as diversas correntes feministas, é a condição primordial para a conquista da cidadania, pois permite romper a dependência econômica". (Moraes, in Pinsky e Pinsky, 2003: 513).**

A Fundação Perseu Abramo, em 2001, confirma a crescente participação das mulheres no sustento e chefia das famílias, como explica Moraes (in Pinsky e Pinsky, 2003). Atualmente, as mulheres brasileiras são também provedoras em mais de 75% dos lares, sendo a principal provedora em uma entre cada três famílias, ficando sobrecarregadas por fazerem todo o trabalho doméstico (parceiros dedicam duas horas e meia aos serviços domésticos) e ainda, quando sozinhas, apenas 40% dos pais dão alguma pensão para seus filhos menores de 18 anos.

Apesar da entrada das mulheres em amplos e variados setores profissionais, ainda registra-se, conforme Moraes (Pinsky e Pinsky, 2003) a concentração da mão-de-obra feminina nas atividades de menor prestígio social e baixa remuneração: empregadas domésticas, trabalhadoras rurais, professoras primárias, serviços. As trabalhadoras domésticas representam quase 20% da população economicamente ativa, sendo as mulheres negras 56% desse total.

2.4.2. A tardia educação das mulheres

A tradição portuguesa de considerar a mulher um ser inferior vem da influência da ocupação árabe que durou 800 anos e foi trazida à colônia brasileira. A mulher, como as crianças e os doentes mentais faziam parte da categoria "sexo imbecil", como mostra o versinho cantado nas casas de Portugal e do Brasil:

"Mulher que sabe muito
é mulher atrapalhada,
para ser mãe de família,
saiba pouco ou saiba nada." (Ribeiro, in Lopes, 2003: 79)

De 1500 a 1822 a instrução era reservada aos filhos dos indígenas e dos colonos, sendo a supremacia masculina recitada, cantada e apoiada por todos os setores sociais, como o poeta Gonçalo Trancoso, muito lido entre 1560 e 1600, que afirmava que as mulheres não tinham necessidade de ler e escrever a até mesmo falar:

"A mulher honrada deve ser sempre calada". (Ribeiro, in Lopes, 2003: 79)

O Padre Manoel da Nóbrega preocupou-se com a situação das indígenas e percebeu que através de sua educação poderia mudar a situação de desrespeito de que eram vítimas, já que a miscigenação imposta pelo branco grassava em quase todas as aldeias, gerando filhos desvinculados de amor e respeito, tanto que escreveu à rainha de Portugal, Dona Catarina, solicitando a criação de uma casa de recolhimento para as mulheres do Brasil. D. Catarina negou a iniciativa qualificando-a de ousada, devido às conseqüências nefastas que o acesso das mulheres à cultura dos livros poderia representar.

No século XVI, conforme explica Ribeiro (in Lopes, 2003), na própria metrópole, a educação das meninas acontecia em casa, sendo a maioria ainda analfabeta.

"Tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravas e as indígenas não tinham acesso à arte de ler escrever". (Ribeiro, in Lopes, 2003: 79)

A primeira mulher brasileira que aprendeu a ler e escrever deve ter sido Catarina Paraguassu, filha ou esposa de Diogo Álvares Correia, o Caramuru, e que escreveu uma carta ao Padre Manoel da Nóbrega. Até o ano de 1627 há registros de duas mulheres que sabiam assinar o nome: Leonor de Siqueira e Madalena Holquer.

No Brasil colônia o homem exercia o poder patriarcal, decidindo todas as ações familiares. Aliás, a palavra família vem de *familus*, expressão latina que quer dizer "escravos domesticados de um mesmo senhor". As esposas, por isso, o chamavam de senhor meu marido ou senhor meu pai.

O mito da mulher branca persistiu por todo o século XVI, aumentando o preconceito entre as próprias mulheres que discriminavam as negras e indígenas e Ribeiro (in Lopes, 2003) expõe como viviam as mulheres de então. As meninas brancas eram muito vigiadas pelos pais e irmãos e aos 12 ou 13 anos casavam-se com homens de 40 a 50 anos, que só então tinham o dote necessário. Os casamentos acertados entre os homens levava as mulheres, despossuídas de informações sobre sexo, para relações impessoais, feitas no escuro, com o corpo coberto

com lençol, com o objetivo exclusivo de procriação. Os homens procuravam o prazer sexual junto às escravas, também obrigadas a servi-los.

Em 1552, o Padre Manoel da Nóbrega novamente preocupou-se com a situação de agressividade praticada contra as mulheres indígenas e enviou uma carta ao rei dizendo que os homens viviam em pecado e pedindo que fossem enviadas meninas órfãs para procriação e realmente muitas foram para cá enviadas para casarem-se com portugueses.

Algumas situações permitiram que as mulheres mostrassem seu talento, ocupando cargos públicos, como aconteceu em S. Vicente, com D. Ana Pimentel (esposa de Martim Afonso de Souza que voltou a Portugal em 1533), e em Pernambuco com Beatriz ou Brites de Albuquerque (esposa de D. Duarte Coelho que seguiu para Portugal com seus filhos), e que constituíram as duas únicas capitanias que deram certo no Século XVI.

De outro lado, por não saber ler e escrever, mulheres afortunadas ficavam expostas à enganação dos homens, que as roubavam em documentações testamentais. De 1578 a 1700, 450 inventários foram levantados e neles apenas duas mulheres sabiam ler e escrever.

A escola configurava-se exclusivamente masculina, com os professores Jesuítas e o alunado composto pelos meninos de elite. Os conventos surgiram no Brasil na segunda metade do século XVII e se constituíram numa alternativa para a mulher se esquivar dos pais ou irmãos indesejáveis, pois a sociedade destinava às mulheres dois destinos: casar-se com os filhos de Cristo ou com o próprio Cristo (no caso das Freiras).

Essa alternativa, porém, nem sempre era escolha das mulheres, pois para lá eram enviadas esposas que traíam ou que os maridos queriam trair, as filhas numerosas de pais que tinham receio de dividir a herança com muitos genros, e mesmo os irmãos que não queriam repartir a herança. As prisões místicas, como eram chamados os conventos, serviam ao governo também, para nele encerrar as moças que “erravam.”

Muitas mulheres fugiram da clausura, apesar da vigilância apurada, outras administravam a instituição de forma produtiva, com iniciativa empresarial, desempenhando a função de banco ou agência de crédito.

No convento também a hierarquia étnica se fazia presente. As mais ricas eram as freiras de véu preto, as que pagavam usavam véu branco e as que nada pagavam eram servas. Assim mesmo, somente a partir de 1720 as servas puderam ser negras ou mulatas.

Em 1759, quando o sistema educacional do Brasil já estava totalmente desestruturado pela reforma pombalina, o português Luis Antonio Verney defendia em Portugal a educação feminina para preparar a mulher no seu papel de mãe. Sugeria a leitura de histórias, noções de aritmética, línguas e dança.

Quase um século depois, a situação não é muito diferente e José Lino Coutinho, professor de Medicina, publica em 1849, Carta à Cora, sua filha, revelando semelhança com Verney, quando enfatiza na educação da infância os exercícios físicos, hábitos morais e amor à verdade. Ultrapassa os livros de reza presentes na educação feminina de então.

A educação das meninas no Brasil continuou a mesma até 1808, enfatiza Ribeiro (in Lopes, 2003), restringindo-se a recitar preces de cor, calcular de memória, sem saber escrever ou fazer operações, e quase sempre restrita ao espaço doméstico.

A vinda de D. João VI e da corte ao Brasil, trouxe, é verdade, algumas alterações no quadro educacional. Houve um incentivo a educação Superior com o objetivo de formar quadros que dariam suporte ao aparelho administrativo. As medidas relativas à instrução elementar foram mais tímidas e pouco atingiram a condição feminina. É verdade que, sob o reinado de D. João vI, se inicia o controle progressivo do Estado sobre a educação formal e são nomeados 120 professores e, o Conde da Barca é designado para implantar o sistema de Ensino Mútuo, tendo início dessa forma, a especialização da profissão docente.

Ainda que vivendo sob tantas restrições algumas mulheres tiveram uma atuação destacada no movimento da Independência. Maria Quitéria participou de inúmeras batalhas, vestida de homem, recebendo elogios de D. Pedro I, por sua bravura e coragem. A imperatriz Maria Leopoldina teve participação decisiva no Dia do Fico, colaborando junto ao indeciso esposo e na Proclamação da Independência quando, de acordo com José Bonifácio, enviou ao marido uma carta para que tomasse uma atitude de rompimento com o reino português e foi essa carta que desencadeou o gesto heróico de D. Pedro às margens do rio Ipiranga.

Como a educação formal das meninas era tida como menos importante que a dos meninos, estes foram priorizados à época do surgimento das escolas públicas primárias obrigatórias. A primeira Lei do Ensino, que prevê a criação das escolas de primeiras letras, assinada por D. Pedro I em 10 de outubro de 1827 diz em seu Artigo 11:

> **"Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes do Conselho, julgarem necessário esse estabelecimento". (Gomes, 1949: s/n)**

Em 1830, algumas províncias possuíam escolas destinadas ao ensino de prendas domésticas, orações e rudimentos de leitura às meninas.

> **"A instrução das meninas variou ao longo do século XIX e apesar de manter a valorização das habilidades manuais e dos dotes sociais, já se encontrava no currículo das escolas, em meados da década de 1870, um conjunto de disciplinas como: Língua Nacional, Franceza e Ingleza, Arithética, História**

Antiga e Moderna, Mithologia, além é claro de obras em agulha, de todas as qualidades". (Mauad, in Del Priore, 2002: 154)

Foi longa e árdua, segundo Pinsky (2003), a luta pela ampliação da educação feminina e o preparo profissional das mulheres. O combate feito principalmente pelas mulheres da classe média e alta que, a partir da segunda metade do Século XIX, incorporam campanhas para obter para si, os direitos que seus irmãos, companheiros e filhos tinham de freqüentar escolas e universidades. A luta foi complicada pelo fato de a educação diferenciada para rapazes e moças não fornecer às jovens os pré-requisitos para o ingresso nos cursos superiores. Assim, uma das frentes de batalha foi a defesa da educação igual. Outros obstáculos foram as oposições no interior da família, das próprias instituições de ensino, dos professores e legisladores. Ao serem finalmente admitidas na faculdade tinham que lutar pelo direito de cursar todas as matérias, se os completavam tinham que lutar pelo direito do diploma e, se o obtivessem, deviam enfrentar obstáculos relativos ao exercício da profissão.

2.4.3.Magistério: profissão feminina

A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas, principalmente, na explicação de Nóvoa (1995), foram progressivamente figurando um corpo de saberes e de técnicas, consagrado ao porvir da infância e da intencionalidade educativa e a elaboração de um conjunto de normas e de valores, largamente influenciado por crenças e atitudes morais e religiosas. Uma das primeiras preocupações dos reformadores do século XVIII consistia na definição de regras uniformes de seleção e de nomeação de professores. A estratégia de recrutamento privilegiava os candidatos que se locomoviam para locais diferentes de seus locais de origem, visando a constituição de um corpo de profissionais isolados, submetidos à disciplina do Estado.

A partir do final do século XVIII não é permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado, através de um exame realizado segundo os critérios de: habilitações, idade e comportamento moral. Essa autorização deixa a marca da profissionalização docente, pela definição de um perfil de competências técnicas. Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido às finalidades e aos projetos.

As lutas associativas dos séculos XIX e XX irão deixar claras as reivindicações de: maiores exigências de entrada na carreira, prolongamento do currículo e melhoria do nível acadêmico, que serão atendidas pelas escolas normais, então criadas.

> **"As escolas normais estão na origem uma verdadeira mutação sociológica do corpo docente: o velho mestre-escola é substituído pelo "novo" professor de instrução primária". (Nóvoa, 1995: 18)**

Embora haja estranhamento, a profissão docente não teve início com a população feminina. As perplexidades existentes na segunda metade do século XIX, a imagem dos professores que não sendo burgueses não são do povo; não sendo intelectuais devem possuir um bom acervo de conhecimentos; não sendo notáveis, têm grande influência nas comunidades; não sendo miseráveis não podem também mostrar ostentação; acentuam-se ainda mais com a feminilização do professorado.

O processo de feminilização que os cursos normais atravessaram do período de sua criação, em 1835, até sua consolidação no final do século, foi crescente até que a população feminina torna-se a maioria em 1880. Num espaço de cinco décadas, uma profissão quase exclusivamente masculina tornar-se-ia prioritariamente feminina, sendo que a formação profissional possibilitada por essas escolas teria papel fundamental na luta das mulheres pelo acesso a um trabalho digno e remunerado.

> **"Mas essa não foi, de forma alguma, uma entrada tranqüila. Objeto de muitas disputas e polêmicas, a possibilidade de mulheres exercerem o magistério foi, como sabemos, contestada através de diferentes discursos. De modo mais incisivo esses apelos vão se voltar para aquele que seria o discurso mais importante da época, ou seja, o discurso científico. Portanto, será com o apoio do discurso científico que alguns poderão afirmar que se constitui numa temeridade, numa "insensatez" entregar às mulheres – portadoras de cérebros "pouco desenvolvidos" pelo seu desuso – a educação das crianças. Contrapondo-se a essa argumentação, outras vozes afirmarão que as mulheres têm, por natureza, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas são as primeiras e naturais educadoras. Se a maternidade é, de fato, o seu destino primordial, o magistério passa a ser representado também como uma forma extensiva da maternidade.". (Catani, 1997: 78)**

Entretanto, como enfatiza Villela (in Lopes 2003), como contrapartida feminina, essa ideologia foi utilizada como um elemento de resistência, pois, acatando esse discurso, as mulheres desimpediam o caminho para sua rápida inserção profissional. **A** ampliação progressiva da rede escolar provocou a possibilidade de mulheres assumirem o magistério das escolas femininas, fomentando a argumentação do papel regenerador da mulher na sociedade.

> **"É interessante notar como esse discurso ideológico vai aos poucos desconstruindo uma visão da mulher sedutora e pecadora e construindo uma noção da mulher como ser "naturalmente" puro. O novo estatuto social feminino no magistério faz também emergir mecanismos de controle e**

> **discriminação contra as mulheres e enraizar as ideologias de domesticidade e maternagem". (Villela, in Lopes, 2003: 121)**

Catani (1997) explicita que, para bem exercer o papel de modelo para crianças e jovens, os professores e, de modo muito especial, as professoras viram-se obrigados / as, a um estrito controle sobre seus desejos, seus gestos e atitudes, encontrando na comunidade um fiscal e um censor de suas ações. As caricaturas das revistas, as canções, os depoimentos e as histórias contadas pelos mais velhos ajudam a reconstituir algumas das representações das professoras. Não é por acaso que as fotos antigas mostram figuras severas, de roupas escuras, abotoadas e de mangas compridas. Antigas caricaturas desenham-nas carrancudas, como uma bruxa munida de uma vara a apontar o quadro-negro e quase sempre de óculos.

As diferentes denominações da professora são expostas por Catani (1997) como marcas da identidade docente em cada época:

> **"Da professorinha normalista do início do século, orgulho da família e possível sonho dos homens jovens, se passa à educadora dos anos cinqüenta – numa época em que se ampliava e se psicologizava ainda mais a atividade docente. Os anos setenta, com todo o discurso de tecnologia, eficiência e produtividade, constituem as profissionais do ensino (na verdade, os profissionais do ensino, pois oficialmente sempre foi empregado o masculino generalizador)... mas os mesmos anos setenta produzem, também, a contraface desse profissional, ou seja, a tia, que vai se dissolver num parentesco generalizante e anônimo.... No interior do processo de abertura política e em articulação com o movimento sindical mais amplo, se engendra a denominação de trabalhadores e trabalhadoras". (Catani, 1997: 83)**

O caminho da profissionalização feminina no magistério, não aconteceu, portanto, sem tropeços ou rupturas. Nas escolas normais, a presença feminina trouxe sérios transtornos por cinco décadas. A primeira dessas escolas, ao ser criada em 1835, em Niterói, nem previa a presença de alunas, e as que foram criadas em 1836 na Bahia e em 1846 em São Paulo, mencionavam um curso feminino que não foi implantado.

Nas décadas de 60 e 70, as escolas criadas ou recriadas, previam a presença feminina, mas se atrapalhavam na hora de colocar em prática. Na província do Rio de Janeiro, várias tentativas foram feitas e todas mal sucedidas: colocar em dias alternados, depois em horários alternados e, em 1874, em prédios separados.

A sociedade reagia contra a co-educação chegando ao ponto de, em Pernambuco, uma sala ser dividida ao meio por um muro, para que os alunos não pudessem se ver, sendo vistos pelo professor, que se colocava à frente das duas turmas.

A escola feminina acaba não resistindo e somente em 1880, quando já a maioria do alunado era do sexo feminino, seriam fundidas as duas escolas.

Pouco a pouco, as práticas mais repressivas sobre a figura da mulher-professora vão cedendo lugar à difusão de idéias que a associam ao lar, à criança, à regeneração de uma sociedade sadia. Além disso, o magistério de crianças constituía uma boa alternativa a um casamento forçado ou a profissões menos prestigiadas, como costureiras, governantas e parteiras, por exemplo. Era uma atividade que permitia uma certa liberdade e, ainda, a possibilidades de adquirir conhecimentos. Assim, o magistério primário representou o ponto de partida possível no momento histórico vivido.

> **"A história das mulheres, enquanto grupo considerado diferente, é uma parte da história da dominação masculina. Porque são os homens que construíram as regras, que organizaram a sociedade". (Scott, 1998: 116)**

Tanto assim que, com a expansão do ensino público primário, nos últimos anos do Império, sobretudo a partir de 1860, as mulheres assumem a função de professoras, fazendo parte do quadro de funcionários públicos em várias províncias.

> **"No estado de Minas Gerais, elas representam 50% do corpo docente já no final do século XIX. No Estado de São Paulo, o acesso efetivo das mulheres às escolas Normais, para formação de professores e professoras deu-se entre 1875 e 1880, com a criação de uma seção feminina" (Vianna, 2001/02: 84)**

No início do século XX, a entrada das mulheres do Magistério primário se intensificou a tal ponto que, no final da década de 20 e início dos anos 30, a maioria já era essencialmente feminina.

> **"O Censo Demográfico de 1920 indicava que 72,5% do professorado do ensino público brasileiro compunha-se de mulheres e, no total dos docentes, sem distinção dos graus de ensino, elas somavam 65%. A presença feminina no magistério estendeu-se aos demais níveis de ensino após a progressiva expansão da oferta de vagas nos cursos de ensino primário em cidades de grande porte, como São Paulo, no final da década de 30 e meados de 1940". (Vianna, 2001/02: 85)**

Assim, desde o século XIX, pouco a pouco os homens vão abandonando as salas de aula nos cursos primários, e as escolas normais vão formando mais e mais mulheres, através das intensas transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas pelas quais passa o país e que determinam a participação da mulher no mercado de trabalho.

Nova expansão do ensino público ocorreu em meados do século XX, mediante o prejuízo das condições do trabalho docente: pela oficialização do magistério leigo, redução da duração do

curso primário para dois anos, facilitação dos cursos normais, implantação do funcionamento da escola para 3 ou 4 turnos e construção de unidades escolares precárias.

> **"Para que a escolarização em massa acontecesse, era necessário que custasse pouco. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres". (Catani, 1997: 28)**

O mesmo ocorreu no final da década de 60 na grande ampliação dos ginásios quando foram contratados professores a título precário, sem concurso e remunerados com verbas extraordinárias.

Através do recrutamento de mulheres, que têm restringido o espaço de circulação intelectual e social, foi possível naturalizar-se a ilegitimidade do professor como interlocutor e produtor do conhecimento. É como se a educação feminina, aponta Catani (1997), mais tarde contaminando a educação de forma geral, padecesse do mal-estar estrutural em relação ao saber.

> **"O estudo elaborado pelo CNTE – Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação, aponta que 97,4% dos docentes de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental são mulheres, de 5ª à 8ª séries são 80,6% e do Ensino Médio são 80,6%. No cargo de diretores, coordenadores e supervisores ligados à Educação Básica, 90,1% são mulheres". (Vianna, 2003: 46)**

As mulheres, explica Vianna (2001/2002) são maioria na carreira docente e a distribuição nos diferentes segmentos escolares não é proporcional, havendo na Educação Infantil mais de 90% das educadoras, enquanto no Ensino Superior as mulheres ainda constituem a minoria, principalmente nas carreiras tradicionalmente masculinas. A contradição maior é que os homens, constituindo a minoria no ensino ocupam os cargos mais altos na administração. A utilização do gênero como categoria explicativa da docência ganha enorme utilidade para a compreensão dessa divisão/segregação social.

2.4.4. A construção do conceito de gênero

Quando se trata de falar das questões de gênero, não se está considerando uma construção social feita sobre as diferenças sexuais. O que interessa não é propriamente a diferença sexual, mas a forma como essa diferença é representada ou valorizada, aquilo que se diz ou se pensa sobre a diferença.

> **"O gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido dessa realidade. A diferença sexual não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar. Ela é a antes uma estrutura social movente, que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos". (Scott, 1998: 115)**

O conceito de gênero, portanto, não é ligado ao desempenho dos papéis masculinos ou femininos, como explica Louro (in Catani, 1997), mas sim ligado à produção de identidades – múltiplas e plurais – de mulheres e homens no interior de relações e práticas sociais (portanto no interior de relações de poder). Essas relações e práticas não apenas constituem e instituem os sujeitos (esses vários tipos de homens e mulheres), mas também produzem as formas como as instituições sociais são organizadas e percebidas.

> **"Nesse sentido, a escola, como espaço social que foi se tornando, historicamente, nas sociedades urbanas ocidentais, um locus privilegiado para a formação de meninos e meninas, homens e mulheres é, ela própria, um espaço generificado, isto é, em espaço atravessado pelas representações de gênero". (Louro, in Catani, 1997)**

É importante lembrar, continua Louro (in Catani, 1997), que a instituição escolar exerceu, desde seu início, uma ação distintiva, uma ação diferenciadora, não apenas por tornar os que nela entravam distintos dos outros (daqueles/as que a ela não tinham acesso), mas também por dividir internamente os que lá estavam, através dos múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização. Ao incorporar, portanto, os grupos sociais antes excluídos de modo a garantir as diferenças, a escola precisou se tornar diversa – na sua organização, nos seus prédios, nos seus currículos e regulamentos, nas suas formas de avaliação e também, é claro, nos seus professores e professoras.

É necessário compreender, portanto, do ponto de vista das relações de gênero, como as práticas escolares são vivenciadas e ao mesmo tempo incorporadas pelas crianças, professoras, pais e mães. Isso significa que a sociedade sinaliza a todo instante quais são os comportamentos esperados e aprovados para homens e mulheres, por meio da mídia, da literatura e até dos brinquedos, com mensagens, imagens e representações que prescrevem como as pessoas devem se comportar. Isso significa compreender que os sujeitos têm, como aponta Catani (1997), uma existência real, têm sexo, têm um patrimônio biológico, pertencem a uma raça/etnia, a uma geração, compõem uma classe social.

> **"Esse pertencimento constrói uma história de vida que define sua forma específica de ser e estar no mundo, constituída pelas maneiras de enfrentar os desafios, de aprender os caminhos possíveis, descobrir os atalhos ocultos, que formam o conjunto de suas experiências pessoais". (Catani, 1997: 38)**

A invisibilidade com que a questão da sexualidade tem sido tratada na escola, onde nos defrontamos com posturas preconceituosas e indiferentes, perante as situações que as crianças vivem em seu cotidiano, necessita de urgente reflexão. A homofobia, aversão a pessoas que têm atração por pessoas do mesmo sexo, tem sido tão forte que, mesmo os meninos pequenos,

ao mostrarem maior sensibilidade ou apresentarem modos mais delicados do que a maioria, são considerados "gay" e assim tratados. Muitas vezes os pais são chamados para "darem um jeito na criança", isto é, torná-la "masculina", mostrando a desinformação presente nas escolas e sua intolerância para com a diferença.

Vianna (2003) traz à tona que o objetivo desse modelo explicativo é, primeiramente ressaltar o caratê cultural e histórico das diferenças entre os sexos. A adoção do conceito de gênero, historicamente construído, é um passo importante para sairmos das explicações da desigualdade a partir de fundamentações que se baseiam nas diferenças físicas e biológicas. As relações entre os sexos são construídas socialmente e, portanto, podem ser mudadas, assim como a hierarquia entre os homens e mulheres. Uma segunda utilização do conceito de gênero, mais recente, também ressalta o seu caráter eminentemente histórico-cultural e enfatiza sua utilidade na percepção e análise, não apenas das relações entre homens e mulheres, mas da constituição dos significados e das relações de poder socialmente constituídas.

Scott (1998) enfatiza que a diferença dos sexos é um jogo político que é, ao mesmo tempo, jogo cultural e social.

> **"Nós temos um corpo, mas o uso do corpo, a idéia do corpo, o conceito do corpo, o *status* do corpo, isto depende do contexto social e histórico". (Scott, 1998: 124)**

O feminino e o masculino são apresentados como categorias opostas, excludentes e hierarquizadas, nas quais, enfatiza Vianna (2003), a mulher, os valores e os significados femininos ocupam lugar inferior. E a dicotomia daí decorrente cristaliza concepções do que devem ser as atribuições femininas e masculinas e dificulta a percepção de outras maneiras de estabelecermos as relações sociais.

A exclusão se apresenta das mais diferenciadas formas e está presente na escola no que é dito e no que é calado, nas relações entre os diferentes segmentos escolares, permeando os encontros e desencontros das pessoas, que querem um "lugar ao sol", para seu descanso, para se sentir acolhida, para ser incluída. As crianças e jovens em seus relacionamentos repetem a discriminação aprendida em suas casas, na televisão, nas ruas e na escola. Algumas exageram nas ações de não aceitação do colega, por suas diferenças, reveladas em sua forma de ser, por questões de aparência, temperamento, origem ou capacidade.

A identificação desses mecanismos de formação dos estigmas e a exposição dos sentimentos das pessoas que se sentem diferentes, principalmente por sua capacidade, por sua cor e por

seu gênero, pode ser o início de um debate acerca dos mecanismos sociais de preconceito presentes na escola e de sua eliminação.

3. A PRODUÇÃO DA DESIGUALDADE

A exposição realizada até aqui se referiu aos processos de exclusão presentes em nossa sociedade vivenciados principalmente pelos negros e pelas mulheres, e, nesse capítulo, serão expostas as maneiras pelas quais a escola participa desse processo de exclusão, pela cultura de classificação e busca da normalização presente em todos os segmentos escolares.

Nas primeiras sociedades humanas, as pessoas também não eram todas iguais, esclarece Perrenoud (2000), mas, como nem todos pretendiam exercer o poder, prever o futuro, abastecer o clã, cuidar das doenças ou interceder junto aos deuses com o mesmo sucesso e alguns conheciam melhor o terreno, tinham melhores estratégias, compreendiam melhor as leis da natureza e eram melhores caçadores, chefes ou feiticeiros, as diferenças, mesmo percebidas, não se construíam como desigualdades.

Bem antes da invenção da escola, porém, classificações sociais foram definidas e, a partir do capital cultural de cada um, estabelecidas normas de excelência. A excelência define-se como a qualidade de uma prática, na medida em que se aproxima de uma norma ideal.

> **"As hierarquias de excelência são representações sociais, mais ou menos partilhadas, que ordenam os indivíduos conforme seu domínio de uma ou de outra prática, material ou teórica. Elas existem em qualquer sociedade humana, em qualquer grupo". (Perrenoud, 2000:19)**

Assim ocorrem no mundo da moda, dos esportes, do espetáculo, da política, da arte, etc., não tendo a escola seu monopólio. Se essas desigualdades desempenham um papel no fracasso escolar, é porque fazem parte de identidades e, indiretamente, constituem recursos na vida.

No outro extremo, certas desigualdades reais coincidem muito com as formas de excelência que a escola valoriza: ler, escrever, contar, domínio de línguas estrangeiras ou ainda qualidades como polidez, autonomia, capacidade de integração no grupo, etc.

Sabemos que nem todos os indivíduos enfrentam as situações com os mesmos meios intelectuais e culturais. As estratégias de distinção que ocorrem para classificar determinadas habilidades ou aptidões regulam as relações sociais, que se traduzem por uma consideração desigual dos indivíduos e pela construção das hierarquias de excelência, como representação de certas desigualdades dadas como reais e significativas. E, no caso da escola, as formas e normas da excelência escolar supostamente correspondem às finalidades que uma sociedade atribui ao ensino.

3.1. AS DESIGUALDADES SOCIAIS E AS DESIGUALDADES ESCOLARES

A exclusão social de grande parcela da população, por sua condição sócio-econômica, produz a desigualdade social, porém, a exclusão social dos jovens, segundo Dubet, 2003, não advém só das relações de reprodução. A escola é, por muitos, considerada inocente, sendo a violência e a débil motivação dos jovens, reflexo do capitalismo e do mercado.

> **"É a própria escola que opera as grandes divisões e as grandes desigualdades. Ou seja, as igualdades sociais comandam diretamente a entrada nas carreiras escolares e os próprios sucessos escolares produzem essas desigualdades, que por sua vez, reproduzem as desigualdades sociais. O sistema está fechado. A escola não é mais "inocente", nem mais "neutra", está na sua "natureza" reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdades escolares". (Dubet, 2003: 34)**

Dubet (2003) lembra que a escola republicana do final do século XIX, caracterizada pela distância entre a escola e a produção e por uma forte adequação da oferta escolar ao sistema de classes sociais, devia instaurar uma consciência e legitimar as instituições republicanas, através do sentimento nacional. Essa escola ensinava menos ciência do que a beleza da ciência, menos tecnologia e mais humanidades. As poucas escolas primárias acolhiam as crianças do povo sendo que o ginásio, privilégio da classe média, funcionava como uma triagem. O autor enfatiza que não é diretamente a escola que realiza as grandes operações de distribuição dos alunos, são as desigualdades sociais que comandam diretamente o acesso às diversas formas de ensino.

> **"Uma das conseqüências desse sistema é que a escola aparece justa e "neutra" no seu funcionamento, enquanto as injustiças e as desigualdades sociais é que são diretamente a causa das desigualdades escolares. Num tal sistema a escola intervém relativamente pouco sobre o destino dos indivíduos, que é, antes de mais nada, um destino social e, quando intervém, ela o faz sobretudo de maneira "positiva", segundo o modelo da promoção dos melhores alunos egressos do povo: é o modelo do elitismo republicano". (Dubet, 2003: 32).**

Ou seja, continua Dubet (2003), já que é baseada num princípio de reprodução estrutural das desigualdades sociais, essa escola não aparece como um agente ativo da exclusão social. Esse mecanismo protegeu a escola durante um longo tempo da compreensão de que se constitui num fator de exclusão. Até o início dos anos 70, os diplomas eram produzidos em quantidade menor ou igual à dos empregos qualificados a que correspondiam, sendo o valor do diploma garantido por sua escassez. Não se pode dizer que não havia exclusão social, porém, a escola republicana, instalada numa forte sociedade de classes, estava protegida da exclusão social,

até que todo o sistema fosse abalado, fazendo surgir os problemas da exclusão no coração da vida escolar.

Perrenoud (2000) aponta as três etapas do processo de democratização do ensino, a partir dos anos 60:

Uma primeira etapa ocorreu com a consciência da desigualdade e a busca de soluções para os obstáculos geográficos e financeiros, com investimentos financeiros e a descentralização dos estabelecimentos em zonas afastadas e carentes.

Uma segunda etapa atingiu também o Ensino Médio, ampliando a oferta de vagas e permitindo a elevação das taxas de escolarização e aumentando a média de anos de escolaridade. Essa democratização do ensino médio é acompanhada por uma maior igualdade entre meninos e meninas, inclusive nas universidades. Assim, uma das desigualdades tidas como "naturais", foi superada. O excedente da escolarização para todos é positivo, porém, no sentido da desigualdade, gerou nova forma de explicação do funil pós-ensino médio, a responsabilização individual pelo seu fracasso ou sucesso. A carga da desigualdade na escola não se refere mais à sociedade, mas aos indivíduos.

Uma terceira etapa, diz respeito à necessidade da luta da desigualdade ser levada ao nível do próprio estabelecimento de ensino. Os estudos e pesquisas revelam a necessidade das medidas de democratização voltarem-se para o núcleo dos mecanismos de fabricação do fracasso, que as medidas financeiras ou geográficas e as reformas de estruturas não puderam encetar.

3.2. OS MECANISMOS DA EXCLUSÃO ESCOLAR

Dubet (2003) pondera que, embora, a soma dos efeitos da ação da escola não se constitua como a única ou mesmo a principal causa da desigualdade e da exclusão, tampouco pode ser negligenciada. De maneira relativamente precoce, este jogo inscreve os alunos em percursos escolares de desempenho desigual e, ao longo dos cursos, as diferenças aumentam, havendo concentração dos alunos menos favorecidos e com pior desempenho em certos estabelecimentos e, no interior destes, em certas turmas.

> **"O problema das escolas e dos alunos difíceis se impôs, em poucos anos, como o ponto no qual se focaliza o conjunto dos problemas sociais: periferias, desemprego, delinqüência, violência, abandono escolar. No vocabulário dos atores, o aluno proveniente da classe operária, foi substituído pelo aluno difícil ou com dificuldade, que é definido menos por sua situação de dominação do que por sua exclusão". (Dubet, 2003: 37)**

A formação de classes homogêneas também revela um mecanismo que não aumenta o desempenho dos melhores alunos e enfraquece aquele dos alunos mais fracos. Há também

mecanismos sutis, relativos às decisões que beneficiam sempre os alunos mais favorecidos, cujo desempenho é considerado melhor, por terem suporte familiar mais eficaz.

Essas estratégias escolares aprofundam as desigualdades e acentuam a exclusão escolar na medida em que mobilizam, junto aos pais, algo que não é só capital cultural, entendido como um conjunto de disposições e de capacidades especialmente lingüísticas. Quanto mais os métodos são ativos, mais mobilizam os pais, recursos culturais e suas competências educativas.

A exclusão social, portanto, também tem lugar na escola e, mais do que isso, a escola, com seus mecanismos de segregação reproduz a exclusão social, pelo menos conservando os mecanismos das situações de desigualdade presentes na sociedade.

Para compreender o binômio inclusão x exclusão é necessário compreender o mecanismo social que permite a formação de preconceito e a construção de estigmas, que, como explica Amaral (1995), é baseada no conceito de normalidade, tendo como base a média da população, raramente sendo pensada como diversidade.

A ação desenvolvida na escola, para Patto (1991), é prática e não práxis. No plano das idéias, a vida na escola encontra-se imersa na cotidianidade, sendo o espaço escolar permeado de juízos provisórios e ultrageneralizações cristalizados em preconceitos e estereótipos, que orientam as práticas e os processos que nela se dão; pensamento e ação manifestam-se enquanto imprescindíveis à continuação da cotidianidade; utilidade e verdade são critérios que se sobrepõem, o que torna a vida marcada pelo pragmatismo.

A lógica dessa organização, percebida também por Mantoan (2003), é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe.

Essa reviravolta exige, em nível institucional, a extinção das categorizações e das oposições excludentes – iguais x diferentes, normais x deficientes - e em nível pessoal, que busquemos articulação, flexibilidade, interdependência entre as partes que se conflitavam nos nossos pensamentos, ações e sentimentos. Essas atitudes são muito diferentes das que são típicas das escolas tradicionais em que ainda atuamos e em que fomos formados para ensinar.

Todas essas observações renovam e podem reorientar o questionamento da escola, mostrando-a não apenas como uma caixa-preta que registra as desigualdades sociais de maneira "neutra". Pretendemos que a escola seja inclusiva, então é urgente que façamos a redefinição de seus planos para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconheça e valorize as diferenças.

3.2.1. A indiferença para com as diferenças

Ao chegarem à escola, as crianças de sete anos não são igualmente interessadas ou aptas a aprenderem a ler e escrever e, mesmo, trazem consigo influências de ambientes mais ou menos estimuladores, suas possibilidades de concentração e seus ritmos de desenvolvimento. Para compreender como desigualdades e diferenças de desenvolvimento intelectual e de capital cultural transformam-se em desigualdades de aprendizagens escolares e, mais dia menos dia, em êxitos e fracassos escolares, convém lembrar, como o faz Perrenoud (2000), que a indiferença à diferença jamais é absoluta. Uma parte das interações didáticas é inevitavelmente diferenciada em seu tom, seu conteúdo, sua duração, sua intenção e em seus efeitos.

Em cada classe, porém, existe também uma parcela de *diferenciação selvagem* da qual os professores e professoras têm uma vaga consciência e a qual não dominam. Ela nasce, segundo Perrenoud (2000), da pressão da situação, da urgência, das solicitações, das personalidades e da cultura em jogo, pelo fato que, em nenhuma interação social, pode-se tratar os interlocutores exatamente da mesma maneira. Essa diferenciação involuntária pode ter todo tipo de efeitos sobre o desempenho das crianças.

> **"Por vezes, espontânea e intuitivamente, o professor interessa-se pelos alunos que mais precisam dele, mesmo que não solicitem ajuda. Outras vezes o professor trabalha com os alunos que mais fazem perguntas, que se manifestam, que o ajudam a construir "uma boa aula", pois com aqueles que nada dizem é difícil criar uma dinâmica, um "diálogo socrático", um clima de curiosidade, fazer funcionar a rede oficial de comunicação...além disso, nas interações mais individualizadas, o professor é levado a reagir positivamente aos alunos mais polidos, mais inteligentes, mais simpáticos, mais bonitos, mais comportados". (Perrenoud, 2000: 26-27)**

Dessa maneira, aponta Perrenoud (2000), é que o professor irá "favorecer os favorecidos", isto é, privilegiar com maior atenção os alunos que demonstram interesse e possibilidades de aprender, construindo o conceito de fracasso no âmbito da escola.

> **"No fundamento de qualquer pedagogia diferenciada digna desse nome, deve-se explicitar e validar uma análise aguçada dos mecanismos geradores das desigualdades, já que são eles que se trata de neutralizar". (Perrenoud, 2000: 17)**

Se o objetivo é dar a todos, chances de aprender, quaisquer que sejam sua origem social e seus recursos culturais, então uma pedagogia diferenciada é uma pedagogia racional. A idéia está presente desde 1966, aponta Perrenoud (2000), no entanto, serão necessários mais 10 ou 20 anos até que a diferenciação pedagógica torne-se a palavra de ordem dos sistemas educativos

nos países economicamente desenvolvidos. É uma lenta transformação do fracasso em problema social, mais do que fatalidade natural.

3.2.2. A produção do fracasso escolar

A desigualdade na escola, estatisticamente, já foi mais maciça do que é hoje em nossa realidade. Quando estiveram excluídos da escola os negros, os indígenas e as mulheres, as escolas tratavam de educar, com seus duros métodos, aqueles predestinados que nela chegavam.

A democratização do acesso trouxe para a escola a população antes excluída e, com ela, a reprodução da desigualdade social. Porém, essa desigualdade não foi denunciada como um escândalo, a apontar a incompetência social em educar seus cidadãos e, para tanto, seria necessário, como aponta Perrenoud (2000), três condições: em primeiro lugar que existam estudos estatísticos que revelem a amplitude da situação do fracasso; em segundo lugar é necessário que um número suficiente de pessoas pense que a desigualdade e o fracasso não são fatalidades e que dependem das estruturas, dos programas e da atuação na escola – pois enquanto uma desigualdade pode inscrever-se na ordem "natural" das coisas, não há razão para mobilizar-se; e em terceiro lugar é necessário que as desigualdades sejam consideradas inaceitáveis – que os movimentos sociais, as forças políticas, se indignem, que afirmem que a desigualdade na educação não é tolerável, porque não está de acordo com os direitos do homem, e com os princípios de igualdade perante a lei.

> **"Normalmente, define-se o fracasso escolar como a simples conseqüência das dificuldades de aprendizagem e como a expressão de uma falta "objetiva" de conhecimentos e de competências. Essa visão que "naturaliza" o fracasso, impede a compreensão de que ele resulta de formas e de normas de excelência instituídas pela escola, cuja execução local revela algumas arbitrariedades, entre as quais a definição do nível de exigência, do qual depende o limiar que separa aqueles que têm êxito daqueles que não têm". (Perrenoud, 2000: 18)**

Macedo (2005), esclarece esta situação ao apontar duas visões para o entendimento das dificuldades escolares. Uma primeira visão trata as dificuldades escolares das crianças como se estas fossem problemas delas mesmas, ou seja, independentes do modo de trabalhar de seus professores, dos conteúdos ou métodos pedagógicos. Enfim, diz ele, são as crianças que têm problemas, não seus pais e professores. Ao mesmo tempo, as crianças dependem dos pais e dos professores para tratar suas dificuldades, para se libertarem das queixas que recaem sobre elas e, mais do que isso, para progredir ou ter sucesso escolar. Nesta perspectiva, igualmente, o professor ensina independentemente do aproveitamento escolar ou do interesse de seus

alunos, que, por sua vez, dependem, para passar, das notas que ele lhes atribui. Assim, uma vez avaliada, a criança "torna-se" aquilo que o teste a definiu.

Uma segunda visão compreende as dificuldades de aprendizagem em uma relação de interdependência – compreendida como ser parte de um todo. Isso no construtivismo quer dizer interação, por exemplo, dependemos do adversário para continuar jogando: se ele não mexer as peças do tabuleiro, como podemos jogar? Nós dois dependemos das mesmas regras, nós trabalhamos no mesmo sistema (as peças, o tabuleiro), pois há algo que é comum, que nós comungamos com os limites que nos dão liberdade para sermos todo e parte do sistema. Nessa visão, as dificuldades de aprendizagem possuem uma multiplicidade de expressões, naquilo que é da criança e dos adultos envolvidos, faz parte da relação de interdependência ser complementar, isto é, há uma relação dialética entre as partes e o todo.

As dificuldades escolares para Macedo (2005), têm ainda dois sentidos: no sentido negativo são as coisas a evitar, são erros que ninguém gosta de cometer. Dificuldades em um sentido construtivo, porém, são erros que fazem parte do processo, que demandam aperfeiçoamento e que expressam um nível de relação com o conhecimento. Ou seja, uma coisa é pensarmos a dificuldade em função do que a criança deveria saber; outra é considerá-la como parte de um contexto em favor da superação da ignorância, parte da investigação de algo ainda desconhecido.

As dificuldades de aprendizado das crianças e o conseqüente fracasso escolar, instalado nas unidades de ensino, têm trazido às escolas iniciativas educacionais que levam em conta o perfil das crianças e a necessidade de desenvolvê-las numa cultura de base comum, porém, lembra Perrenoud (2000), muitas ações imediatistas têm trazido desânimo aos educadores que explicam o fracasso como uma fatalidade. Para introduzir uma pedagogia que faça a diferença é necessário que se realize uma profunda análise dos mecanismos que geram a desigualdade.

3.2.3. A progressão continuada e o apoio pedagógico

A reprovação é o sintoma mais gritante do fracasso escolar e a implantação da progressão continuada, promovendo maior heterogeneidade da turma, implicava na diferenciação interna na sala de aula.

> **"A reprovação é uma medida arcaica de diferenciação. Todavia, suprimi-la sem nada mudar é uma tática limitada para os alunos que não têm, simplesmente, necessidade de um pouco mais de tempo para crescer. O**

> **fracasso é diferenciado; não se combateram, no entanto, as causas". (Perrenoud, 2000: 35)**

O apoio pedagógico deveria atenuar a reprovação, continua Perrenoud (2000), fosse prevenindo suas dificuldades e fracassos, fosse acompanhando alunos autorizados a progredir na formação sem ter todos os conhecimentos adquiridos. A idéia de base era, então, romper com a indiferença às diferenças, instaurando uma pedagogia que ainda não se chamava "diferenciada", mas que se considerava como uma forma de discriminação positiva ou de educação compensatória. Essa atuação se constituía numa possibilidade aceita porque não se acreditava que os professores pudessem auxiliar os alunos com grandes dificuldades considerando o grande número de alunos por sala, os programas sobrecarregados e os meios limitados.

Formada num ensino frontal, a maioria dos professores não conseguia gerenciar uma sala com alunos em diversos níveis de aprendizagem, sentindo-se como bombeiros a apagar o fogo em toda uma cidade, com apenas um caminhão.

> **"Assistiu-se então, à emergência do apoio pedagógico como primeira forma de diferenciação. Tratava-se de confiar a interventores externos à aula o que o próprio professor não podia fazer. O interventor de apoio era, em geral, um professor que tinha recebido – no melhor dos casos – uma formação complementar". (Perrenoud, 2000: 36)**

Chegou-se posteriormente a definição de uma pedagogia diferenciada, por meio de dispositivos mais variados que desse conta da situação, ao invés de recorrer ao preceptorado generalizado. Essa emergência representou uma longa caminhada, entrecortada por paradas e que permanece inacabada. A partir de agora é necessária uma reflexão através de um duplo registro: de um lado cada vez mais preciso sobre as aprendizagens, as relações, as interações didáticas e, de outro, cada vez mais audacioso sobre os dispositivos e a formação. Antes de apontar esse processo de diferenciação, ainda é necessário expor como as propostas inovadoras têm sido recebidas nas escolas.

3.2.4. O "mal-estar" docente frente às inovações

Nos últimos anos, os sistemas escolares foram palco de muitas reformas, provocando um sentimento generalizado de desconfiança e mesmo de desencanto em muitos educadores. Investigações recentes, expõe Gentili (in Silva e Vizim, 2001), demonstram que a piora progressiva das condições de trabalho docente tem criado um novo tipo de síndrome que afeta os trabalhadores e trabalhadoras da educação: o *burnout*, também conhecida como síndrome

do abandono. Diante das dificuldades cotidianas que devem enfrentar aa escola, o docente vai sendo encurralado entre o que deseja e o que realmente pode fazer, entre a vitória e a frustração, entre as possibilidades e as barreiras. O sentido do trabalho vai se perdendo na medida em que o desencanto vai se apoderando da ação, provocando esgotamento emocional, despersonalização e falta de compromisso com o trabalho.

Esteve (in Nóvoa, 1995), analisando a situação dos professores perante a mudança social, faz uma comparação destes com um grupo de atores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem aviso prévio se muda o cenário, em metade do palco. Uma nova encenação, colorida e fluorescente oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reação dos atores é de surpresa, depois tensão e desconforto, com um sentimento de agressividade e de busca dos responsáveis pela situação. O problema reside no fato dos atores darem a cara, independente de quem provocou a mudança. A expressão "mal-estar docente" resume os sentimentos e reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social.

As atitudes dos professores perante a mudança dos sistemas de ensino não diferem muito, a partir da análise de Esteve (in Nóvoa, 1995), das atitudes gerais do ser humano face à mudança social acelerada, tais como: aceitação da mudança do sistema de ensino como processo inevitável da mudança social; inibição de professores que continuam a fazer a mesma coisa na sala de aula, descrentes na transformação da escola; sentimentos contraditórios de outros professores que não conseguem acreditar que tudo possa ser diferente e finalmente; medo, por um grupo que olha para o futuro com ansiedade.

Uma sala de aula tumultuada, em que a autoridade do professor não esteja presente, não pode ser inclusiva. O processo de inclusão abrange a organização e o funcionamento desta sala, através da liderança positiva do professor que incentiva seus alunos no exercício de sua autonomia. Porém, é necessário entender a falta de autoridade de muitos professores que, à frente de sua classe, sentem-se inseguros e não sabem como direcionar as crianças em sua aprendizagem.

3.2.5. A crise da autoridade e a indisciplina dos alunos

A crise da autoridade e da tradição existente na sociedade atual leva seus reflexos para a educação, segundo Arendt (1972), e é gerada por três pressupostos básicos: a permissão de que as crianças se auto-governem, que gera uma situação em que o adulto se acha impotente e assim, ao libertar-se da autoridade do adulto, a criança fica à mercê do próprio grupo de crianças; a falta de formação dos professores nos conceitos de sua área de estudo, ocasionando novamente o declínio da sua autoridade e, por fim, a substituição demasiada do

aprendizado pelo fazer, havendo a negação da criança como ser em desenvolvimento, que necessita da orientação do adulto, no acesso ao conhecimento do mundo.

Outra fonte de conflito entre o que se espera da educação e a situação das escolas de hoje é a falta de compreensão da diversidade dos alunos. A ampliação do acesso às escolas, promoveu mais do que em qualquer época a presença das crianças das mais variadas origens, culturas, recursos e, principalmente, com variadas crenças sobre suas próprias possibilidades de aprender.

Essa falta de compreensão da complexidade do mundo vivido pelas crianças, que trazem para a escola suas necessidades e, muitas vezes, pouco desejo de aprender, constituem o paradigma inicial da indisciplina escolar. Negadas, muitas vezes, em sua forma de ser, as crianças, reagem com apatia ou agressividade ao mundo de conhecimento exposto na sala de aula. É comum encontrar em salas de crianças ainda pequenas, atitudes que revelam a raiva por não serem aceitas e a apatia por não se considerarem aptas a aprender. Trabalhando com a criança que não corresponde ao modelo idealizado de aluno que possuem, os professores tendem a discriminá-la por sua aparência, origem, linguagem ou pela dificuldade que apresenta em realizar atividades ou aprender os conteúdos.

Frente a essa complexa situação, os professores, muitas vezes, não se sentem com autoridade para encaminhar as atividades, agindo ora pela omissão *O que eu posso fazer?,* ora pelo autoritarismo *Essas crianças só entendem a punição.*

Freire (2000) evidenciou a necessidade de iniciar o ensino pela leitura de mundo que os alunos fazem da realidade em que vivem, para que as diferenças, aos poucos, possam ir sendo enfrentadas e o acesso ao conhecimento constitua a possibilidade de ampliação do mundo em que vivem e a motivação para aprender sempre mais.

Deparando-se com os alunos indispostos a realizar as atividades e muitas vezes agressivos, os professores, sem autoridade, não sabem direcionar a ação educativa. A partir daí uma delicada situação está instalada: frente a um professor que não coordena efetivamente suas ações, os alunos se perdem em brincadeiras, gozações e rejeição das atividades. Alguns tentam fazer o que é pedido, mas não conseguem porque necessitam apoio deste professor, que perdido em meio a uma classe tumultuada, usa seu tempo para passar as atividades na lousa e repreender os alunos indisciplinados.

> **"As relações difíceis entre professores e alunos vão acontecendo em nós sucessivos, que não se desatam, como se fora uma (tragi)comédia de enganos. São incompreensões impossíveis de serem deslindadas entre a professora que não vê o aluno e o aluno que mal consegue olhar para a professora. Como**

> **pode haver ensino e aprendizado quando a professora e alunos não são capazes de discernir e compartilhar uma significação para os acontecimentos da sala de aula?" (Mello, in Patto, 1991: Apresentação)**

Esse corresponde a um lado da situação escolar que engendra a falta de vontade de aprender, quando não a apatia e a agressividade dos alunos. De outro lado, a falta do sentido dessa aprendizagem merece ser compreendido em todas as suas conseqüências.

3.2.6. O ensino sem sentido

Para que uma atividade seja geradora de aprendizagem, é necessário que a situação desafie o sujeito, que ele tenha necessidade de aceitar esse desafio e que isso esteja dentro de seus meios, provocando assim o seu sentido. Não basta que uma atividade seja útil, interessante e divertida, para que tome lugar da indisciplina e do desinteresse, que podem indicar a falta de sentido ou a insuficiência de recursos para realizá-la.

> **"Os dispositivos didáticos melhor elaborados, irão chocar-se com uma parede, se o aluno sentir-se malreconhecido, mal-amado, maltratado, se a aprendizagem separá-lo de seus próximos ou mergulhá-lo em tensões ou em angústias, ou até mesmo se ele não encontrar prazer nisso". (Perrenoud, 2000: 48)**

As tarefas rotineiras obrigatórias da escola, seus rituais tradicionais, os exercícios mecânicos e as longas cópias, podem trazer ao aluno, por seu desinteresse, a idéia de sua incapacidade de aprender.

Diferenciar o ensino coloca em confronto não só diferenças bem visíveis de desenvolvimento, de projeto, de capital cultural, mas também ínfimas e invisíveis diferenças na relação com o mundo, com a vida, com o futuro, com os outros, com a propriedade, com o tempo, com a ordem, com o saber, com o trabalho e com mil outras dimensões da existência.

A autoridade do professor aliada à busca do significado do aprender, através de conversas sobre o sentido de cada nova aprendizagem, da contextualização do conhecimento, do estabelecimento de relações entre conceitos anteriormente aprendidos, traz para o aluno um campo aberto para que se comprometa no estudo. Vejamos, porém, como a avaliação que classifica, que categoriza, que determina um lugar, pode marcá-lo como incapaz de realizar aprendizagens.

3.2.7. A avaliação classificatória

A avaliação, nascida nos colégios por volta do século 17 e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século 19, com a escolaridade obrigatória, é, segundo os estudos de Perrenoud (2004), a maneira de privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, através da valorização de formas e normas de excelência e da definição do aluno modelo. A

avaliação cria hierarquias, em função das quais se decide a progressão do curso seguido e a orientação para os diversos tipos de estudo, a certificação e freqüentemente a contratação no mundo do trabalho.

A criação das hierarquias de excelência, presente nas escolas está calcada nos processos de avaliação, quando os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência definida pelo professor e pelos melhores alunos. Na maioria das vezes essas duas referências se misturam e as tabelas são construídas ora previamente, ora *a posteriori*, em função da distribuição dos resultados. No decorrer do ano letivo, os trabalhos, as provas de rotina, as provas orais e os dossiês criam pequenas hierarquias de excelência, que prefiguram a hierarquia final. Em algum momento, porém, segundo Perrenoud (2004), o resultado da avaliação se tornará público, pois não se avalia por avaliar, mas para fundamentar uma decisão. Ao largo de todo o curso regem o êxito ou o fracasso escolar e no final dirigem a continuidade dos estudos.

> **"Dentro do sistema escolar, a certificação é sobretudo um modo de regulação da divisão vertical do trabalho pedagógico. O que se certifica ao professor que recebe os alunos oriundos do nível ou do ciclo anterior é que ele poderá trabalhar como de hábito". (Perrenoud, 1999b: 13)**

A avaliação se faz sobre condutas ou seu produto, mas constantemente se age como se os desempenhos observados ou os trabalhos entregues não tivessem muita importância, manifestando apenas competências latentes e, em particular, o domínio dos saberes e competências funcionais que a escola se propõe a desenvolver.

Assim, o julgamento de excelência é quase sempre incerto, pois os alunos não mostram sua plena capacidade. Para compreender a criação dos julgamentos, não se pode abstrair as condições concretas do trabalho escolar, que constantemente não favorecem a busca do mais alto grau de excelência.

A outra função tradicional da avaliação é certificar aquisições em relação a terceiros. Um diploma garante aos empregadores que seu portador recebeu uma formação, o que permite o contrato, sem novos exames. Uma forma de certificação análoga funciona também no interior de cada sistema escolar, de um ciclo de estudos ao seguinte e até mesmo entre os anos escolares.

> **"Em todos os casos a avaliação não é um fim em si. É uma engrenagem no funcionamento didático e mais globalmente, na seleção e na orientação escolares. Ela serve para controlar o trabalho dos alunos e, simultaneamente, para gerir os fluxos". (Perrenoud, 1999b: 13)**

De outro lado, a noção da desigualdade das oportunidades significou, até um período recente, que cada um poderia ter acesso ao ensino sem entraves geográficos ou financeiro,

independente do sexo e da origem. O papel da avaliação não seria criar hierarquias, mas delimitar as aquisições e os modos de raciocínio de cada aluno, o suficiente para auxiliá-lo a progredir no sentido dos objetivos, sendo esta a idéia de avaliação formativa, que introduz uma ruptura no sistema tradicional porque propõe deslocar a regulação ao nível das aprendizagens e individualizá-la. Com a função classificatória, a avaliação em nada contribui para o avanço do aluno, constituindo-se ao contrário, em um instrumento estático e frenador do crescimento.

O educando como sujeito humano é histórico, e sendo julgado e classificado poderá ficar estigmatizado para o resto da vida, pois as anotações e registros permanecerão em definitivo nos arquivos e nos históricos escolares, transformando-se em documentos legais de seu desempenho escolar, e, em conjunto com outros fatores se constituir no processo de sua exclusão da escola e de boas oportunidades na vida.

3.3. OS CAMINHOS E OS DESCAMINHOS DA INCLUSÃO

Foram apontados os processos, que no interior da escola provocam a desigualdade, porém, os mecanismos excludentes se iniciam, muitas vezes, com a impossibilidade da entrada de segmentos da população a uma educação e de boa qualidade.

Nas últimas décadas, a incorporação das diretrizes da Educação para Todos se efetivou pela democratização do acesso à educação, resultando no aumento significativo do número de matrículas na Educação Básica (55.942.047 alunos), conforme o Censo Escolar de 2006, que aponta o Ensino Fundamental, como único segmento escolar universalizado, com 59,49% destas matrículas (33.282.663 alunos). (MEC/INEP, 2006)

O novo contexto, verificado com o aumento do número de alunos, gerou novas demandas para a gestão das escolas, decorrentes da presença de grupos sociais diversificados em sala de aula e, ao mesmo tempo, colocou o desafio da inclusão de crianças e adolescentes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, que têm os mesmos direitos que os outros indivíduos da mesma idade.

3.3.1. A progressiva evolução da matrícula das crianças com Necessidades Educacionais Especiais nas classes comuns

A educação inclusiva procura responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, com um foco específico naqueles que são vulneráveis à marginalização e exclusão. Nesta perspectiva, entende que o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos no qual as escolas devem acolher todas as crianças, independente de

suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas e outras, representa a possibilidade de combater a exclusão e responder às especificidades dos alunos, conforme expôs Dutra (2005), em reunião do CONADE, em 05/06/05.

O desafio de efetivar uma pedagogia diferenciada para promover a educação inclusiva permanece, mas o acesso das crianças com deficiências à escola regular, se considerarmos o período entre 1998, quando pela primeira vez o Censo Escolar questionou a presença dessas crianças nas escolas, e 2006, podemos concluir que:

*em 2006, estavam matriculados 700.624 alunos com deficiências em escolas no país – sendo que destes, 43% freqüentam escolas especiais, 10% classes especiais e 46% classes comuns da escola regular.

*entre 1998 e 2006 houve aumento na matrícula das Escolas/classes especiais de 27% (de 293.403 para 375.488) e de 640% nas classes comuns (de 43.923 para 325.136)

*no ano 2000 as classes comuns matricularam 18.350 a mais do que no ano anterior, e as Escolas/classes especiais 10.843 a menos do que o ano anterior. Em 2001, observa-se um fenômeno contrário, pois as classes comuns matriculam 351 alunos a menos do que no ano anterior e as escolas/classes especiais, efetivaram a matrícula de 22.879 alunos a mais do que no ano anterior. Essa diferença parece significar a tentativa dos pais de colocarem seus filhos nas classes comuns em 2000 e no ano seguinte levá-los de volta às escolas/classes especiais.

*a partir de 2002 o movimento de matrículas nas classes comuns apresenta crescimento constante e, em oito anos (de 1998 a 2006), passa de 13% para 46,40%, como mostra o Quadro 1.

	EDUCAÇÃO ESPECIAL	CLASSES COMUNS	%	ESCOLAS/ CLASSES ESPECIAIS	%
1998	**337.326**	43.923	13,0	293.403	87,0
1999	**374.699**	63.345	16,9	311.354	83,1
2000	**382.215**	81.695	21,4	300.520	78,6
2001	**404.743**	81.344	20,1	323.399	79,9
2002	**448.601**	110.704	24,6	323.897	75,4
2003	**504.039**	145.141	28,8	358.898	71,2
2004	**566.753**	195.370	34,4	371.383	65,6
2005	**640.317**	262.243	41,0	378.074	59,0
2006	**700.624**	325.136	46,40	375.488	53,52

QUADRO 1 - EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: 1998 – 2006 (MEC – SEESP – 2007)

A evolução da matrícula em todos os tipos de Necessidades Especiais, que registra aumento gradual de todos os tipos de deficiência, entre 1996 e 2003, e inclui o atendimento das Condutas Típicas e Superdotação, é apresentada no Quadro 2.

EVOLUÇÃO DA MATRÍCULA DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS POR TIPO DE DEFICIÊNCIA								
-	**1996**	**1997**	**1998**	**1999**	**2000**	**2001**	**2002**	**2003**
Tipo de Necessidade	Quantidade Alunos	Quantidade Alunos	Quantidade Alunos	Quantidade Alunos	Quantidade Alunos	Quantidade Alunos	Quantidade Alunos	Quantidade Alunos
Total Brasil	201.142	334.507	337.326	374.129	300.520	323.399	337.897	500.375
Deficiência Visual	8.081	13.875	15.473	18.629	8.019	8.570	9.622	20.521
Deficiência Auditiva	30.578	43.241	42.584	47.810	35.545	36.055	35.582	56.024
Deficiência Física	7.921	13.135	16.463	17.333	10.764	12.182	11.817	24.658
Deficiência Mental	121.021	189.370	181.377	197.996	178.005	189.499	199.502	251.506
Deficiência Múltipla	23.522	47.481	42.582	46.745	41.726	47.086	50.484	62.283
Condutas Típicas	9.529	25.681	8.994	9.223	7.739	9.190	9.744	16.858
Superdotação	490	1.724	1.187	1.228	454	692	625	1.675
Outras	-	-	28.666	35.165	18.268	20.125	20.521	66.850

QUADRO 2 – EVOLUÇÃO DA MATRÍCULA DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: 1996-2003 ***(MEC/INEP/SEEC)***

Os índices apresentados refletem a crescente aplicação do direito de todos à educação, mas deixam de mostrar a discriminação ainda presente no contexto educacional brasileiro, pois as escolas e professores ainda não se sentem preparados para receber alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, ao lado das famílias que ora tentam matricular seus filhos na escola mais perto de sua residência, ora deslocam-se para bairros distantes em busca de uma escola que obtenha mais sucesso no desenvolvimento de seus filhos. Os dados apresentados também, como bem expôs Prieto (2003), não abarcam informações preciosas para uma análise mais completa, pois não sabemos se os alunos matriculados na sala de aula comum recebem apoio pedagógico, se as escolas especializadas têm caráter educacional ou assistencialista, sendo necessário investir também na constituição de informações da qualidade do serviço oferecido.

Em 2005 foi também pesquisado número de alunos com Autismo e Síndrome de Down, conforme apresentado no Quadro 3.

TIPO DE DEFICIÊNCIA	N	%
Baixa Visão	55.046	**8,5**
Cegueira	8.585	**1,3**
Deficiência Auditiva	19.646	**3**
Surdez	46.668	**7,2**
Surdocegueira	1.127	**0,17**
Deficiência Física	37.330	**5,8**
Deficiência Múltipla	67.191	**10,5**
Síndrome de Down	34.726	**5,4**
Deficiência Intelectual	278.167	**43,4**
Altas Habilidades/Superdotação	1.928	**0,3**
Condutas Típicas	79.850	**12,4**
Autismo	10.053	**1,5**
Total	640.317	**100**

QUADRO 3 – DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS POR NECESSIDADES ESPECIAIS - 2005

(MEC – SEE – Coordenação Geral de Planejamento)

Dessa forma, o desafio da educação brasileira, afirma Dutra (2005), é a implementação da política de inclusão educacional de promoção do acesso e da qualidade, com a organização de escolas que atendam a todos os alunos e que valorizem as diferenças como fator de enriquecimento do processo educacional, transpondo barreiras para a aprendizagem e promovendo a participação com igualdade de oportunidades.

A mesma exclusão que ainda ocorre com as crianças com deficiência também afeta as crianças que, por diversos motivos, apresentam alguma dificuldade em sua escolarização e não conseguem obter na escola a oportunidade de aprender, como revelam os índices da crítica situação educacional brasileira.

3.3.2. As perdas educacionais na educação brasileira

A situação educacional brasileira é reflexo de problemas advindos da longa história do descaso público com a educação que, em 1886 possuía 1,8% da população escolarizada, enquanto na Argentina o percentual era de 6%. Em 2000, não é sem motivo que esse país ocupava a 34º posição no ranking do IDH, com apenas 3,2% de analfabetismo e o Brasil ficava na 73º, com 13,6%.

Este percentual significa que, em 2000, existiam no Brasil 16,295 milhões de pessoas incapazes de ler e escrever pelo menos um bilhete simples, mostrou o "Mapa do Analfabetismo", divulgado pelo Ministério da Educação (MEC), que apesar de não ser inédito, mostra dados alarmantes. Anísio Teixeira em 1953 (MEC 2001), alertava que não basta a queda da taxa de analfabetismo, é fundamental também sua redução em números absolutos. Em 1900 tínhamos um patamar de 65,3% (com 6 milhões de pessoas analfabetas), em 2000 temos 13,6% (com 16 milhões), que representam quase duas vezes e meia o número que havia no início do século 20 , conforme se vê no Quadro 4.

ANO	POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS – em milhares		
	TOTAL	ANALFABETA	TAXA DE ANALFABETISMO
1900	9.728	**6.348**	**65,3**
1920	17.564	**11.409**	**65,0**
1940	23.648	**13.269**	**56,1**
1950	30.188	**15.272**	**50,6**
1960	40.233	**15.964**	**39,7**
1970	53.633	**18.100**	**33,7**
1980	74.600	**19.356**	**25,9**
1991	94.891	**18.682**	**19,7**
2000	119.533	**16.295**	**13,6**

QUADRO 4 – ANALFABETISMO NA FAIXA DE 15 ANOS OU MAIS

BRASIL 1900/2000

(*IBGE, Censo Demográfico – Mapa do Analfabetismo no Brasil)*

Em 2004, a perda educacional de nosso país ainda é grande, pois 15.755.656 de pessoas de mais de 15 anos não sabem ler, embora o índice de analfabetismo tenha decrescido para 10,5%. Ainda mais, se a esse número, for acrescentada a população analfabeta funcional (com menos de 4 séries concluídas), formada por 31.233.435 pessoas, teremos mais de 46 milhões de pessoas com mais de 15 anos, sem domínio da leitura e da escrita, demonstrada no Quadro 5, pela Pesquisa Nacional de Domicílios (PNAD/2004).

	ANALFABETOS		ANALFABETOS FUNCIONAIS	
	N	%	N	%
TOTAL	14.653.648	11,22	31.233.435	24,05
HOMENS	7.090.071	11,37	15.220.311	24,54
MULHERES	7.563.577	11,08	16.013.124	23,60
BRANCOS	4.962.297	7,13	12.541.233	18,12
NEGROS	9.628.593	16,02	18.540.946	31,03

QUADRO 5 - ANALFABETISMO E ANALFABETISMO FUNCIONAL EM 2004

(IBGE – PNAD – 2004)

Os brasileiros afrodescendentes, constituem a segunda maior nação negra do mundo, atrás somente da Nigéria: são 76,4 milhões de pessoas, o que corresponde a 45% dos habitantes do Brasil, segundo dados do Censo de 2000. A desigualdade racial, presente em vários índices sociais, apontam as desvantagens dos negros (pretos e pardos) em relação aos brancos e está presente na situação educacional. Observa-se pela Tabela 5 que, mesmo havendo redução da taxa de analfabetismo dos brancos e dos negros, se mantém quase constante a diferença percentual, de aproximadamente 13% de desvantagem para os negros, que são 31,04% dos analfabetos, estando nesta condição 18,12% dos brancos, em 2004.

Outro dado importante na análise do insucesso da escola em ensinar refere-se ao fato da variação da intensidade do analfabetismo de acordo com as faixas etárias. A pesquisa do MEC (2001), alerta para o fato seguinte: 35% de pessoas analfabetas já passaram pela escola, em especial nas regiões mais pobres do país, afastadas pelo trabalho precoce ou despreparo da escola para ensiná-las a ler e escrever. O analfabetismo atinge praticamente todas as faixas etárias, com intensidades diferentes, como mostra o Quadro 6.

FAIXA ETÁRIA	ANO		
	1996	**1998**	**2000**
10 a 14	8,3	6,9	4,2
15 a 19	6,0	4,8	3,2
20 a 29	7,6	6,9	6,0
30 a 44	11,1	10,8	9,5
45 a 59	21,9	20,1	17,6
60 e mais	37,4	35,9	34,0

QUADRO 6 – TAXA DE ANALFABETISMO POR FAIXA ETÁRIA – BRASIL 1996/2000

Fonte: IBGE, Censo Demográfico – in Brasil (2001: 10) – Mapa do Analfabetismo no Brasil

Observa-se que no ano 2000, vemos o fracasso recente do sistema educacional brasileiro, ou seja, na faixa etária de 10 a 14 anos aproximadamente 4,2% dos jovens que ainda freqüentam a escola não sabem ler e entre 15 a 19 anos 3,2%. Isto significa que 1.024.817 crianças estão na escola e 765.306 jovens passaram recentemente pela escola ou ainda a freqüentam com a mesma incompetência de leitores.

Como foi exposto, a despeito dos avanços conquistados, ainda observamos o baixo desempenho dos sistemas de ensino, caracterizados pelas baixas taxas de sucesso escolar, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade e o que é pior, atingindo as crianças mais jovens e este fato merece mais atenção, principalmente porque os alunos brasileiros permanecem em média 8,5 anos no Ensino Fundamental, mas completam nesse tempo apenas 6,8 séries. Não é possível conviver passivamente com a terrível constatação, expõe Brasil (2001), de que 50% dos alunos de 4ª série do ensino Fundamental não apresentam habilidades de leitura compatíveis com o nível de letramento apropriado para concluintes desta série. Pior, não apresentam habilidades de leitura suficientes que os tornem aptos a continuar os estudos no segundo segmento deste mesmo nível de ensino. Enfim, são também analfabetos, uma vez que não usam a linguagem escrita como elemento essencial de sua vida.

Outro fator que demonstra o insucesso da escola é a taxa de proporção de alunos com idade superior à adequada a cada série no ensino fundamental, que, apesar de decrescer de 44% em 1999, 41,7% em 2000 para 33,9% em 2003, ainda registrou 50,4% na 5ª série do Ensino Fundamental em 2000, como evidencia o Boletim publicado em 27/06/00, por MEC/SEB/INEP.

A repetência foi considerada o mais grave fenômeno de fracasso da escola e tem diminuído, pois no período 1995/1996, era de 30,2% e no período 1999/2000, foi de 21,6%, seja por medidas de melhor atendimento dos alunos, seja pela adoção do sistema de ciclos em alguns estados (que atinge 23% da matrícula total do ensino fundamental).

Como conseqüência da diminuição da distorção idade-série e da repetência, entre 1999 e 2000 houve a queda de 0,9% da matrícula total no ensino fundamental, acompanhada do crescimento de 4,3% do número de concluintes e aumento na matrícula do ensino médio de 5,5%. A diminuição do número de turmas nas séries iniciais e o aumento nas séries finais do ensino fundamental são, igualmente, um reflexo da diminuição desta relação.

A taxa de evasão sempre foi apontada pelos educadores como a maior perda social, pela interrupção da trajetória educacional de crianças e jovens. Houve uma diminuição da saída das crianças no ensino fundamental, pois no período 1995/1996 a evasão era de 5,3% e no período 1999/2000 era de 4,8%. A 1ª série deste nível de ensino tem apenas 1% de evasão,

contra 8,6% na 8ª série, que apresenta o maior índice. Isso demonstra que, apesar do alto índice de retenção nas séries iniciais do ensino fundamental, uma das características do aluno é a permanência na escola.

As perdas educacionais continuam no período posterior, de 2000 a 2002, como mostram os dados do Quadro 7, havendo 10,86% das crianças foram reprovadas e 7,42% abandonaram a escola, possibilitando que a taxa de aprovação chegasse a 74,28%, em 2002. Esses índices ainda representam grande desperdício para o país e sofrimento para as crianças, que não são poucas, pois neste ano 6.838.435 das crianças do Ensino Fundamental foram reprovadas ou abandonaram a escola.

	REPROVADOS		**ABANDONO**		**APROVADOS**		**CONCLUINTES**		**TOTAL**	
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**n**	**%**
2000	3.824.495	**10,20**	3.403.111	**9,07**	27.607.362	**73,65**	2.648.638	**7,06**	37.483.606	100
2001	3.876.167	**10,36**	2.896.816	**7,72**	27.909.995	**74,46**	2.797.683	**7,46**	37.480.661	100
2002	4.063.800	**10,86**	2.774.935	**7,42**	27.777.189	**74,28**	2.778.033	**7,42**	37.393.957	100

QUADRO 7 – PERDAS EDUCACIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL – 2000 ***(MEC – INEP)***

O melhor antídoto para o analfabetismo é assegurar escola para todos na idade correta. Contudo, se essa escola não for de qualidade, continuaremos a conviver com pessoas que, apesar de ficar até oito anos na escola, não conseguem avançar além das séries iniciais. A expansão das matrículas conduziu a um questionamento acerca da qualidade educacional, tendo em vista a falta de preparo das escolas em oferecer às crianças um trabalho que as desafie a se desenvolver. Os avanços aqui apresentados mostram que os sistemas educacionais estão em processo de transformação e refletem uma nova visão do direito à educação que começa a transpor a concepção tradicional de ensino, exigindo uma mudança na formação de professores e um planejamento para organização dos recursos necessários, que realmente efetivem a educação inclusiva.

É notória, após a exposição dos dados, a ineficiência do sistema educacional no sentido de garantir o acesso e a permanência do estudante na escola, (como está exposto no Censo Demográfico 2000) e ainda mais: a existência de 24 milhões de brasileiros analfabetos, que menos de ¼ da população brasileira estuda, que 44% da população brasileira só concluiu até a 3ª série do ensino fundamental, que o número de não-alfabetizados tende a se ampliar na medida que a faixa etária aumenta. Agregue-se a esse quadro perverso: as significativas diferenças educacionais encontradas entre as raças, a importante diferença de desempenho

entre as áreas urbanas e rurais, a o baixo rendimento nominal per capita da grande maioria dos estudantes brasileiros.

Examinar índices, apontar dados e analisar as situações por eles definidas, pode parecer tarefa fácil frente à complexa decisão que necessita mobilizar os educadores na conquista das condições ideais, há pelo menos um século sonhada, de levar educação de excelente qualidade a todos os brasileiros e brasileiras. O momento, porém, não é de desânimo e retrocesso, pelo contrário, a democratização do acesso à escola pública e o movimento de inclusão, finalmente trazem para nossas salas todas as crianças e a cada uma delas queremos oferecer o melhor de nossa civilização. Porém, nessa apresentação, se foi possível conhecer dados de uma realidade ingrata, que atinge desigualmente os diferentes segmentos da população, nosso sentimento de indignação se amplia ao ver a dura realidade vivida pela criança pobre, principalmente se for negra, incluída x excluída do processo educacional e mais tarde também do profissional.

No entanto, a mudança enfrenta vários obstáculos. Primeiramente porque exige a adesão a uma visão mais igualitária da escola e ao princípio da educabilidade, pela qual se acredita que é possível ensinar a todos. Em segundo lugar necessita que as ações atinjam mais do que os grupos de apoio e mobilizem os esforços para efetuar a individualização dos percursos de formação, permitindo então, que o verdadeiro efeito da avaliação formativa seja cumprido, ou seja, uma estratégia didática de luta contra o fracasso e a desigualdade.

Vamos agora, tendo como pano de fundo o complexo painel da nossa realidade, conhecer os princípios que fazem da educação realmente inclusiva e posteriormente, a representação que dela têm os profissionais de uma escola pública, além de identificar possíveis hipóteses de explicação da realidade educacional apontada.

OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

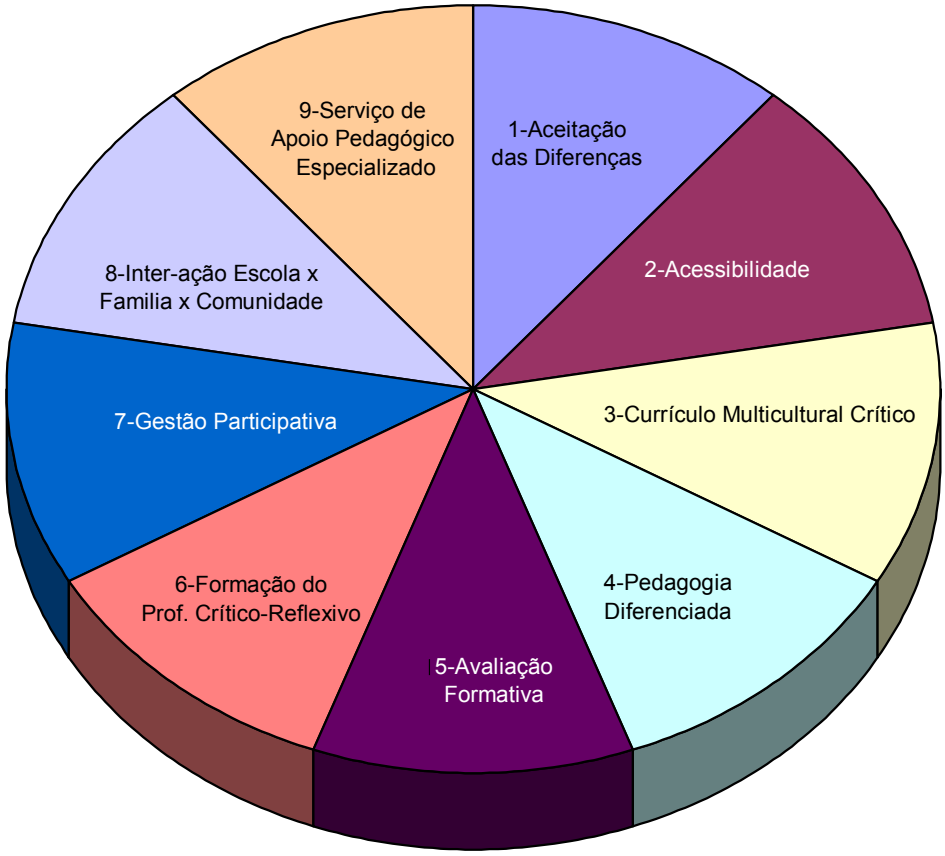


FIGURA 1. Os princípios da educação inclusiva.

"Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos... neste sentido é que ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele - o pensar certo - é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho". (Paulo Freire, 2004: 37)

4.OS PRINCÍPIOS DA ESCOLA INCLUSIVA

> "Acreditamos e Proclamamos que:
> .todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível aceitável de conhecimento;
> .cada criança tem características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
> .os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades;
> .as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centrada na criança, capaz de atender a tais necessidades;
> .as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo" (Declaração de Salamanca, Item 2).

Por princípio, entendemos como Larrousse (1999: 741), *a proposição lógica fundamental que serve de base a uma ordem de conhecimentos* e, como tal, deve orientar a discussão sobre a educação inclusiva, em suas questões teóricas, e pode constituir um paralelo com a vivência cotidiana de uma escola.

Pensar e repensar a escola por meio de princípios significa definir os alicerces sobre os quais se fundamentam as relações pessoais e a organização acadêmica nela presente. Ademais, o estabelecimento desses princípios permite, a partir de sua análise, avaliar se uma atitude está ou não de acordo com a educação inclusiva. Ou seja, trata-se de um instrumento prático, a serviço dos educadores em seu trabalho de inovação escolar e transformação da realidade excludente tradicional do processo educacional.

A Declaração de Salamanca e a LDB 9394/06, que definem os elementos essenciais da escola para definir-se como inclusiva, foi a base consultada na definição dos princípios. Ao enumerá-los surgiu a questão: qual o primeiro princípio de uma educação inclusiva? Qual é o mais importante? Qual é o segundo? Qual é o último? A idéia da roda dos princípios trouxe a metáfora conceitual adequada, como num grande carrossel, os princípios se sucedem e se alternam, trazendo e levando influências sem ordem hierárquica ou seqüencial. Vejamos do que trata e a importância de cada um deles:

1º PRINCÍPIO: ACEITAÇÃO DAS DIFERENÇAS – falo da necessária mudança de paradigma na escola, que precisa renovar-se, deixando as atitudes discriminadoras que

permanecem em sua cultura excludente para o reconhecimento e aceitação das pessoas como são e o impulso de, nesse espaço, ter a oportunidade de se desenvolver.

2º PRINCÍPIO – ACESSIBILIDADE – exponho as bases legais e situacionais da acessibilidade física e instrumental, essenciais no atendimento das crianças com deficiência física ou sensorial; comunicacional, abrangendo os processos interacionais da professora com seus alunos e alunas, atitudinal, referente à representação da diferença em suas variadas manifestações para os profissionais da escola e curricular, referente aos ajustes necessários nas ações didáticas para tornar a aula acessível a todas as crianças, inclusive aquelas com deficiências.

3º PRINCÍPIO – CURRÍCULO MULTICULTURAL CRÍTICO - nesse princípio pretendo esclarecer a necessidade de tornar crítico um currículo uniforme e seqüencial, herdado da educação tradicional; e multicultural, para abranger toda a diversidade do povo brasileiro em sua identidade e manifestação cultural. Apresento aos que tiverem a pretensão de fortalecer a escola enquanto espaço de resistência à desigualdade social de pessoas com capacidade, etnia e gênero diferentes, algumas reflexões e diretrizes: Por uma escola que valorize a diferença; Por uma identidade multicultural e Por uma educação não-sexista. Apresento anexo um Quadro das Necessidades Educacionais Especiais, que construí como roteiro para que os professores, com uma criança com deficiência em sua classe, possam identificar as principais deficiências e síndromes e planejar adequadamente suas atividades.

4º PRINCÍPIO – POR UMA OUTRA PEDAGOGIA - aqui exponho a necessidade de implantação de uma gestão da classe direcionada à diversidade das crianças, por meio da organização do grupo-classe, que inclui a gestão da turma e a diversificação das atividades. Além disso, mostro a importância do aluno conhecer sua própria história e aprender a valorizar seu passado e as pessoas das quais é descendente; aprender que é capaz de aprender, construindo um autoconceito positivo; por fim aponto que as crianças precisam, com urgência, participar do ensino colaborativo, tendo a oportunidade de experimentar diferentes formas de apoio e ajuda mútua.

5º PRINCÍPIO – AVALIAÇÃO FORMATIVA - mostro a importância da observação do professor em todo o processo de aprendizagem do aluno para compreender a maneira como aprende, o que já sabe e o que resta a aprender, desafiando-o para isso. Discuto a questão da promoção e certificação dos alunos com deficiência e apresento anexo um modelo de Ficha de Avaliação das Necessidades Educacionais Especiais, construído a partir de Correia (2003).

6º PRINCÍPIO – FORMAÇÃO DO PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO - a formação do professor consta de todas as indicações sobre a necessidade de reformulação da escola e,

nesse princípio, exponho a forma que considero mais adequada para refletir sobre a prática, a formação do professor crítico-reflexivo, para que possa perceber no passado as fontes de suas ações adequadas e inadequadas, além de possibilidades de reformulação e ajuste do seu fazer pedagógico, por meio de um contínuo estudo e reflexão sobre a prática.

7º PRINCÍPIO – GESTÃO PARTICIPATIVA – somente por meio da participação de todas as pessoas da escola, imbuídas do ideal de reformar os pontos negativos e reforçar suas ações positivas, poderá a escola avançar e fornecer uma educação de alta qualidade a seus alunos. Além das dimensões da participação, afirmo a diferença entre administração e gestão democrática; esclarecendo o papel do diretor e detalho a gestão democrática na escola inclusiva.

8º PRINCÍPIO – A PARCERIA ESCOLA X FAMÍLIA X COMUNIDADE – exponho a necessária parceria com a família, mostrando a importância de trazer os pais para a escola e, ao fazê-lo, deixar claro os avanços das crianças e os pontos em que necessitam de maior atenção e identifico a parceria com a comunidade como forma de desenvolvimento mútuo por meio das peculiaridades, necessidades e recursos da região da qual a escola faz parte.

9º PRINCÍPIO – APOIO DO SERVIÇO ESPECIALIZADO – nesse princípio aponto a importância do trabalho sintonizado entre a escola e os profissionais das áreas de Psicologia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Psicopedagogia etc, que atendem as crianças com deficiências, para o acompanhamento e o direcionamento das ações didáticas com elas.

E, se pretendemos que a escola seja inclusiva, então é urgente que façamos a redefinição dos seus planos para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre dos preconceitos que permitem a exclusão e que reconheça e valorize as diferenças.

Atender a todos os princípios de maneira total pode ser a meta de muitas escolas, porém, trata-se de um desejo a ser conquistado aos poucos e com o risco de a cada época mudarem princípios a serem pareados com a realidade. Algumas escolas incluem alunos com deficiência, outras ensinam crianças de classe social desfavorecida, outras atendem jovens em Liberdade Assistida e outras ainda oferecem ensino bilíngüe aos alunos indígenas. As mesmas escolas que incluem um segmento da população, pode estar discriminando outro, seja por não aceitar a matrícula, seja por permitir mecanismos preconceituosos no seu cotidiano.

Algumas mudanças requerem um novo contexto. Uma sala de aula organizada em fileiras em que os objetivos individuais e a competição ordenam as relações entre os alunos e com os professores tem um espaço reduzido de oportunidades e apoio mútuo. Uma aula organizada na aprendizagem colaborativa promove relacionamentos sociais positivos, bem como a

prática, o desafio e o apoio necessários para que os alunos desenvolvam suas habilidades. Nesse tipo de escola o funcionário, o diretor e principalmente o professor, devem aceitar a responsabilidade pessoal de ser um aprendiz ativo e cooperativo.

> **"A educação inclusiva é uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado de inclusão social, o qual é proposto como um novo paradigma e implica a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos". (Mendes, in Palhares e Marins, Org., 2002)**

A reforma da escola é, então, necessária, porém, lembra Perrenoud (2000), não qualquer reforma. As reformas de estruturas e de programas não dão frutos, a não ser que sejam substituídas por novas práticas. É preciso atingir as práticas, a relação pedagógica, o contrato didático, as culturas profissionais e a colaboração entre os professores. As reformas sucessivas atacam os mesmos problemas: a desigualdade de chances, o fracasso escolar, a dificuldade de enfrentar a heterogeneidade, de diferenciar a ação pedagógica, de tornar a avaliação mais formativa, de dar sentido ao trabalho escolar, de colocar os alunos em projetos, de individualizar os percursos de formação, de abrir a escola para a vida, de tornar a pedagogia mais participativa e de generalizar a cooperação.

> **"Não sonhemos em mudar tudo imediatamente! O fracasso escolar resulta de mecanismos pesados, a diferenciação é um empreendimento que desafia nossos conhecimentos, sem falar de nossas vontades instáveis e de nossas divergências. Seria sábio analisar com calma mais do que correr para a próxima reforma. É necessária muita energia para mudar a forma da avaliação ou para reorganizar o trabalho em classe, mais ainda para implantar ciclos de aprendizagem ou para desenvolver verdadeiras competências desde a escola. Isso não é muito animador, mas tal realismo dita uma estratégia de longo alcance: para agir a longo prazo sobre os sistemas educativos, é urgente mobilizar-se imediatamente, sem, por isso, agitar-se em todos os sentidos, nem cair no ativismo". (Perrenoud, 2000: 15)**

E, nesse momento precioso, de mudança de paradigma de uma escola excludente para uma escola que inclui, surgem algumas questões:

Pode a escola ser inclusiva? A escola, com sua função social privilegiada de transmitir os valores e os conhecimentos à nova geração e promovê-la a uma condição de transformadora desta sociedade nos aspectos em que necessita modificar-se, tem como principal ação acolher a nova geração e desenvolvê-la em todo o seu potencial, fornecer a ela todos os recursos de que dispõe, para que seja capaz de renovar o mundo, abrindo as portas do futuro e do

desenvolvimento social. Para cumprir essa função necessita rever todas as formas de exclusão que tem efetuado e assumir seu papel social de educar todas as crianças e jovens de uma comunidade.

Pode a escola não ser inclusiva? Uma sociedade que exclua seus cidadãos de uma oportunidade de desenvolver-se está alijando-os do processo de renovação social, sua primordial tarefa, assim permitindo que cresça em seu seio um grupo social menos favorecido.

Os princípios da escola inclusiva não precisariam ser definidos se a escola historicamente não tivesse sido criada para atender a apenas uma parte da população, não tivesse segregado a maioria ou mesmo não tivesse centrado seu trabalho numa suposta classe homogênea.

Sendo essa a realidade, porém, é necessário criar na instituição um canal de aprofundamento da questão que se inicia com a investigação do seu potencial de inclusão, ou seja, suas formas de compreender e trabalhar as questões de interação e curriculares, suas formas de agir e pensar, suas maneiras de avaliar e promover. Para tanto é necessário apontar os princípios que se constituem no alicerce de uma nova escola.

A legislação específica da educação inclusiva define os princípios expostos neste trabalho, que devem reger a reformulação da escola para conseguir obter sucesso no ensino de todas as crianças com o fim de explicitar essa proposta de renovação educacional e servir de parâmetro para a identificação de questões em que a escola avançou ou não e apontar possíveis diretrizes de sua reformulação.

1º PRINCÍPIO: A ACEITAÇÃO DA DIVERSIDADE

> *"As necessidades educativas especiais incorporam os princípios já provados de uma pedagogia equilibrada que beneficia todas as crianças. Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo". (Declaração de Salamanca, Item 4)*

A razão mais importante para o ensino inclusivo é o valor social da igualdade, conquistado muitas vezes por meio de procedimentos que construam a eqüidade. Ensinamos os alunos por meio do exemplo de que, sendo diferentes, todos temos direitos iguais. Em contraste com as experiências passadas de segregação, a inclusão pressupõe a prática da aceitação e do respeito às diferenças. Quando as escolas incluem todos os alunos, a igualdade é respeitada e promovida como um valor na sociedade, com os resultados visíveis de paz social e de cooperação.

A educação brasileira assistiu à democratização do acesso à escola, porém apenas 5% das cerca de 6 milhões de crianças com deficiência estão matriculadas na escola, segundo levantamento do MEC, de 1997. Além do mais, grande parte dos nossos alunos das escolas públicas passa de uma para outra série, por meio da progressão automática, sem que consigam efetivamente desenvolver-se na habilidade da leitura e da escrita.

No entanto, o movimento pela escola inclusiva justifica-se enquanto não for essa a realidade de cada unidade educacional do país.

> **"Os sistemas escolares também são montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta ou naquela manifestação das diferenças". (Mantoan, 2003: 19)**

A lógica dessa organização, percebida por Mantoan (2003), é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista e reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar e produzir a reviravolta que a inclusão impõe.

Essa reviravolta exige, em nível institucional, a extinção das categorizações e das oposições excludentes – iguais x diferentes, normais x deficientes – e, em nível pessoal, que busquemos articulação, flexibilidade e interdependência entre as partes que se conflitavam nos nossos pensamentos, ações e sentimentos. Essas atitudes são muito diferentes das que são típicas das escolas tradicionais em que ainda atuamos e em que fomos formados para ensinar.

> **"Se os professores não se referem às diferenças, as discussões das crianças sobre como elas diferem ocorrem em segredo e transformam-se em ocasiões para cochichos e risadinhas, para exclusão e isolamento". (Sapon-Chevin, in Stainbak e Stainback, 1999: 288)**

Skliar (in Silva e Vizim, 2001) aponta as marcas de significados que possibilitam a compreensão das diferenças:

.as diferenças não são uma obviedade cultural nem uma marca de "pluralidade".

.as diferenças se constroem histórica, social e politicamente

.não podem caracterizar-se como totalidades fixas, essenciais e inalteráveis

.as diferenças são sempre diferenças

.não podem ser entendidas como um estado não desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará à normalidade

.as diferenças dentro de uma cultura devem ser definidas como diferenças políticas não como diferenças formais, textuais e lingüísticas

.as diferenças, ainda que vistas como totalidades ou colocadas em relação com outras diferenças, não são facilmente permeáveis nem perdem de vista suas próprias fronteiras

.a existência de diferenças existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgada da normalidade.

Ensinar as crianças a perceber essas diferenças, a apoiar os outros e a serem agentes ativos da mudança, desafiando estruturas que são opressivas aos vários grupos, pode começar dentro das salas de aula inclusivas. A escola só pode chamar-se assim, "escola", se buscar os recursos necessários para efetivar o seu compromisso de desenvolver cada cidadão do seu país, com suas características, seu potencial, suas limitações e suas aptidões. Todas as crianças, portanto, devem estar dentro da escola e nela sendo acolhidas em suas diferenças e possibilidades. Falar "escola inclusiva" representa uma redundância, pois sendo escola não precisa denominar-se inclusiva, se efetivamente inclui.

Imbernón (2000) considera que não poderemos educar na diversidade se não mudarmos a educação e essa mudança tem duas frentes fundamentais: primeiro conseguir que, pela educação institucionalizada, sejamos capazes de ajudar os alunos a crescerem e a se desenvolverem como pessoas, facilitando-lhes a aquisição de habilidades básicas tanto de tipo cognoscitivo como de autoconhecimento, de autonomia pessoal e de socialização. Em segundo lugar que nas instituições educativas tenham lugar e reconhecimento de todas as diferentes capacidades, ritmos de trabalho, expectativas, estilos cognoscitivos e de aprendizagem, motivações e valores culturais de todos os meninos, meninas e adolescentes.

Muitos benefícios para os alunos podem ser observados nas escolas inclusivas, como os relatados por Sapon-Chevin (in Stainbak e Stainback, 1999): 1.descoberta de pontos em comum com pessoas que superficialmente parecem e agem de maneira muito diferente; 2.orgulho em ajudar alguém a conseguir ganhos importantes aparentemente impossíveis; 3.oportunidade de ajudar outras pessoas; 4. agir consistentemente baseados em valores importantes, como a promoção da igualdade, a superação da segregação, ou a defesa de alguém que é tratado injustamente; 5. desenvolver habilidades na resolução cooperativa dos problemas, na comunicação, na instrução e na prestação de ajuda pessoal; 6. aprender diretamente coisas difíceis, incluindo a superação do medo das diferenças; 7. resolver problemas de relacionamentos ocorridos em aula; 8. lidar com comportamento difícil, violento ou auto-destruidor; 9. lidar com os efeitos de questões familiares no coleguismo; 10. enfrentar e apoiar um ao outro durante enfermidades graves ou a morte de alguém de sua própria idade.

Muitos alunos de turmas inclusivas atuam de maneira capaz e criativa em situações que os adultos em geral consideram assustadoras. O que parece mais importante é que os professores encorajem os alunos a enfrentar os problemas reais que ocorrem na vida comum de suas salas de aula, com a clara expectativa de que eles dêem uma contribuição importante para resolvê-los.

> **"O desenvolvimento da diversidade não deve ser um resultado acabado, mas um processo de construção do conhecimento compartilhado entre professores, alunos e comunidade, para construir um projeto educativo voltado para o futuro; deve ser a ferramenta para a revisão da teoria e para a transformação da prática educativa. A análise crítica da realidade é um primeiro passo para entrever as contradições entre a realidade social e os valores de uma educação na medida da pessoa. A diversidade deve apostar na introdução da análise e na denúncia dessas contradições e estabelecer os caminhos para um trabalho transformador". (Imbernón, 2000: 88)**

Quando os professores que estão ansiosos em relação à inclusão dos alunos com deficiência identificam seu medo de serem inadequados para tais alunos, dizem O´Brien e O´Brien (in Stainback e Stainback, 1999), ocorre o despertar da consciência da necessidade de novas habilidades no planejamento das aulas e na maneira construtiva de lidar com as diferenças.

À medida que a discussão, a resolução de problemas e a prática expandem suas capacidades, os professores passam a enxergar suas salas de aula e sua atuação de novas maneiras que aprofundam a avaliação do propósito do seu trabalho. Por sua vez, um sentido mais profundo

desses objetivos pode determinar o cenário ideal para maior expansão de sua consciência e um maior desenvolvimento das suas habilidades.

A análise da situação da escola sobre a questão da inclusão pode se iniciar pelo próprio significado desse processo. O verbo *incluir,* de acordo com Larrouse (1999), tem três sentidos *(abranger, inserir e implicar)* e a questão da inclusão na escola refere-se aos três sentidos referidos, pois: o sentido *abranger* significa *conter em si, alcançar,* refere-se à possibilidade de todas as crianças terem a oportunidade de estarem matriculadas na escola regular. O sentido *inserir*, como sinônimo de *introduzir, colocar no meio*, refere-se ao fato de a criança matriculada ter a oportunidade de participar (*associar-se pelo sentimento, pelo pensamento, solidarizar-se com)* das atividades do processo de aprendizagem, com sua maneira de ser, o que ainda não é o bastante. O sentido *implicar*, como sinônimo de *envolver*, supõe que a criança esteja envolvida em boas atividades de aprendizagem, que se desenvolva, que seja atendida em suas necessidades e que possa colaborar para o crescimento do grupo. O processo de inclusão representa a possibilidade de avanço da escola, não podendo, porém, camuflar nas salas de aula novas ações de exclusão.

2º PRINCÍPIO: A ACESSIBILIDADE

> "As políticas de educação em todos os níveis, do nacional ao local, devem estipular que as crianças com deficiência freqüentem a escola mais próxima: quer dizer, a escola que deveriam freqüentar se não tivessem deficiência. As exceções a essa norma deverão prever-se somente nos casos em que se deva recorrer a instituições especiais" (Declaração de Salamanca, Item 18).

A legislação após 1988, que propõe a entrada das crianças com deficiências preferencialmente na escola regular, também prevê as diversas medidas de adaptação dos sistemas escolares às necessidades dos alunos, por representar a possibilidade da real inclusão das crianças, por meio de:

4.2.1. Acessibilidade física e instrumental - Acessibilidade é a condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, conforme está exposto no Decreto Federal Nº 5296, de 02/12/04, (Brasil, 2004c), que com 72 artigos define as normas e critérios para a promoção da acessibilidade. Os educadores devem saber que esse documento exige que todos os estabelecimentos efetuem reformas ou adaptações nos prédios públicos ou privados para proporcionar condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula. O decreto refere-se ainda ao prazo máximo de 48 meses a partir da data da publicação, já expirado, para que sejam efetuadas as adaptações. Quando essa for a realidade, nossos alunos poderão circular por todas as áreas da escola sem as dificuldades hoje existentes.

Uma escola também promove a qualidade do seu trabalho ao se preocupar com o espaço físico, garantindo sua adequação para múltiplas atividades. A presença de crianças com deficiência na escola requer também a adaptação do ambiente, como a acomodação das carteiras e da lousa, o ajuste da iluminação e a organização da circulação no espaço. Os instrumentos e utensílios de estudo (lápis, caneta, transferidor, régua, teclado de computador, materiais pedagógicos), de atividades da vida diária (tecnologia assistiva para comunicar, fazer a higiene pessoal, vestir, comer, andar, tomar banho etc.) e de lazer, esporte e recreação (dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e mentais etc.) devem ser adaptados ou introduzidos para que a criança possa ter acesso às atividades escolares. É necessário,

muitas vezes, o uso de equipamentos específicos como máquina de escrever, calculadora, dispositivo de comunicação aumentativa, computador, videocassete, lupas ou máquina Braile.

A acessibilidade ao mundo digital necessita atenção dos dirigentes de modo que sejam criados laboratórios de informática, equipados e mantidos, para o acesso contínuo das crianças, como uma ferramenta valiosa de suas pesquisas e expressão, inclusive com tecnologia específica para o uso das crianças com deficiências.

4.2.2. Acessibilidade comunicacional

A Resolução nº2, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (11/09/01), explicita em seu art. 12, &2º, que deve ser assegurada também, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braile e a Língua de Sinais. A acessibilidade representa a eliminação de barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas para comunicar) e na comunicação virtual (acessibilidade digital).

A acessibilidade comunicacional compreende ainda a criação de um ambiente interativo em que as pessoas possam se sentir à vontade para expor suas idéias, de seu modo peculiar, sem medo de censura ou críticas.

Iverson (in Stainback, S. e Stainback, W., 1999) aponta as abordagens de comunicação que constroem relacionamentos positivos:

entre alunos e professores

.as mensagens devem ser transmitidas sem emoção ou culpa, informando o aluno a respeito de seu comportamento

.a escuta ativa inclui parafrasear ou tornar a declarar o que o aluno disse e também a sensação do aluno de ser compreendido

.as entrevistas são usadas para falar com os alunos sobre suas atividades fora da escola, resultando em maior proximidade e evitando o comportamento de chamar a atenção

.o envio de bilhetes de incentivo quando os alunos experimentarem sucesso, dificuldades ou doença, faz com que se sintam importantes

entre os alunos

.reunir os alunos em duplas que não se conhecem bem para conversar sobre seus interesses

.apontar as necessidades dos alunos e realizar o treinamento de habilidades sociais para, aos poucos, os alunos conseguirem interagir

.ensinar os alunos a controlar a raiva, com técnicas de redução da raiva e estratégias de auto-reforço

.reunir os alunos em pequenos grupos para usar o pensamento crítico e a criatividade para resolver problemas. O professor designa um papel para cada membro do grupo, de acordo com suas possibilidades, de modo que todos desenvolvam as habilidades sociais.

4.2.3. A acessibilidade atitudinal

As diferenças entre as pessoas incomodam a ponto de serem criadas representações sociais em que prevalecem os aspectos negativos – o que falta, gerando atitudes de rejeição, que acabam por estigmatizar e excluir, como observa Carvalho (2002). A implantação de práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana é urgente, pois as mais significativas barreiras referem-se às atitudes das pessoas frente às diferenças e Sassaki (1999a) aponta que uma sociedade inclusiva garante seus espaços a todas as pessoas, sem prejudicar aquelas que conseguem ocupá-los por méritos próprios, fortalecendo as atitudes de aceitação das diferenças individuais pela convivência e colaboração de todas as pessoas.

> **"As barreiras atitudinais não se removem com determinações superiores. Dependem de reestruturações perceptivas e afetivo-emocionais que interfiram nas predisposições de cada um de nós, em relação à alteridade". (Carvalho, 2002: 77)**

A organização do atendimento educacional escolar, continua Carvalho (2002), inspirada no paradigma da inclusão, implica a remoção dessas barreiras atitudinais frente à diferença (de alunos com deficiência, dos que apresentam distúrbios de aprendizagem ou com outras características que os colocam em situação de desvantagem ou ainda daqueles alunos agitados que não conseguiram ainda mostrar seus talentos). A eliminação dos preconceitos é uma condição básica de acessibilidade atitudinal, conforme foi exposto no Princípio 1, porém, ao lado do trabalho de conscientização da discriminação, infelizmente ainda presentes em nossas escolas, é necessário introduzir ações de afirmação das qualidades de cada pessoa. A prática inclusiva vai além do respeito – incondicional – que deve reger as relações entre todos os participantes da ação educativa, pelo exemplo e ensino da consideração para com o outro, abrangendo ações didáticas específicas que reafirmem a diferença e a prática da solidariedade. A interação social entre as crianças pode ser encorajada, aproveitando as iniciativas de alguns alunos que, espontaneamente, apóiam os colegas, criando oportunidades de atividades

colaborativas e ensinando as habilidades de comunicação social. De maneira mais ampla, o assunto deve ser abordado como eixo central de um currículo que permita a todos se sentirem à vontade em sua identidade e saibam acolher o outro em sua alteridade.

4.2.4. A acessibilidade curricular

O Artigo 59, da LDB 9394/96, prevê que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educacionais especiais, "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades". As escolas estão tentando desenvolver ambientes educacionais para garantir que todos os alunos, independentemente de quaisquer diferenças individuais que possam ter (sejam eles classificados de risco, desabrigados, bem dotados ou com deficiência), sejam plenamente incluídos em escolas regulares. Esse objetivo também prevê que todos os alunos merecem ser acolhidos, felizes, seguros e aprendizes bem sucedidos na escola regular, que respeitem a diversidade para que obtenham em sua escolaridade o desempenho apropriado para sua idade.

A acessibilidade curricular, introduzida numa didática aberta às diferenças, beneficia todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. A experiência tem demonstrado que tal pedagogia pode reduzir a taxa de desistência e repetência escolar, como prevê a Declaração de Salamanca, por se apoiar numa pedagogia que atente para as diferenças e oferecer ajustes na medida das dificuldades que forem surgindo.

O princípio fundamental da escola inclusiva, conforme explicitam a Declaração de Salamanca e a LDB 9394/96, é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independente de qualquer diferença que possam ter e, para isso, deve reconhecer e responder às necessidades diversas dos alunos, acomodando os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com a comunidade.

Carvalho (2005) expõe que algumas das estratégias para remover barreiras para a aprendizagem e participação dos alunos são frutos das experiências e dos conhecimentos que o professor tem acerca dos processos de aprendizagem e do desenvolvimento humanos e, muitas outras, devem-se à sua criatividade. Outros procedimentos decorrem das oportunidades que as escolas oferecem para que os professores possam se reunir e discutir a prática pedagógica, "trocando figurinhas".

A eliminação de barreiras nos métodos e técnicas de estudo pode ser realizada Poe meio de adequações curriculares, de atividades diversificadas, baseadas nas inteligências múltiplas, por um novo conceito de logística didática e mais detalhada no terceiro e quarto princípios deste trabalho. Essas adequações devem ser usadas somente quando absolutamente

necessárias para oportunizar o bom desempenho dos alunos, por meio de avaliação constante do seu progresso.

> **As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. (MEC, 2005d)**

Nessas circunstâncias, conforme está exposto em MEC (2005d), as adequações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem:

.o que o aluno deve aprender

.como e quando aprender

.que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem

.como e quando avaliar o aluno.

Algumas características curriculares facilitam o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos, dentre elas:

.Flexibilidade – não obrigatoriedade de que todos os alunos atinjam o mesmo grau de abstração ou de conhecimento, num tempo determinado.

.Acomodação - consideração de que, ao planejar atividades para uma turma, deve-se levar em conta a presença de alunos com necessidades educacionais especiais e contemplá-los na programação.

.Trabalho simultâneo, cooperativo e participativo – participação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas atividades desenvolvidas pelos demais colegas, embora não o façam com a mesma intensidade, nem necessariamente de igual modo ou com a mesma ação e grau de abstração.

.Organização dos períodos para o desenvolvimento das atividades previstas – propõe a diversificação de tempo no desenvolvimento das atividades.

Sendo assim, os contextos curriculares tornam possível a organização e gestão de variados ambientes de aprendizagem, variando-se os meios para que todos cheguem ao conhecimento.

3º PRINCÍPIO: O CURRÍCULO MULTICULTURAL CRÍTICO

> "O princípio fundamental desta linha de ação é de que todas as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiências e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. Todas essa condições levantam uma série de desafios para os sistemas escolares. No contexto desta Linha de Ação, a expressão "Necessidades Educativas Especiais" refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em, algum momento de sua escolarização. As escolas têm que encontrar a maneira de educar todas as crianças, inclusive as com deficiências graves" (Declaração de Salamanca, Item 3).

Para efetivar a inclusão social a escola brasileira necessita, em primeiro lugar, abrir seus portões para todos os alunos e trazer para o espaço intramuros uma metodologia capaz de desenvolver a pessoa, não importa qual seja sua forma de ser ou sua condição. Para isso, o modelo tradicional de transmissão do conhecimento não é o mais eficiente e nem mesmo o mais democrático. Necessita também rever seu cotidiano de ações classificatórias e excludentes para mobilizar sua equipe a praticar o respeito e a cooperação.

> **"Para ensinar a turma toda, parte-se da certeza de que as crianças sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe são próprios. É fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa do aluno. O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades, deficiências e limitações precisam ser reconhecidas, mas não devem conduzir ou restringir o processo de ensino como habitualmente acontece". (Brasil, 2004: 42)**

Um dos pontos cruciais de ensinar a turma toda, segundo o mesmo documento, é a consideração da identidade sócio-cultural dos alunos e a valorização da capacidade de entendimento que cada um deles tem do mundo e de si mesmo. Nesse sentido, ensinar a todos reafirma a necessidade de se promover situações de aprendizagem que formem uma trama multicor de conhecimentos, cujos fios expressam diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atua cooperativamente.

A construção dessa escola, que inclui as crianças de todas as origens e condições, poderá formar comunidades inclusivas em que todos os membros consideram-se pertencentes e às

quais acham que podem dar alguma contribuição. As crianças aceitas em sua maneira de ser e participantes ativas das atividades da sala de aula têm a oportunidade de aprender os conceitos trabalhados e conhecer sua próprias habilidades. (Sapon-Shevin, in Stainback e Stainback, 1999)

As crianças precisam enxergar-se como parte de um todo mais amplo, de uma sociedade planetária, pela construção de sua cidadania ativa. Para isso, a escola deve tratar diretamente de questões estruturais, como a desigualdade social, a formação multicultural da população, enfocando a identidade pessoal e a identidade do país por meio do ensino anti-sexista e anti-racista, para superar as mensagens predominantes que as crianças recebem em outros ambientes sociais, incluindo o debate da diferença entre as pessoas e os povos, suas maneiras de ser e de participar da vida social, como explica Sapon-Shevin;

> **"Ensiná-las a perceber as diferenças, apoiar os outros e a serem agentes ativos da mudança, desafiando estruturas que são opressivas aos vários grupos, pode começar dentro das salas de aula inclusivas". (Sapon-Shevin, in Stainback e Stainback, 1999)**

Para isso, a importância de promover a organização escolar pelo Currículo Multicultural Crítico, que enfatiza o papel da linguagem na construção do significado e da identidade, sendo as representações de raça, classe e gênero entendidas como resultado de lutas sociais mais amplas em torno de signos e significados, associadas à preocupação com a tarefa de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais o significado é gerado. Moreira (2001) e Ramsey (apud Sapon-Shevin, in Stainbak e Stainback, 1999) explicitam os objetivos do Currículo Multicultural Crítico:

<u>Capacitar as crianças a enxergarem-se como parte de uma sociedade mais ampla</u>.

.ajudar as crianças a desenvolver suas identidades positivas de gênero, de raça, de cultura, de classe e individuais, e reconhecer e aceitar sua participação como membro de muitos grupos diferentes.

.identificarem-se, empatizarem e relacionarem-se com indivíduos de outros grupos.

.estimular o respeito e a apreciação pelos diversos modos de viver das pessoas.

.encorajar, nos primeiros relacionamentos sociais das crianças pequenas, uma abertura e um interesse pelos outros, uma disposição para incluí-los e um desejo de cooperar.

.promover o desenvolvimento de uma consciência realista da sociedade contemporânea, um sentido de responsabilidade social e um interesse ativo que se estenda além da família ou do grupo da própria pessoa.

.capacitar as crianças para tornarem-se analistas e ativistas autônomos e críticos em seu ambiente social.

.apoiar o desenvolvimento de habilidades educacionais e sociais necessárias para as crianças tornarem-se participantes plenos da sociedade, de maneiras mais adequadas aos estilos, orientações culturais e origem lingüística individuais.

.promover relacionamentos eficazes e recíprocos entre as escolas e as famílias.

Organizar o currículo

.envolver as crianças em inúmeras atividades significativas, aproveitando suas aptidões e talentos, apresentando possibilidades de vencer suas dificuldades e promovendo momentos reais de partilha e evolução.

.permitir aos professores entender melhor como os indivíduos e os grupos são oprimidos por fatores relacionados à raça, classe social e gênero, focos centrais do discurso multicultural, bem como em decorrência das intersecções dessas dinâmicas sociais.

.acolher os conhecimentos e valores subjugados e confrontá-los com os saberes dominantes, para se constituir em ambiente estimulador da criação de conhecimentos significativos e relevantes para o aluno e para a sua luta em prol da transformação social.

.conectar o conhecimento público encontrado em livros com o conhecimento e significados que os alunos trazem consigo é sempre um desafio, quaisquer que sejam os estudantes.

. propiciar aos professores a oportunidade de refletir sobre suas próprias experiências para auxiliar a torná-los mais sensíveis à diversidade na sala de aula e mais capazes de desenvolver práticas não coercitivas, por meio do envolvimento emocional em diferentes experiências e discussões, como as autobiografias e narrativas pessoais.

.utilizar romances, poesias, músicas e filmes nos quais os elementos discriminatórios possam ser identificados e discutidos, o que contribui para facilitar a compreensão de que a diversidade é uma construção social para desenvolver o respeito pelo outro, bem como ajudar a vencer resistências

Ampliar a formação de docentes

.trabalhar com alunos dos grupos oprimidos e com alunos dos grupos dominantes requer o rompimento dos preconceitos associados ao gênero, classe social, raça, deficiência, linguagem, sexualidade etc.

.promover um diálogo que favoreça uma dinâmica de crítica e autocrítica.

.redefinir o sentido e os propósitos da escolarização, bem como do que significa ensinar e aprender em um mundo ao mesmo tempo globalizado e diversificado.

No 6º princípio é abordada com maior profundidade a formação do professor reflexivo, mostrando que, ao analisar criticamente sua prática a fim de aprimorá-la, acrescenta o ideal de conscientizar seus estudantes da diversidade cultural de nossa sociedade e de incentivar o questionamento das relações de poder envolvidas na construção dessa diversidade.

> **"A proposta multicultural crítica desloca o pêndulo para o lado do ator social, do professor conscientizador, do professor livre de preconceitos, do professor capaz de identificar o papel das relações de poder na construção de situações discriminatórias e de contribuir para fortalecer o poder dos alunos". (Moreira, 1994: 90)**

No processo de renovar categorias e caminhar em direção a uma teoria que melhor dê conta das complexidades individuais e culturais contemporâneas, tensões e contradições teóricas e práticas parecem ser inevitáveis. Em tempos de perplexidade, contradição e crise, a preocupação com a prática precisa intensificar-se, pois ela se torna o motor da inovação. Para tanto a escola inclusiva, tem no Currículo Multicultural Crítico, exposto por Moreira (1994), um referencial privilegiado ao enfatizar que a diversidade não constitui um fim em si mesma e compreende que na escola estão presentes todos os mecanismos sociais de distinção das pessoas por suas diferenças por meio da rejeição e da discriminação, que terminam por promover a desigualdade transportada para além da escola. No entanto, é também na escola que as crianças têm a oportunidade de agir em comum, socializando conhecimentos e habilidades com um objetivo do grupo para o que cada indivíduo contribui com o que tem a oferecer.

A seguir, são identificadas três das questões em que a diferença produz desigualdades: capacidade; etnia e gênero e apresentadas indicações para sua análise e superação.

4.3.1. Por uma escola que valorize a diferença

A diferença entre as pessoas nunca passou despercebida, como mostra a cultura popular de contar piadas e fazer gozações a partir das características físicas, dos lugares de origem e dos hábitos das pessoas. Isso acontece também na escola, na fala das crianças entre si, nas piadas do recreio dos professores e, se não houver atenção, no jeito de se tratar as crianças consideradas diferentes. Não se trata, portanto, de nomear as diferenças como se elas não fossem observadas e avaliadas no cotidiano escolar. Trata-se de levá-las em conta na proposta curricular da escola, que pode ser enriquecida a partir dos estudos da realidade local e ter um lugar em que se possa valorizá-las.

O currículo é o instrumento necessário para a adaptação da escola às diversidades dos alunos e para o atendimento de suas necessidades e, para González (2002), devem estar presentes a

flexibilidade, a abertura, a autonomia e a adequação, como seus definidores de modo que possa, além de dar atenção à diversidade na aula, estimular a heterogeneidade e favorecer a individualização e a socialização do ensino. Para realizar tal projeto de escola, González (2002) justifica:

> **"A necessidade, portanto, de uma escola compreensiva está ligada a uma forma de entender a educação como instrumento para promover o desenvolvimento, compensar e compartilhar as desigualdades sociais e culturais. Compreensibilidade e diversidade não são princípios antagônicos, mas complementares. Uma educação que se pretende integradora e não-segregadora deve assumir o compromisso de oferecer respostas à complexidade de interesses, problemas e necessidades que acontecem na realidade educacional". (González, 2002: 128)**

A diferenciação curricular constituiu, a princípio, um enfoque deficitário da educação especial, proporcionado aos alunos com necessidades educativas especiais, em contextos normalizados (escola comum), embora com programas distintos (currículo diferenciado), em classes separadas, ou em grupos diferentes dentro da mesma sala de aula.

A proposta de uma escola compreensiva, como a nomeou González (2002), contém a potencialização da motivação e dos progressos de cada aluno sem que isso implique em ignorar suas diferenças, centrando a atenção no ambiente. Assim, compõe-se uma escola inclusiva, a partir da idéia de González (2002), quando se unem: a política educacional (escolaridade obrigatória); as proposições pedagógicas (currículo comum compreensivo) e as proposições organizativas (escola única para todos), como três eixos que se constroem mutuamente.

> **"Assumir a diversidade implica analisar o contexto sobre os elementos que formam a estrutura organizativa das escolas, que se constituirão no referencial que deverá fundamentar a prática compreensiva da diversidade". (González, 2002: 135)**

Essas proposições curriculares são abertas e flexíveis, levando em conta as diferenças de maneira dinâmica, interativa e em contínua evolução, pois ao receber suas crianças no primeiro dia de aula uma professora ou professor não sabe mesmo como serão as crianças que estimularão, durante um ano, a darem o melhor de si para se desenvolverem. Sua classe, porém, terá talvez trinta e cinco crianças diferentes no seu modo de ser, de agir, de pensar, de acordo com a influência de suas famílias, de seu temperamento, de suas habilidades e de suas dificuldades. O currículo compreensivo, estruturado no coletivo da escola, poderá representar o apoio que a professora ou professor necessitam para acolher cada uma delas, observá-las

cuidadosamente para perceber suas facilidades e dificuldades, desafiando cada uma a dar um salto por dia no caminho de sua formação.

4.3.1.1. As Necessidades Educacionais Especiais

A educação especial, em sua evolução histórica, é marcada pelo atendimento das crianças com deficiências em ambiente segregado, baseado no conceito de déficits em que a orientação do ensino centra-se no aspecto individual, numa perspectiva terapêutica, que atribui as dificuldades de aprendizagem às características do aluno e consideram tais dificuldades algo externo à função escolar. Esse mesmo conceito acompanhou o passado histórico das escolas regulares que, com a pretensão de ensinar as crianças "normais", manteve, nas diferentes épocas, o afastamento de segmentos da população: as crianças negras, as meninas ou as crianças pobres e, sem dúvida, todas as crianças com deficiência e ainda demonstra falta de habilidade ao lidar com as diferenças, por não alfabetizar as crianças que, por muitos anos, freqüentam suas aulas.

A Educação Inclusiva, oportunizando a entrada das crianças com deficiência na escola regular, freqüentando a classe comum, traz para essa escola o conceito de que todos aprendem quando solicitados em uma pedagogia que os acolha em suas diferenças e parta delas para efetivar um ensino de boa qualidade. Sendo assim, seu tradicional modelo curricular normalizador, que cultiva a idéia da homogeneidade, deve, nesse momento de revisão de seus paradigmas, dar lugar a uma pedagogia que considera cada uma das crianças como especial em sua maneira de ser e aprender.

O pensamento educacional, a partir desse contexto inclusivo, está deixando de centrar-se nas estruturas, que previa a criação crescente de diferentes escolas, classes, currículos e professores, para examinar e reconstruir os processos dos quais os problemas emergiram. Essa mudança veio para ficar, como demonstram os índices crescentes de matrículas das crianças nas escolas regulares em classes comuns, atingindo 325.136 alunos que representam 46,40% do total de alunos com deficiência (700.624) que recebem atendimento educacional. (em 29/03/06, pelo Censo Escolar – 2006), mobilizando os educadores das escolas regulares que, somente ao deparar-se com a criança com necessidade educativa especial, procura o entendimento da situação e sua real inclusão.

A mudança de terminologia de Educação Especial para Necessidades Educativas Especiais representa essa mudança e González (2002) conclui que há uma evolução no sentido de eliminar matizes depreciativas e uma necessidade educativa seria algo essencial para atingir os objetivos da educação.

> **"Pode-se afirmar, em termos amplos, que todo aluno é aluno com necessidades educativas especiais, já que possui características individuais que o diferenciam dos demais e necessita de uma educação condizente com as mesmas". (Gonzalez, 2002: 106)**

As Necessidades Educativas Especiais, firmadas no *continuum* de diferenças físicas, intelectuais, emocionais e socioculturais, parte da existência de um currículo único que tem que ser modificado e ajustado às necessidades dos alunos. González (2002) define o currículo apropriado como cultural-integrador:

> **"O eixo central é a resposta educativa para a diversidade, sendo o currículo o instrumento possibilitador da mesma. Nesse sentido, a educação especial não enfatiza os sujeitos a que se dirige e com os quais trabalha, mas, prioritariamente, sua atenção na adaptação do ensino, na construção curricular, nos meios, técnicas e recursos**
> **específicos para conseguir uma educação que responda à diversidade humana, optando pelo conceito de necessidades educativas como critério para a tomada de decisões que afetem o processo educativo de qualquer cidadão". (González, 2002: 101)**

A partir de então, a escola regular torna-se o lócus da mudança de paradigma de toda a educação que oferece às crianças, sejam quais forem suas formas de ser, oportunidade de participação e desenvolvimento. Um aluno pode apresentar em algum momento alguma dificuldade para aprender esse ou aquele conteúdo curricular, enquanto outro necessita de apoio constante e duradouro, outro ainda requer estímulo e oportunidade para desenvolver suas altas habilidades e todos merecem reflexão por parte dos professores que podem aprender a gerenciar a organização de suas aulas de maneira a evitar novas dificuldades e permitir o avanço dos alunos.

> **"Reconhecer a existência de distúrbios psiconeurológicos na aprendizagem de inúmeras crianças, adolescentes ou jovens não nos autoriza a diagnosticá-los como deficientes mentais e, muito menos, encaminhá-los para a educação especial, segregando-os. Os transtornos de aprendizagem como as dislexias, as discalculias, as disgrafias, os distúrbios de atenção com e sem hiperatividade, dentre outros exemplos, tornam-se barreiras para a aprendizagem se forem considerados como manifestações patológicas definitivas, numa visão pessimista e centrada no aluno, apenas, sem levar em consideração o papel desempenhado pelas famílias, pelas escolas e pela comunidade, além dos aspectos ideológicos que estão subjacentes na cultura da e na escola". (Carvalho, 2002: 75-76)**

Na escola, inclusiva, pois faz parte do movimento atual em que as crianças com deficiências estão sendo matriculadas, a professora ou professor poderá encontrar no primeiro dia de aula

uma criança surda, cega ou até com múltiplas deficiências em sua classe e assustar-se pelo fato de não conhecer essa situação. A escola deve contar com o apoio de especialistas, que conhecem a criança e podem orientar sobre a melhor maneira de agir, porém, a ação didática será desenvolvida em sala de aula e é de responsabilidade do professor, que deverá conhecer o seu quadro e fazer tentativas de apoiá-la, pois ela merece e necessita aprender.

Ao buscar oferecer oportunidade de aprendizado para todas as crianças, uma escola deve tomar decisões a respeito do currículo que lhes irá oferecer. Muitas vezes são necessários pequenos ajustes para situações leves e transitórias que podem se resolver no curso do trabalho pedagógico. A maior parte das adequações curriculares são de pequeno porte e facilmente realizadas pelo professor no planejamento normal das atividades docentes. Outras mais graves e persistentes, porém, requerem decisão de toda a equipe escolar ou ainda de níveis hierárquicos superiores, pois necessitam recursos especiais para sua solução, como aponta MEC (2005d).

Ao operacionalizar essas adequações, a equipe escolar, no Projeto Pedagógico da Escola, deve em primeiro lugar identificar as necessidades educacionais especiais de seus alunos; aceitar currículos abertos e propostas diversificadas como maneiras de flexibilizar a organização e funcionamento da escola e a prática educacional para atender a todos, a partir de:

1)Adequações organizativas

- A comunidade escolar realiza as avaliações do contexto que interferem no processo pedagógico
- A escola assume a responsabilidade na identificação e avaliação diagnóstica dos alunos, com apoio dos setores do sistema
- Organização didática da aula – conteúdos, objetivos, materiais e espaços diversificados.
- Organização de períodos diversificados para o desenvolvimento das atividades previstas.

2)Adequações relativas aos objetivos e conteúdos

- Priorização de áreas ou unidades de conteúdos essenciais para a aprendizagem, como a leitura e a escrita
- Capacidades e habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade.
- Sequenciação pormenorizada de conteúdos que requeiram processos gradativos de aprendizagem.
- Reforço e retomada de alguns conteúdos básicos.
- Eliminação de alguns conteúdos menos relevantes.

- Introdução de conteúdos e objetivos específicos alternativos ou complementares – previstos para os alunos com necessidades especiais, não previstos para a turma toda.

3) Adequação nos procedimentos didáticos

- Alteração nos métodos de ensino para que sejam mais acessíveis.
- Introdução de atividades complementares que requeiram habilidades diferentes; prévias que preparam o aluno para novas aprendizagens e alternativas às previstas.
- Alteração do nível de complexidade e abstração de uma atividade, oferecendo outros recursos, ou facilitando, oferecendo apoio à realização da atividades.
- Alteração na seleção e adaptação de materiais.

4) Adequações na temporalidade

- Alteração no tempo previsto para a realização das atividades, de acordo com as sérias dificuldades para aprender, de alguns alunos.
- Prolongamento de um ano ou mais na mesma série ou ciclo, não conotando reprovação.

5) Adequações avaliativas

- Seleção de técnicas, instrumentos e linguagem para avaliar o aluno em suas necessidades especiais.

É importante observar que as adequações focalizam as capacidades em potencial e não se centralizam nas deficiências e limitações do aluno. Ao definir os caminhos a seguir, devem ficar delimitadas as responsabilidades de cada pessoa ou de cada segmento escolar. Níveis de adequações curriculares

Relativas ao Projeto Pedagógico: as decisões curriculares envolvem a equipe da escola, o que permite a flexibilização por meio de critérios e procedimentos pedagógicos levando em conta a diversidade de seus alunos:

. permite discussões e propicia medidas diferenciadas;

. favorece e estimula a diversificação de técnicas, procedimentos e estratégias de ensino;

. assume responsabilidade na avaliação diagnóstica dos alunos com necessidades especiais;

. elabora documentos mais informativos e completos;

. define objetivos gerais levando em conta a diversidade dos alunos.

Relativas ao currículo da classe: realizadas pelo professor, focalizam organização e procedimentos didáticos:

.a relação professor/aluno considera as dificuldades de comunicação do aluno;

.a relação entre colegas é marcada por atitudes positivas;

.os alunos são agrupados de modo que favoreça as relações sociais e a aprendizagem;

.o trabalho dos professores e outros profissionais é realizado de forma cooperativa;
.os recursos são utilizados para favorecer a aprendizagem;
.a organização do tempo respeita o ritmo próprio do aluno;
.a avaliação é flexível e leva em conta as condições individuais dos alunos;
.a comunicação utilizada favorece e estimula a expressão;
.o planejamento contempla atividades com diferentes níveis de dificuldades e realização;
.os objetivos são acrescentados, eliminados ou adequados para atender as peculiaridades individuais e grupais da sala.
.as adequações da sala visam tornar possível a real participação do aluno e a sua aprendizagem.

Os alunos que apresentam dificuldades orgânicas associadas a déficits permanentes que comprometem seu funcionamento cognitivo, psíquico e sensorial, vindo a constituir deficiências múltiplas graves, necessitam de adequações curriculares significativas, envolvendo os cuidados pessoais e da vida diária; o treinamento multissensorial, o exercício da independência e relacionamento interpessoal, levando em conta suas características, para que possam participar e aproveitar as situações didáticas.

Currículos adequados ou elaborados de modo tão distinto do regular implicam diversificação curricular, com adequações significativas extremas, adotadas em situação de real impedimento do aluno para integrar-se aos procedimentos e expectativas comuns do ensino. A elaboração e a execução de um programa dessa natureza devem contar com a participação da família e ser acompanhada de um criterioso e sistemático processo de avaliação pedagógica e psicopedagógica do aluno, bem como da eficiência dos procedimentos pedagógicos empregados em sua educação. As adequações curriculares são medidas pedagógicas adotadas no projeto da escola, na sala de aula, nas atividades e aplicadas ao aluno individualmente, mesmo que por meio de um apoio específico (motivo de estudo no 9º princípio), somente quando necessário para garantir sua escolarização.

Ao abrir suas portas, a escola inclusiva deixará entrar cada uma das crianças que a procurar seja qual for sua dificuldade, sua deficiência ou mesmo sua alta capacidade e sua equipe deve estar preparada para acolher e escolher boas atividades para elas. Para tanto, apresentamos (anexo 1) o Quadro das Bases Didáticas para as Necessidades Educacionais Especiais, elaborado a partir de: MEC (2000), MEC (2004), MEC (2005e); PCN (1999); Ribeiro e Baumel (2003); Costa e Assis (1996); Coll, Palácios e Marchesi (1995) e Machado (1993), abrangendo a descrição e ações didáticas adequadas das principais deficiências, síndromes, transtornos de desenvolvimento e altas habilidades.

Esse quadro, que apresenta as características gerais das principais necessidades educacionais especiais das crianças, sem todavia esgotá-las, deve ser compreendido como um suporte ao professor que recebendo suas crianças saiba identificar inicialmente alguma forma de facilitar sua aprendizagem e por meio da interlocução com os familiares e os especialistas de saúde possam realmente envolvê-las em ótimas oportunidades de aprendizagem.

4.3.1.3.Fracasso escolar: dificuldade de quem?

As crianças que não têm bom desempenho escolar, por variados motivos, são, em geral, consideradas crianças com dificuldades de aprendizagem. Essa expressão, muitas vezes, revela preconceitos dos educadores que julgam as crianças a partir de suas expectativas de padronização e uniformidade. As crianças apresentam diferenças de origem, talentos, forma de ser, forma de expressão e, ao serem desprestigiadas em sua maneira de estar no mundo, tem na escola não a possibilidade de desenvolvimento de que precisa, mas constantes "recados" e de que não é adequada e que não conseguirá aprender.

A expressão verbal das crianças, por exemplo, demonstra sua origem familiar e cultural, podendo favorecer a discriminação por alguma diferença revelada na fala. A professora cuidadosa conversa com as crianças sobre as diferenças regionais, explicando as variedades lingüísticas presentes no Brasil e permitindo a exploração das expressões e vocabulários de cada região. As diferenças de linguagem, inclusive de outros países, quando for o caso, passam a ser levadas em conta na aula, servindo de tema de estudo e pesquisa. Embora as crianças devam ser respeitadas em todas as suas características, em suas histórias e suas diversidades culturais, é muito nítido que o estudante capaz de apresentar uma linguagem mais próxima da linguagem escolar tende a obter maior simpatia e aceitação da professora, conforme observou Carvalho (in Gomes e Sena, 2002).

O termo Dificuldades Escolares além dos problemas de linguagem tem incluído um grande número de alunos por suas características de ritmo e compreensão, distúrbios emocionais e de conduta, havendo por parte das escolas a culpabilização dos alunos e dos pais.

> **"Uma das conclusões a que se chega, diante do estado de coisas vigente no campo da alfabetização, é que ainda não conhecemos a criança brasileira, ignoramos o que ela sabe e conhece, suas capacidades e habilidades, e continuamos a adiar a implantação de um projeto político comprometido com as classes populares e com a reformulação das visões ideológicas que organizam a vida cotidiana da escola e da prática escolar. Ainda estamos protegidos pelo discurso ideológico sobre as supostas defasagens cognitivas das crianças pobres, supostas diferenças de socialização e inadequação da escola para recebê-las, por serem possuidoras de pretensos ritmos diferentes, de uma**

> **linguagem que ninguém entenderia e de comportamentos desadaptados às exigências escolares". (Sawaia, 2000: 79)**

As explicações para as dificuldades das crianças são encontradas, continua Sawaia (in Araújo, 2002), na suposta existência de problemas psíquicos de natureza emocional ou na suposição de que o ambiente carente em que vivem gera deficiências cognitivas, psicomotoras, perceptivas, afetivas, emocionais e de linguagem que as impedem de se saírem bem na escola. Sawaia (in Araújo, 2002) aponta a necessidade de uma revisão crítica das relações que constituem o fazer educacional em suas concepções, seus modos de atuação e sua relação interpessoal e que consolidam concretamente a instituição escolar em termos de reprodução, contradição, conflito ou de transformação social.

Nessa concepção de Dificuldades Escolares estão inseridos os alunos que têm uma atitude de passividade, não se manifestam, não participam da aula; os alunos agressivos, que criam conflitos com os colegas e desrespeitam os professores; os alunos que não demonstram vontade de estudar, deixando de realizar as atividades ou fazendo-as com muita lentidão e ainda alunos agitados, que não conseguem ficar sentados em suas carteiras no tempo que necessitam para aprender a escrever. Esses comportamentos provocam uma reação de rejeição nos professores que não sabem como agir para conquistar sua atenção e muito menos como ensiná-los a ler e escrever.

Mantovanini (1999) mostra em seu estudo sobre critérios para escolha dos maus e bons alunos, que os alunos com *problemas de aprendizagem* têm posturas que desagradam aos professores: são apáticos ou agitados, não resolvem sozinhos as tarefas propostas, são lentos, ficam num canto isolados, não participam da aula, demonstram dependência e desinteresse, como explica:

> **"Os alunos problemas têm essas atitudes inadequadas porque assumiram integralmente que são um problema e que não possuem os requisitos mínimos exigidos pela escola para tornarem-se bons estudantes... há um imenso desencontro de expectativas dos professores e alunos problema ou um encontro perfeito entre a profecia e a realização". (Mantovanini,1999: 155)**

Assim, muitos alunos ficam excluídos na sala de aula, escondendo-se em sua passividade ou rebeldia, passando de um ano a outro, de uma série a outra, sem saber ler e escrever. De outro lado, ficam os professores envolvidos no preparo de suas aulas, na definição de suas atividades para os alunos que consideram ideais, necessitando com urgência apoio para enfrentar a situação real de sua classe.

Os resultados da pesquisa de Carvalho (in Gomes e Sena, 2002) sobre a definição de bons e maus alunos, confirmam a tendência da escola em atribuir a seus usuários a responsabilidade

por todos os defeitos e dificuldades de sua aprendizagem e ajustamento escolar. Num contato mais prolongado e direto com os alunos e suas famílias mostrou a heterogeneidade do corpo discente no tocante às formas de falar, de responder às perguntas, de estilo de pensamento, de valores, hábitos, crenças, aceitação ou recusa de normas disciplinares, vestimentas etc. apontando que seria impróprio, portanto, fazer uma generalização do aluno "pobre". Os alunos das camadas populares não constituem, culturalmente, um bloco monolítico e homogêneo.

A mudança de paradigma do entendimento dessas dificuldades, centradas na criança e em suas famílias, requer o deslocamento dessa postura excludente, que até agora só trouxe desinteresse das crianças em aprender e desânimo dos professores em ensinar, para uma interpretação das condições educacionais que estão produzindo e reforçando essas mesmas dificuldades.

A presença de crianças com deficiências físicas, intelectuais e sensoriais, leves ou severas na escola regular, proposta legal recente e que a cada ano se expande na rede pública, traz para a equipe escolar a possibilidade de revisão dessa cultura de normalização que por séculos produziu a exclusão. Ensinar cada uma delas a saber de si, a conhecer o mundo por meio da colaboração e do apoio mútuo pode ser a oportunidade de mudança dessa instituição em seu caminhar para o paradigma inclusivo. Para isso a prática da observação pode fazer a diferença da interpretação do professor quanto aos talentos dos alunos, muitas vezes escondidos em sua falta de habilidade ou mesmo deficiência.

Quem sabe esse movimento será o último necessário para que a realidade escolar promova todos os brasileiros a um novo patamar de escolaridade e conhecimento, sem permitir que tantas crianças e jovens sejam marcados pelo rótulo de crianças com dificuldades, compreendendo que as crianças podem ter capacidades diferentes em várias áreas e aprendendo a incentivá-los a realizar as atividades, do seu jeito e no seu ritmo. Para isso, necessita ainda enfrentar a constituição heterogênea de sua população e a formação dos meninos e meninas, eliminando o preconceito e a discriminação.

4.3.2. Por uma identidade multicultural

A população brasileira, constituída de forma pluriétnica (negro, branco, índios, orientais e outros), desdobrando-se num grande contingente de mestiços, resultou numa aparente integração interétnica, o que dificulta a percepção de práticas racistas que, com certeza, permeiam o cotidiano da população. (Botelho, 1999)

Colonizado pelos portugueses, o Brasil (com 169,8 milhões de habitantes) tem a segunda população mundial negra (de 76,5 milhões de habitantes), menor apenas do que a da Nigéria.

Os afrodescendentes ocupam os estratos mais pobres da população, sujeitos a discriminações profundamente arraigadas na cultura e nas instituições, que se acentuam ainda mais com as mulheres negras (de 37,6 milhões de habitantes). (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, IBGE, 2003).

É necessário analisar os índices como o IDH – M (uma adaptação do Índice de Desenvolvimento Humano aos Estados e Municípios Brasileiros) que em 2000 mostra a população branca em situação melhor do que a população da Croácia e a população negra pior do que a do Paraguai, para compreender a desigualdade evidente na sociedade. (Brasil, 2005 – RDH)

A compreensão da dinâmica das relações raciais que se estabelecem entre os diferentes segmentos populacionais é um passo na construção de uma escola de qualidade e para todos e pode representar um avanço no combate ao racismo pela implementação de novas práticas pedagógicas que incluam todos os excluídos, a partir do desvendamento da sua origem e da definição de sua identidade.

> **"Falar de identidade é falar sobre cada um de nós. Numa sociedade absolutamente contraditória como a nossa, que nega a existência do negro e que diz que para o negro existir tem que ser branco, já que o negro no Brasil é educado para entender, muito cedo, que para ser homem, ele deve ser branco, a identidade passa a ser um problema". (Lopes, in Melo e Coelho, Org., 1988: 53)**

Antes de a criança entrar na escola, a família pode, até certo ponto, controlar suas trocas sociais, protegendo-a ou defendendo-a de manifestações racistas, porém, a escolaridade pode despertar reações ambíguas em algumas famílias; de um lado a percepção da sua importância na mobilidade social, de outro a ameaça que a escola vincula como instituição branca, sendo o local das primeiras tensões inter-raciais sofridas pelas crianças negras. Sem dúvida, esclarece Rosemberg (in Aquino, Org. 1998), a solução não seria a criação de escolas segregadas para os negros.

> **"O caminho mais viável para a superação das desigualdades raciais – além de denunciar e quebrar a estratégia do silêncio sobre o racismo brasileiro... seria a criação de mais e melhores escolas nos espaços de concentração da população pobres e negras. Maior eqiidade nas políticas sociais, especialmente educacionais, com certeza beneficiaria, também crianças/adolescentes negras". (Rosemberg, 1998: 85)**

As crianças mestiças são permanentemente comparadas ao modelo ocidental valorizado: branco e masculino, sem espaço para a construção de sua identidade afro-brasileira. O fracasso escolar, a indisciplina, o desinteresse, a agressividade, representam as formas de

resistência à dominação. Agindo como branco, o afro-brasileiro ou a afro-brasileira, vai se distanciando do seu grupo de origem e não é inteiramente aceito na comunidade euro-brasileira. Perde sua identidade negada, sem adquirir a identidade desejada.

A escola apresenta-se como ambiente hostil, ou pelo menos indiferente, aos problemas de relacionamento racial que ocorrem em seu ambiente e que repetem a situação social, o que tem sido detectado no currículo, nos livros didáticos, nas relações entre os alunos e entre os professores e os alunos. Pesquisas com livros didáticos e literatura infantil evidenciam o forte preconceito racial pela menor representação dos negros como modelos e pela desqualificação e mesmo omissão da resistência dos negros à opressão ou da sua contribuição na formação cultural do Brasil.

Freqüentando um ambiente hostil que desqualifica sua identidade de negros, as crianças podem recorrer à práticas de resistência, que vão da passividade ao enfrentamento agressivo, com conseqüências para sua auto-imagem e para seu aproveitamento escolar.

Pesquisa no Estado de São Paulo revelou que 97,1% dos negros freqüentam preferencialmente o ensino público. Como nas outras esferas da vida social, os negros (pretos e pardos) são também penalizados no plano da educação: enfrentam maiores dificuldades de acesso e permanência na escola, assim como freqüentam escolas de pior qualidade, redundando em maior índice de reprovação e atraso escolar do que aquele observado entre os brancos.

Embora o preconceito esteja presente na escola, como expõe Silva Jr. (2002), são raros os estudos etnográficos que observam e analisam as formas que a discriminação pode tomar.

> **"Nosso questionamento aqui é considerar que práticas discriminatórias existem, ferem os direitos humanos, provocam danos irreparáveis no desenvolvimento humano tanto dos sujeitos discriminados como discriminadores, mas não podem ser generalizadas sem um processo rigoroso de observação que passe a constituir paradigmas de comportamentos passíveis de penalização". (Silva Jr., 2002: 82)**

Carvalho (2005) realizou uma investigação a respeito do desempenho das crianças e teve o cuidado de fazer o cruzamento dos dados com questões étnicas, de renda e de gênero. Ao investigar a cor das crianças, questionou as próprias crianças e suas professoras, relacionando as expectativas destes com relação ao desempenho das crianças e a atribuição de etnia. Encontrou uma forte disparidade entre as respostas das crianças e das professoras entrevistadas: em relação ao sexo das crianças, evidencia-se uma tendência das professoras em clarearem mais as meninas: enquanto 60% delas percebem a si mesmas como negras, para as professoras seriam apenas 26%. No que se refere aos meninos, os índices seriam de 55% e 30%, respectivamente.

Na pesquisa realizada por Carvalho (2005), a renda teve influência marcante na classificação das professoras. Embora elas tendessem a clarear os alunos de todas as faixas de renda em relação à sua autopercepção, faziam-no de forma mais acentuada conforme se ascendia na escala social: a diferença entre a porcentagem de alunos auto e heteroclassificados como negros (pretos e pardos) é de 24% na faixa de renda mais baixa (até cinco salários mínimos) e sobe para 40% e 35% nas faixas seguintes. A proporção é de uma e meia heteroatribuição de raça negra entre os mais pobres e de uma para três nas faixas intermediárias de renda.

Também é bastante eloqüente o resultado dessa pesquisa na revelação do preconceito das professoras quando se unem duas variáveis: etnia e renda. A atribuição de raça feita pelas professoras não se relacionava exclusivamente às características fenotípicas das crianças, a seu sexo e à percepção que tinham quanto à renda de suas famílias, mas também a seu desempenho na aprendizagem:

> **"Elas tanto tendiam a perceber como negras, crianças com problemas de aprendizagem, com relativa independência de sua renda familiar, quanto tendiam a avaliar negativamente ou com maior rigor o desempenho de crianças percebidas como negras". (Carvalho, 2005: 27-28)**

Não se pode esconder o que é evidente, afirma Itani (in Aquino, 1998), pois as diferenças existem e não podem ser negadas. Nosso sistema escolar interpõe oposição a que a trajetória escolar e o rendimento do alunado negro sejam do mesmo nível que o dos brancos e em sua pesquisa Melo e Coelho (1988) reafirmam que não seria a condição econômica, como muitas vezes é definido, que nivelaria a população negra, mas a condição de raça que, na ótica do branco, nivelaria as oportunidades de acesso e permanência no sistema de ensino, tratando a população negra, indistintamente, como os pobres dentre os pobres, mesmo que eles proviessem de famílias com melhores rendimentos.

Ao falarmos de identidade estamos nos referindo à necessidade de afirmar a diferença e a análise da situação da escola passa pela busca permanente e generalizada das manifestações do racismo no cotidiano escolar, como indicam Silva (in Melo e Coelho, 1988); Itani (in Aquino 1998); Botelho (1999); Sapon-Shevin (in Stainback e Stainback, 1999); Silva Jr (2002) e Valente (2005):

A comunicação é reveladora do racismo na escola. A linguagem manifesta, mesmo que veladamente, o racismo em situações como: -Aquela menina de cor, ou Aquele menino moreninho, referindo-se a crianças negras - expressa uma dificuldade em verbalizar a cor negra ou preta da criança. Trata-se de um subterfúgio para não dizer o que realmente é, expressando preconceito de cor ou étnico. Outra expressão presente no cotidiano: -A coisa

está preta, como se fosse sinônimo de coisa feia, difícil, ruim. A colocação de apelidos que denotam discriminação são comuns na escola e muitas vezes passam despercebidos pelos adultos, deixando as crianças em situações de humilhação das quais não conseguem sair. A experiência do preconceito pode se apresentar também na forma de gestos e expressões: risos, sarcasmo, gozações, voz baixa, cochicho revelam um gesto de preconceito de quem não quer tornar público seu pensamento. O preconceito é latente na fala, no tom de voz, no olhar, na linguagem do corpo. O reconhecimento da diferença fenotípica, pelas nuances da cor negra, ao invés de gerar preconceitos, como temem alguns educadores, pode ser o início do enfrentamento da questão da discriminação velada para os adultos, que as crianças sofrem em seu cotidiano nas escolas.

É evidente a ausência do negro no livro didático, revelado por sua participação mínima nas figuras e textos. Quando está presente o negro ocupa posições subalternas (em profissões menos valorizadas), está camuflado (no final de uma fila, atrás dos brancos, sem feições identitárias). O contexto sócio-cultural do negro é omitido e substituído pelos valores europeus. A presença dos brancos é associada à beleza, bondade e inteligência e a dos negros à feiúra, maldade, sujeira e incapacidade intelectual.

A versão européia da nossa história e da contribuição dos diferentes povos no processo de identidade da nação deixa de contemplar toda a diversidade racial que a compõe. É necessário utilizar a diversidade presente na escola para promover a igualdade e encorajar a participação de todos os alunos, trazendo à tona suas características, a cultura de suas famílias e sua identidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais (2004), esclarecem que para empreender uma pedagogia de combate ao racismo é fundamental que se desfaçam alguns equívocos:

.Ser negro no Brasil não se limita às características físicas. A cor preta é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar ao lado de outras (branca, parda, indígena) a população brasileira, e os pesquisadores incluem os indivíduos pretos e pardos na categoria negros, já que ambos reconhecem sua ascendência africana, não somente por sua cor, mas por escolha política. A construção da identidade negra em nosso país é bastante complexa, havendo situações diferenciadas de algumas pessoas de tez clara, que se declaram negros, em virtude de o pai ou mãe ser negro, ou outras com traços físicos africanos que se denominam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e esse sentido negativo da palavra se estende até hoje. O Movimento Negro, nos anos 1980-90, ressignificou esse termo com os motes: Negro é lindo;

Negra, cor da raça brasileira; Negro que te quero negro; Não deixe sua cor passar em branco, este último slogan foi utilizado no Censo de 1990.

.Os negros se discriminam entre si e são racistas. No período pós-abolição foram formuladas políticas de branqueamento da população para eliminação da presença dos negros e a ideologia do branqueamento, que divulga a idéia da superioridade do branco, por ser considerado mais humano e mais inteligente, e, por isso, ter o direito de comandar a nação. É possível que pessoas negras, influenciadas pela forte ideologia do branqueamento, tendam a reproduzir o preconceito de que são vítimas. O racismo, sem dúvida, imprime marcas negativas na subjetividade dos que os discriminam e, sem dúvida, na dos que são discriminados.

.A questão racial não se limita ao Movimento Negro, pois essa luta é tarefa de qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo é crime inafiançável pela Constituição de 1988 e se aplica a todos os cidadãos e instituições, sendo função social da escola organizar ações específicas para sua eliminação.

.O mito da democracia racial e a ideologia de branqueamento da população só atingem os negros. Todos os segmentos da população são atingidos pelo racismo embora de maneira diferente. Pedagogias de combate ao racismo com o objetivo de fortalecer as relações étnicos-raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos para orgulharem-se de sua origem africana; para os brancos, permitem o reconhecimento das influências e da participação, além da importância da contribuição da história e da cultura dos negros na formação de nosso povo. A escola deve tomar a dianteira no reconhecimento, pelo Estado, da dívida social que tem em relação ao segmento negro da população, outrora totalmente segregado nos confins da miséria e da exclusão social e hoje ainda discriminado em sua ascensão social.

Uma educação anti-racista, para a construção de uma identidade negra positiva, que se estabeleça na relação com o branco e no reconhecimento da diferença, pode incluir ações como:

.Reconhecer a existência do problema racial na sociedade brasileira. A busca coletiva no cotidiano escolar das manifestações do racismo pode tornar os alunos investigadores de sua própria realidade, enquanto coletam os dados, analisa-os e se posicionam frente às situações. Uma investigação dos apelidos pode ser feita pelos próprios alunos, apontando se gostam ou

não dos apelidos, como se sentem ao ser chamados pelos apelidos e como reagem, seguida de debate entre os alunos para concluírem como querem serem chamados.

.Repudiar qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço interescolar, sendo respeitosas as relações entre as pessoas das diferentes etnias. A indiferença e mesmo a intolerância são atitudes instintivas de agressividade com o outro, como se o estranho representasse uma ameaça. O debate das situações e dos sentimentos que envolvem pode promover a tolerância pela identificação e pelo respeito às diferenças. As crianças podem relatar situações de desrespeito que sofreram e a que assistiram e realizarem uma troca desses relatos. As crianças podem ainda entrevistar os seus pais e os funcionários da escola, apontando também formas de discriminação e analisando a maneira como agiram perante a discriminação. Com as crianças pequenas pode-se reproduzir o trabalho relatado por Valente (2005) em que as crianças classificam flores e animais por suas cores, sendo questionadas pelo professor: "Todos são coelhos? Por que são deferentes? Quais são as cores (branco, preto, cinza)", até chegar na conversa sobre as próprias crianças. "Aqui na sala acontece a mesma coisa que com as flores e os animais?" Até que as crianças reconheçam a diferença de cor e a igualdade fundamental, identificando sua própria cor e a dos colegas.

Ensinar às crianças uma história crítica sobre os diferentes grupos que compõem a história brasileira. É necessário pensar meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial, num processo educativo que teça as relações de igualdade entre aqueles que são diferentes. As crianças negras precisam ter acesso a sua história racial e as crianças brancas à sua herança racista, para que uma e outra se sensibilizem com o passado, na construção de relações de igualdade. Podem se apresentar outros heróis, indígenas e negros, e explicar todas as formas de resistência ocorrida na colonização, enriquecendo o conhecimento sobre a história das etnias formadoras do povo brasileiro, com histórias reais de indígenas, africanos e imigrantes europeus. O estudo das origens africanas dos negros que aqui chegaram pode ser fonte de reflexão para as crianças negras e suas famílias e a informação de que 58,5% dos negros que saíram do centro da África-Ocidental (principalmente Angola e Congo) foram trazidos ao Brasil, pode tornar-se numa possibilidade de estudo da geografia muito significativo para todos os alunos da turma. Todas as histórias, e não apenas as da classe dominante, precisam ser contadas para educar para a igualdade racial/étnica. O resgate de histórias e músicas pode ser o ponto de partida para estudos e reflexões acerca da cultura, dos valores e da participação dos negros na sociedade. O ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, recomendado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Lei 10.639/03) deve ser desenvolvido no cotidiano das escolas, particularmente em Educação Artística,

Literatura e História do Brasil, em atividades curriculares ou não, incluindo a história da resistência à escravidão, a formação dos quilombos, o Movimento Negro, dando destaque aos acontecimentos e realizações próprios de cada região.

Trabalhar o autoconceito positivo das crianças negras. Apresentar histórias de pessoas negras bem sucedidas e batalhadoras da questão étnica. Incentivar a elaboração da autobiografia dos alunos para o resgate da história perdida de sua família, valorizando a diferença das culturas presentes na sala de aula, por meio de mostras e álbuns. A pesquisa do seu nome poderá trazer à tona sentimentos de pertencimento à família, antes não experimentados e contribuir para a sua identificação como pessoa e membro de uma comunidade. Esse trabalho poderá articular a cultura da casa e da escola, mostrando o que os distingue e dando sentido aos conteúdos curriculares. As crianças podem ler e ouvir histórias de personagens negros e discutir as situações apresentadas. Ao elaborar ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados, os próprios colegas estarão aprendendo a se colocar no lugar do outro, identificando os seus e os sentimentos alheios e respeitando cada pessoa como é.

Analisar criticamente as figuras apresentadas nos livros didáticos e na imprensa. Os professores devem ser cuidadosos ao trabalhar os conteúdos das diferentes áreas de estudo e analisar criticamente com as crianças a maneira como estão representados os negros e negras nos livros didáticos, colaborando para que os alunos percebam o que essas figuras revelam ou escondem. Melo e Coelho (1988), observaram que o negro é o grande ausente do livro didático, em contraste com a presença ostensiva dos brancos, como o representante da humanidade e do cidadão brasileiro, em uma pesquisa realizada em 16 livros, em 22 escolas do Bairro Liberdade, de Salvador.

> **"Foram identificadas 435 ilustrações de crianças brancas, em atividades de lazer ou em salas de aula e 51 crianças negras, a maioria delas trabalhando ou realizando ações negativas. Apenas 4 crianças negras apareceram na escola. A mãe branca foi ilustrada 54 vezes, enquanto a mãe negra apareceu apenas uma vez. O pai branco apareceu 29 vezes, executando atividades profissionais consideradas na sociedade. O pai negro apareceu uma vez, descrito como um velho trabalhador da fazenda, que mentia muito e dava aos outros as esmolas que recebia. A família branca foi ilustrada e descrita 10 vezes, enquanto a família negra não foi representada uma só vez. A professora branca apareceu 10 vezes, enquanto a professora negra, tão presente nas escolas baianas não foi ilustrada uma só vez". (Melo e Coelho, 1988: 94-95)**

A escolha do livro didático deve ser motivo de reflexão e estudo por parte dos professores, pois atualmente existem alguns títulos em que essa diferenciação de figuras do negro e do branco receberam atenção por parte das editoras.

Nos programas de televisão, principalmente nos mais assistidos pelas crianças, há muitos estereótipos e preconceitos revelados nas entrelinhas, nas brincadeiras e gozações. As emissoras atualmente têm a preocupação de discutir essa questão, inclusive colocando situações em programas de grande audiência. As falas e as ações das personagens de novelas e de programas de auditório podem ser temas de debates, envolvendo os alunos numa análise da discriminação que ainda acontece nos meios de comunicação para que percebam com quais personagens estão se identificando. Os alunos e as alunas podem elaborar trabalhos de seleção e classificação de figuras de homens e mulheres, negros e brancos de revistas e analisar as situações em que se apresentam.

> **"O Brasil, país multi-étnico e pluricultural, precisa de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico-racial a que pertencem e a adotar costumes, idéias e comportamentos que lhe são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino em diferentes níveis". (Brasil, 2004b: 18)**

A escola pode dar o exemplo do combate ao preconceito direcionando positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais, no sentido do respeito e da correção das posturas, atitudes e palavras, ensinando às crianças o valor de morar num país multicultural, diverso em sua origem e plural na construção do seu futuro. Não se trata de mudar o foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar esse foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira, com as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além da raiz africana e européia na interação em que a aceitação da diferença é a regra, não a exceção.

Assumir essa responsabilidade implica, para a escola, o compromisso com seu entorno sóciocultural, da comunidade onde ela se encontra e a que serve e ainda o compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos.

O multiculturalismo pode ser a fonte de renovação da escola, exigindo um debate sobre a sua função social e a busca de novas maneiras de se ver e expressar a realidade. As crianças podem ser esclarecidas, sensibilizadas e tomarem partido nas questões étnicas, quaisquer que sejam suas origens e podem desmontar as formas de discriminação e práticas de agressividade

aos outros, diferentes sim, não desiguais, e a escola é o lugar privilegiado da construção desse ideal. Nesse caso, precisará também enfocar definitivamente o maior dos preconceitos, que atinge a todos, na primeira marca de diferenciação das crianças, seu sexo.

4.3.3. Por uma educação não-sexista

Ao lado das questões de origem, a formação da subjetividade da criança também é marcada por seu gênero e este é construído pelos significados e símbolos que vão além dos corpos e dos sexos, subsidiando as noções, idéias e valores nas mais distintas áreas sociais, inclusive a escolar. Aliás, expõe Vianna (2003), uma das formas de manutenção do poder na escola dá-se pela reprodução das desigualdades de gênero nas relações escolares e na organização do sistema e do cotidiano escolar. Nesse sentido, é tarefa urgente a reflexão sobre o papel de educadoras e educadores na garantia da qualidade do ensino, a partir da ótica das relações de gênero.

> **"A educação tem, entre outras funções, a transmissão de modelos culturais, valores e concepções; como eles determinam padrões de conduta, modelos de pensamento. A escola parece ter o papel – científico, pedagógico-, considerado neutro nesse processo, dissociado de preconceitos de gênero/sexismo, mas não tem. Ela colabora, e muito, no esclarecimento do que é ser menino(a), muitas vezes de forma dissimulada, por meio de gestos, posturas que transmitem sistemas de pensamento e atitudes sexistas". (Vianna, 2003: 48)**

Assim o gênero está presente nas distintas atribuições relativas à masculinidade e feminilidade; nos conceitos normativos que estabelecem as regras no campo da educação; nas políticas que são implantadas nas escolas e nas identidades subjetivas que, muitas vezes, sustentam e, em outras partes, procuram reverter o modelo dominante de masculinidade/feminilidade, como um modo de dar significado às relações de poder estabelecidas e difundidas pelas políticas educacionais nas suas mais variadas esferas, níveis e modalidades de ensino.

> **"Essas questões nos fazem recordar algumas cenas do cotidiano escolar. As brincadeiras de meninas e meninos no recreio. Elas, cozinheiras, cabelereiras, fadas, mamãezinhas, enfermeiras ou dançarinas do *Tchan* ou do *Funk*. Eles, índios, ladrões de gado, bandidos, policiais, super-homens, tigres ou qualquer outro elemento agressivo em oposição à passividade das brincadeiras femininas". (Vianna, 2003: 48)**

Vianna (2003) questiona: Como temos tratado nossos alunos e alunas? Muitas vezes os professores e professoras reproduzem imagens negativas e estereótipos em relação às suas alunas quando relacionam seu rendimento ao esforço e ao bom comportamento, quando as

tratam apenas como esforçadas e quase nunca como potencialmente brilhantes, capazes de ousadia e criatividade.

Ao mesmo tempo, essa maneira de educar traz para os meninos mais sensíveis um modelo de comportamento que representa uma "camisa de força", pois devem gostar de brincadeiras agitadas e agressivas. Esses meninos então, com seus modos mais delicados, são depreciados e desvalorizados por se aproximarem de uma imagem feminina, sofrendo toda sorte de discriminações, sendo alvo de gozações, xingamentos e humilhações.

Por outro lado, os índices de evasão e repetência, em âmbito nacional, têm sido mais altos para as crianças do sexo masculino, atingindo especialmente os meninos negros.

O primeiro passo para sairmos do sexismo, isto é, das concepções naturalizadas, polarizadas que diferenciam meninos e meninas, de modo permanente e que atribuem a essas diferenças uma hierarquia na qual os significados femininos são desvalorizados socialmente, é entender, como enfatiza Vianna (2003), sua construção social e a possibilidade de sua mudança.

A escola pode colaborar efetivamente no esclarecimento e na crítica aos sistemas de pensamento sexista, por meio do questionamento desses valores, da reflexão com os alunos sobre novas possibilidades de relações de gênero, questionando e reconstruindo referências.

> **"Muitas são as possibilidades de construção de uma escola não-sexista: introduzir o ponto de vista da mulher nos livros didáticos, nos conteúdos escolares; não hierarquizar significados masculinos e femininos; interferir na reprodução de estereótipos pelas crianças e pelos jovens; analisar com os alunos(as) as atribuições e significados dominantes para cada sexo, explorando os pontos positivos e negativos presentes nos modelos da TV, nos jornais e gibis; descobrir a existência de inúmeros esquemas, sentidos e ações para cada sexo que não tem relação com capacidades inatas, comportamentos espontâneos e, principalmente, trabalhar com vários modelos de menino/menina, feminino/masculino". (Vianna, 2003: 50)**

Essa é uma tarefa difícil, continua Vianna (2003), mas urgente e necessária. Requer luta em todas as esferas: na denúncia das revelações ditas científicas que perpetuam preconceitos; nas reivindicações por direitos; na discussão de propostas e atividades realizadas na escola; na conscientização do corpo docente; na análise crítica dos livros didáticos; na luta diária contra aquilo que aprendemos como verdade, mas que nos transmite imagens relativas à discriminação de gênero, na reconstrução da história imediata, da vida cotidiana feita por homens e mulheres; no preparo de meninos e meninas para novos caminhos com o pensamento lógico, com as emoções, com o cuidado, com os sentimentos; com espaços e com

atividades consideradas femininas; com o questionamento dos significados femininos e masculinos dominantes na sociedade e nas relações escolares.

Sapon-Chevin (in Stainback e Stainback, 1999) aponta dois objetivos específicos nessa área:

.libertar as crianças de visões constrangedoras e estereotipadas do que "as meninas podem fazer" e do que 'os meninos podem ser", abrindo assim maiores opções para seu desenvolvimento.

.encorajar as crianças a interagirem e entenderem umas às outras a partir do que é, infelizmente, chamado de "o sexo oposto".

Para alcançar os objetivos, os professores devem estar atentos à sua própria linguagem, a seus comportamentos na sala de aula e aos materiais e atividades que apresentam aos alunos com alguns cuidados:

. advertências como "homem não chora" ou tentativas de afastar os meninos das tarefas domésticas, comunicam claramente que há certas coisas que os meninos não podem fazer.

. estudar apenas autores e inventores homens e a história do mundo a partir da perspectiva masculina priva os meninos e as meninas de entenderem plenamente ou orgulharem-se das realizações e do potencial das mulheres.

. as crianças podem ouvir histórias ou ler livros infantis que desafiam os estereótipos, encorajando-as a descobrir mulheres que realizaram grandes feitos ou aquelas que foram omitidas da história. Ainda pode ser feita uma análise dos papéis tradicionalmente representado pelas mulheres, questionando-se, por exemplo: Somente as mulheres estão cozinhando... Os homens também cozinham? Cozinhar é uma atividade prazerosa?

. incentivar os meninos e as meninas a fazerem uma aula de culinária.

. as crianças podem explorar catálogos de brinquedos e observar que há uma "seção de meninas" e uma "seção de meninos", e discutir os brinquedos que lhes parecem interessantes e os motivos pelos quais os pais sempre dão os presentes de acordo com a seção.

. se o professor percebe que as meninas raramente escolhem projetos de ciências, ela pode atribuir um projeto específico para fazê-las terem mais confiança.

. se um menino é alvo de chacota porque está aprendendo a fazer crochê, o professor pode contar histórias de homens tecelões e fabricantes de rede e pode ensinar a todos a fazer gorros de lã e cachecóis para o inverno.

Fazer com que as crianças brinquem e interajam usando as linhas de gêneros pode ser conseguido da mesma maneira que outras estratégias de integração. Os professores podem perguntar: Como posso dispor minha turma e minhas atividades de forma que os meninos e as meninas sintam-se à vontade, trabalhando juntos e escolhendo seus parceiros?

. mais uma vez os professores precisam ter cuidado para evitar a perpetuação dessas distinções artificiais, fazendo uma “fila de meninos” e outra “fila de meninas” ou tendo uma menina líder numa semana e um menino líder em outra. As designações de tarefas e responsabilidades casuais podem ser resolvidas retirando-se os nomes das crianças de uma caixa.

. pode ser necessário um maior número de intervenções para contrapor-se às práticas e atitudes predominantes que tendem a separar meninas e meninos e impedir que eles formem relacionamentos significativos. Os professores podem designar crianças para trabalhar com parceiros ou em grupos em uma base regular e podem garantir que tais grupos sejam heterogêneos em gênero e também em raça e capacidade.

. o professor deve intervir imediatamente ao ouvir gozações devido a questões de gênero, como: “Olha, o Carlos escolheu a cor-de-rosa para pintar seu desenho.” “José está brincando com as meninas.”

Quando se trata de perceber as diferenças entre as pessoas, a primeira diferença que vem à tona é a diferença do gênero, pois um menino e uma menina são muito diferentes e ainda mais um homem e uma mulher. Na sala de aula após evidenciar essa diferença a professora ou professor pode localizar com as crianças todas as outras diferenças de altura, peso, cor da pele e dos cabelos, língua, religião, local de moradia ou local de nascimento, temperamento, interesses, enfim todas as características que definem uma pessoa a ser quem ela é e nenhuma outra, podendo ser esse o ponto de partida para a percepção do outro como diferente, evidenciando que não há nessa diferença nenhuma desigualdade.

4º PRINCÍPIO: POR UMA OUTRA PEDAGOGIA

> "O princípio fundamental que rege as escolas integradoras é de que todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças. As escolas integradoras devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender: adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças e assegurar um ensino de qualidade por meio de um adequado programa de estudos, de boa organização escolar, criteriosa utilização de recursos e entrosamento com suas comunidades. Deveria ser, de fato, uma contínua prestação de serviços e de ajuda para atender às contínuas necessidades especiais que surgem na escola" (Declaração de Salamanca, Item 7).

A tradição educacional brasileira, herdada dos jesuítas e depois das correntes liberais, colocou em primeiro plano um currículo conteudista que desse conta de homogeneizar os alunos que, rompendo as barreiras sócio-econômicas, conseguissem sua matrícula na escola.

Nessa perspectiva introduziu em suas carteiras pregadas no chão uma metodologia diretiva, anunciando uma grande capacidade de expulsão daquele que ousasse mostrar sua diferença, por meio do rígido sistema avaliativo.

No entanto, a didática não deve ignorar a heterogeneidade presente nas crianças, mesmo quando agrupadas pelo critério da homogeneidade, pois apresentam diferenças em sua maneira de falar, de se movimentar pela sala, de se dirigir ao professor, de seguir as regras ou de compreender uma explicação. O caminho mais antigo para romper o círculo da normalização foi traçado pelas pedagogias ativas, ao supor que, para aprender, é necessário um grande desejo de saber por parte do aluno. Hoje em dia, porém, não se pode mais agir como se todas as crianças e adolescentes tivessem constantemente vontade de aprender de modo espontâneo, e a realidade das escolas não esconde essa questão, sendo necessários contratos e dispositivos didáticos muito engenhosos, estratégias de animação e de construção de sentido muito sutis para manter o interesse dos alunos, explica Perrenoud (1999). Não há, nesse campo, nenhuma receita simples que dê certo em todas as turmas e com todos os alunos.

Enfrentar o desconhecido e a incerteza faz parte do desafio de aprender e algumas crianças não conseguem, pois sua ansiedade as domina e sentem-se incapazes de assimilar o novo conteúdo. Essa realidade solicita dos professores a criação de situações de ensino-aprendizagem que promovam um trabalho de invenção, a partir daquilo que o aluno já sabe,

num processo de assumir o risco de pensar por si mesmo. Nesse sentido, Correia e Rodrigues (in Correia, 1997) evidenciam que:

> **"Não se pretende dizer que as aprendizagens básicas culturais, propostas no currículo não são importantes para todos os alunos. Pretende-se, sim, afirmar que nem todos os alunos estão aptos a iniciar já essas aprendizagens, que outros alunos não serão capazes de realizar todas as aprendizagens propostas, que outros alunos não realizarão algumas daquelas aprendizagens que lhes foram apresentadas daquela maneira ou naquela seqüência e que outros alunos, antes daquelas e/ou para além daquelas, precisam de outras aprendizagens. E tudo isso lhes deve ser dado na escola regular, que é para isso que eles lá estão". (Correia e Rodrigues, in Correia, 1997: 125)**

O currículo contém as experiências colocadas à disposição dos alunos para potencializar seu desenvolvimento e associa-se à própria identidade da instituição escolar, à sua organização e funcionamento, no papel que exerce na sociedade pelas aspirações e expectativas sociais da cultura em que se insere. A escola para todos, conforme está em MEC (1999), requer uma dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos, considerando: a identificação das NEE e a adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas.

A premissa da escola inclusiva é a plena participação dos alunos nas atividades cotidianas das salas comuns da escola regular, das quais fazem parte e, se forem imprescindíveis, a regulação da diversificação de objetivos, conteúdo, temporalidade e atividades (como está em MEC, 1999b) não podem deixar de ser feitas para não comprometer o acesso de cada um ao currículo.

Uma nova pedagogia refere-se a todas as ações didáticas necessárias nesse novo contrato didático para a reformulação curricular. Nesse caso serão colocados em segundo plano os livros didáticos e as atividades rotineiras sem sentido para a maioria dos alunos e introduzidas novas regulações do grupo-classe, promovendo o sentido da aprendizagem e o ensino colaborativo. Vejamos quais são elas:

4.4.1.Perspectivas organizacionais

As decisões sobre a organização das aulas, a definição do uso do espaço e do tempo podem ser motivo de maior ou menor aprendizagem dos alunos e, tendo como foco a gestão do currículo para todos os alunos do grupo, inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais, por questões sócio-econômicas e culturais ou deficiências, é necessário operacionalizar formas de diferenciação do trabalho com a convicção de que todos podem realizar progressos nos seus percursos. Encontramos em Morgado (1980), Iverson (in

Stainback S. e Stainback, W. 1999), Perrenoud (1999, 2000 e 2004), Correia (1999), MEC (1999b) orientações que podem tornar mais clara a didática de uma classe em que a diversidade seja aceita, respeitada e valorizada, fazendo uma ponte entre o currículo e as necessidades de cada um dos alunos.

A gestão da turma pode facilitar a aprendizagem de todos os alunos e o professor deve cuidar de promover um clima de alegria no convívio com as crianças e entre elas, de harmonia e escuta ativa, com a manutenção cuidadosa da sala de aula, favorável à aprendizagem, por meio de:

.definição conjunta das regras e procedimentos da classe, deixando-as em local visível, voltando a elas e renovando-as sempre que necessário.

.definição da rotina das atividades, partilhando a responsabilidade pela consecução dos objetivos pedagógicos e promovendo a autonomia.

.organização do espaço físico da sala, prevendo fácil acesso para apoio aos alunos e a formação de vínculos entre eles.

Esse cuidado na organização e escolha de situações didáticas, preparadas para alcançar cada uma das crianças, não tão comum em nossas escolas, cria um ambiente de aconchego e realização próprios para a situação de aprendizes que descobrem o mundo e podem também se descobrir.

A diversificação das atividades significa variar os estímulos oferecidos aos alunos, recorrendo menos à aula expositiva e a apenas uma maneira de expor e solicitar o trabalho dos alunos, como:

.explicitar seus objetivos: começar a lição com uma pequena revisão da matéria e indicação dos objetivos; apresentar a matéria em pequenos passos, fazendo exercícios a cada passo; dar indicações e explicações claras e pormenorizadas; guiar os alunos nos primeiros exercícios de prática; fazer muitas perguntas a todos os alunos; ouvir as perguntas de todos os alunos.

.introduzir níveis de dificuldade na mesma atividade: que induzam diferentes competências e/ou diferentes saberes, ou propor diferentes atividades para diferentes alunos.

.ajustar o ritmo: planejar prazos mais longos, variar freqüentemente a atividade, permitir interrupções, elaborar atividades extras para casa, verificar a compreensão, fazer com que o aluno leia as instruções, usar calendários visuais e pictóricos.

.oferecer instruções em pequenos passos: usar apoio escrito para instruções orais, baixar o nível de dificuldade, reduzir as tarefas realizadas com lápis e papel, permitir que o aluno grave ou datilografe as instruções, dar sugestões ou dicas extras, reduzir as instruções

.proporcionar atividades diversificadas: nos cantinhos da própria sala ou em oficinas, biblioteca, horta, laboratório de informática, que adquirem importância no revezamento do grupo básico (em que todos realizam a mesma atividade) e espaços diferenciados, para trabalhos simultâneos, à escolha do aluno ou projetos de grupos.

.introduzir atos de interrogação que levam a independência: dirigir uma pergunta à turma toda; depois de feita a pergunta designar um aluno para responder; reformular o que o aluno acaba de dizer, utilizar sugestões dos alunos, estabelecer relações entre falas de alunos (conforme Postic, 1990).

.mudar os métodos de apresentação: ensinar segundo os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos: lingüístico, espacial, lógico-matemático, corporal-cinestésico, musical, interpessoal, intrapessoal, com o uso de método experimental, proporcionar anotações, fazer fichas de vocabulários, compartilhar atividades, usar seqüências visuais, usar a impressão em tipos grandes.

.diferenciar as formas de agrupamento dos alunos a partir dos objetivos: **grandes grupos** - para planejar atividades, fazer exposições, distribuir tarefas, dar explicações (iniciais ou de fechamento do tema), realizar debates, promover diálogos sobre temas de estudo ou situações da classe, refletir sobre conteúdos atitudinais, ler histórias, etc; **pequenos grupos** – fixos e heterogêneos (para acolher alunos com NEE, no apoio às diferenças) ou móveis (com 2 a 3 alunos, para efetivar apoio diferenciado), permitem a atribuição de tarefas segundo as necessidades educativas do momento e trabalho **individual** - com estratégias de planejamento da ação, de modo que as crianças possam desenvolver sua autonomia e responsabilidade.

.introduzir atividades lúdicas: jogos e desafios devem fazer parte da rotina das salas de aula inclusivas, pois permitem aos alunos a descentração de seu pensamento, oportunidade de desenvolvimento de suas estruturas de pensamento, como a percepção de regularidades e a antecipação, além de ser grande incentivo aos alunos que se envolvem para resolver as questões.

.utilizar atividades independentes: os alunos possam realizar sozinhos ou em duplas atividades de progressivas dificuldades em que a comanda seja simples para conseguir realizá-las com pouca ou nenhuma ajuda do professor.

.pesquisar as cinco áreas de talento: capacidade e interesse geral; talento verbal; capacidade de pensamento abstrato (talento científico-matemático); criatividade acentuada ou talento artístico e talento psicossocial; e promover atividades de aprofundamento e expressão dos alunos com altas habilidades.

.ensinar técnicas de estudo: ter independência nas atividades rotineiras, ler de maneira crítica, pesquisar, fazer esquemas, encontrar a idéia-chave do texto, expor suas idéias oralmente e por escrito.

.utilizar recursos especiais, quando necessários, para os alunos com deficiência física ou sensorial.

.lidar com situações problemáticas: estabelecer uma atmosfera calma; identificar o problema; reunir informações e depois definir o problema; analisar todas as causas que contribuem para o problema; pensar sobre todas as possíveis soluções; escolher uma solução e indicar as obrigações; implementar a solução; avaliar os efeitos e retomar todos os passos se a solução não funcionar.

.utilizar variadas formas de avaliação: oferecer correções sistemáticas, apresentando *feed back* aos alunos e estímulo à auto-avaliação, replanejar as ações educativas a partir da observação e da auto-avaliação, após o conhecimento do aluno em todas as suas dimensões. No 5º princípio deste trabalho, definimos a postura e os processos de avaliação como base da construção de uma escola inclusiva.

Os itens definidos na organização e na diversificação das atividades está entre a preocupação de muitos professores que sabem depender de sua atuação nessas questões para obter o sucesso da aprendizagem de seus alunos. Ainda há mais, ao reconstruir sua história de vida e perceber o sentido da aprendizagem, cada um dos alunos estará, nesse ambiente de inclusivo, dando o melhor de si e se desenvolvendo.

4.4.2. A construção da história e do projeto pessoal do aluno

A história singular de cada criança, pelas experiências que viveu, conforme seu lugar de origem, a cultura familiar, as disposições internas, sua relação com o saber e sua escolaridade, faz com que, no momento de sua chegada à escola, tenha construído expectativas, competências, esquemas de pensamento e ação que a tornam única em suas possibilidades e manifestação. A reconstrução da história pessoal do aluno pode representar mais do que o conhecimento da trajetória familiar, pois ao saber da vida de seus pais e avós e se localizar nessa história percebe-se como protagonista.

> **"Ainda é preciso criar espaços e tempos, definir regras do jogo que autorizem os alunos a evocar o que significa para eles, em seu próprio itinerário e no que percebem em seus próximos, as aprendizagens propostas pela escola. Nem todos os alunos encontrarão, em suas histórias e projetos pessoais, chaves para imaginar situações nas quais possam mobilizar o que aprendem hoje. No**

> **entanto, podem, pelo menos em parte, entrar na história e nos projetos dos outros alunos e do professor". (Perrenoud, 2000: 66)**

Infelizmente a maior parte dos professores não deixa entrever senão fragmentos de sua história, mecanismos de proteção da vida privada e vontade de neutralidade ideológica privam o saber daquilo que o torna vivo. O professor pode falar de si, rememorar situações que vivenciou, formando um vínculo especial com os alunos que passam a identificá-lo como uma pessoa que tem problemas e sabe enfrentá-los.

A história de vida pode ser tema de um projeto das crianças que buscam em suas recordações e no relato dos familiares a explicação para o seu nome, informações sobre o seu local de nascimento e dos seus pais, seus locais de moradia, a história dos seus antecedentes, a rotina familiar, os problemas que enfrentam, as situações felizes que viveram, trazendo para a escola a riqueza de suas experiências.

Ao desencadear a pesquisa da história de sua vida, incluindo os depoimentos de familiares, os professores, com delicadeza, podem oferecer a oportunidade de ativar a memória de todos de busca de documentação perdida, de organização de fotografias num movimento positivo de compreensão das vivências familiares, podendo gerar novos vínculos, o reconhecimento do trabalho dos antepassados, o perdão àqueles que o magoaram e a ressignificação de sua história, como parte da história familiar.

Ao saber de si, do seu passado, revendo situações marcantes de sua vida, as crianças podem ter a possibilidade de entender suas fragilidades e pontos fortes, percebendo-se como uma pessoa capaz de vencer desafios. Essa preparação é essencial para que a criança possa, então, pensar no seu projeto de vida, dizer do que gosta, falar de seus sonhos e começar a pensar em seu futuro.

O bom desempenho na escola está relacionado ao projeto de vida e cada criança precisa ter oportunidade, ao menos na escola, de falar sobre seus planos e seus desejos e buscar no sentido do que aprende o sentido de suas vidas.

4.4.3. Aprendendo que é capaz de aprender

Os professores, muitas vezes, tentam compreender a desmotivação dos alunos em aprender e a justificam como parte de um quadro de incompetência individual e familiar. É certo que muitas crianças chegam à escola desanimadas em estudar, descrentes em sua capacidade de aprender por situações vivenciadas em sua vida familiar. Nas interações estabelecidas em aula, porém, em torno das tarefas cotidianas, entre alunos e entre alunos e o professor, é que se constrói a motivação intrínseca, que não é uma característica do aluno, mas da situação

ensino/aprendizagem que afeta a todos os seus protagonistas. As condições para a realização de aprendizagem significativa são criadas, ao menos em parte, afirma Solé (1999) na própria situação de ensino, na qual os protagonistas do processo/aprendizagem constroem o contexto percebido.

> **"Assim, podemos afirmar que, quando aprendemos, aprendemos os conteúdos e também aprendemos que podemos aprender". (Solé, in Coll, C. Org.,1999: 39)**

Para sentir interesse, deve-se saber o que se pretende e sentir que isso preenche alguma necessidade (de saber, de realizar, de informar-se, de aprofundar), pois os alunos se envolvem na aprendizagem na medida em que podem tomar decisões sobre o planejamento do seu trabalho, se responsabilizam por ele, conhecem os critérios de avaliação e possam regulá-los.

Quando falamos de atribuir sentido ao aprendizado, expõe Perrenoud (1999) falamos de um processo que mobiliza e leva a recrutar os esquemas de conhecimento para dar conta de uma nova situação. Os esquemas recrutados podem sofrer modificações, de leves a drásticas, com o estabelecimento de novos esquemas, conexões e relações em nossa estrutura cognoscitiva.

Esse processo, animado por um interesse ou motivação, provoca um desequilíbrio para conseguir um novo estado de equilíbrio (reequilíbrio). Se tudo sair bem, o aluno terá aprendido, se algo não sair bem, ele não terá aprendido o que se esperava, mas pode ter aprendido outras coisas ou acreditar que não é capaz de aprender.

> **"Quando aprendemos, e ao mesmo tempo em que aprendemos, estamos forjando nossa forma de ver-nos, de ver o mundo e de relacionar-nos com ele, e dado que parte importante dessa aprendizagem é dada na escola, precisamos de uma explicação integrada sobre o funcionamento de alguns aspectos afetivos, relacionais e cognitivos na aprendizagem escolar". (Solé, in Coll, C. Org.,1999: 33)**

Colé (1999) afirma que o aluno traz para cada situação, além de seus instrumentos intelectuais, sua capacidade de equilíbrio pessoal, a representação que faz da situação, as expectativas que esta gera, seu próprio autoconceito e, enfim, tudo o que permite encontrar sentido ou não. Naturalmente, também constrói representações sobre ele mesmo, na qual pode aparecer como pessoa competente, interlocutor interessante capaz de resolver os problemas ou incompetente e com poucos recursos.

> **"Quando aprendemos, nos envolvemos globalmente na aprendizagem, e o processo e seu resultado repercutem em nós de maneira global". (Solé, in Coll, C. Org., 1999: 30)**

Geralmente, os professores explicam que os alunos não têm interesse em aprender, que têm outras motivações e que a escola não pode resolver tal falta de interesse e vontade. Perrenoud

(1999), aponta as questões que estão por trás dessa indiferença em aprender de alguns alunos e a relaciona à construção do autoconceito que inclui um amplo conjunto de representações (imagens, juízos, conceitos) que temos sobre nós mesmos e que englobam aspectos corporais, psicológicos, sociais e morais.

> **"O autoconceito é aprendido ou forjado no decorrer das experiências da vida; as relações interpessoais, particularmente as vinculadas aos "outros significativos" (pais, irmãos, professores, colegas, amigos, etc...), constituem os elos mediante os quais a pessoa tece a visão de si mesma". (Perrenoud, 1999: 40)**

O que leva alguns professores a uma representação de um aluno é a "imagem do aluno ideal" que geralmente inclui atender as ordens estabelecidas, ter interesse pelo trabalho, constância, esforço e participação. Existe também, para Solé (in Coll, C. Org.,1999), uma relação direta entre as expectativas dos professores sobre o rendimento dos alunos e seu rendimento efetivo, funcionando como "profecias de autocumprimento". Em função do que esperam dos alunos, os professores proporcionam tratamentos diferenciados como: tipo ou grau de ajuda oferecida, apoio emocional e retroalimentação mais ou menos positiva, oportunidades para aprender, quantidade e dificuldade dos materiais utilizados. Assim, pode acontecer que alunos dos quais são esperadas dificuldades recebam propostas que estão abaixo de suas possibilidades, que não se referem às suas capacidades potenciais. Nesse caso, a aprendizagem representa um espelho que devolve a imagem desvalorizada do aluno, que não o ajuda a restituir a confiança nas suas possibilidades, podendo-se prever o fracasso.

Os professores também atribuem aos erros dos bons alunos causas externas e aos seus acertos causas internas. No entanto, quando o aluno não é tão bom, atribuem seus fracassos a causas internas (como sua escassa capacidade) e os êxitos a causas externas (como a simplicidade da tarefa). Os alunos se adaptam aos diferentes tipos de tratamento a eles destinados.

As expectativas negativas, em parte construídas no ambiente escolar, tendem a se confirmar, reforçando uma escassa auto-estima e estabelecendo um círculo difícil de romper. O aluno com experiência repetida de fracasso acabará considerando esse fato responsabilidade sua, podendo chegar a atribuir seus eventuais êxitos a fatores que não controla.

Há professores, porém, que interpretam a situação de aprendizagem como um contexto compartilhado que contribui para que o aluno se sinta como um interlocutor interessante e com segurança, pois há uma pessoa que está ali para ajudar.

> **"É preciso perceber que nem sempre há interesse; ele deve ser criado, e, depois de ter sido suscitado, deve ser cuidado para não decair. Seu melhor alimento é,**

não devemos esquecer disso, a experiência de que se aprende e de que se pode aprender." (Perrenoud, 1999: 51)

Maturana (in Gómez, 2003) traz uma importante contribuição na busca do sentido da aprendizagem ao lembrar que a menina ou menino estão onde está sua emoção. Se sua emoção não está na escola, mesmo que seu corpo ali esteja, eles não estão lá. Então, o professor acerta, ao criar um espaço de convivência no qual se vivam as situações que deveriam ser vividas no mundo, mas que estão na escola como espaço de representação desse mundo, sem tantos artificialismos, de maneira acolhedora, protegida ainda, onde a criança queira estar para aprender.

O autoconceito positivo está relacionado às oportunidades que as crianças têm de mostrar o que sabem, de sentir que sua participação é importante e faz diferença. Assim, Macedo (2005), referindo-se a esse grande desafio da escola, de propor atividades significativas para alunos, indica que o trabalho se faça por tarefas encaixadas em um programa de vida que implique a prática de:

. Envolver-se: fazer uma tarefa é envolver-se e comprometer-se com ela e significa sentir-se ou agir como parte de um todo. Uma tarefa pede resultados, nem sempre bem sucedidos, havendo a frustração quando não conseguimos realizá-la a contento e implica também uma relação duradoura com as pessoas nela envolvidas num ciclo que terá um desfecho. Entregar-se a uma tarefa é, portanto, aceitar ser meio para outros fins.

.Responsabilizar-se: significa ter autonomia para dizer "quero", "faço a minha parte", sabendo que ela se encaixa num todo maior que também a regula. Sem a participação de outras pessoas é difícil que uma tarefa se realize, pois somos parte de um todo.

.Cooperar: cooperar quer dizer operar junto, ser parte e todo ao mesmo tempo, jamais isolável, porque é sempre composto de um foco de intenções e de possibilidades.

.Cuidar: é um verbo que sintetiza os três anteriores, pois se relacionar com tarefas significa cuidar, como uma planta que você rega com amor e quer ver crescer. Cuidar com amor do aluno com dificuldades, que nos desafia a desenvolver novas estratégias de ensino, novos estudos, a mudar o ritmo de nossa forma de ensinar, a rever nossas hipóteses. Significa também proporcionar oportunidades do aluno "cuidar" de colegas, de plantinhas, do seu lugar na classe, para que desenvolva sua sensibilidade.

Agindo dessa maneira, compreendendo assim o sentido da aprendizagem, os professores envolvidos envolverão os alunos, desafiando-os a superarem suas dificuldades, para realizarem tarefas que farão parte da elaboração de um projeto, que para ficar completo necessita a contribuição de cada criança.

Os três aspectos definidores da auto-estima: os sentimentos de fazer parte de um grupo, o reconhecimento do valor pessoal por parte dos demais e o conhecimento das próprias habilidades e competências, citados por Romero (in Coll, Palácios e Marchesi, 1995), necessitam ser desenvolvidos com os alunos que, enquanto fazem as atividades, começam a se ver de outra maneira, acreditando mais em si mesmos e encontrando o sentido de suas próprias vidas. Envolver-se em situações significativas pode ainda ser a oportunidade de revelação de talentos e interesses, antes não identificados.

4.4.4. O ensino colaborativo

Várias escolas, como relatam Stainback e Stainback (1999), estão tentando desenvolver ambientes educacionais para garantir que todos os alunos, independentemente de quaisquer diferenças individuais que possam ter (sejam eles classificados de risco, desabrigados, bem dotados ou com deficiência), sejam plenamente incluídos nas escolas regulares, sentindo-se acolhidos, felizes, seguros e aprendizes bem-sucedidos. A construção das comunidades inclusivas requer a união dos esforços de todos na concretização de um ambiente propício à aprendizagem de cada pessoa.

> **"As escolas e as salas de aula inclusivas estão interessadas em como operar as turmas e as escolas como comunidades que proporcionam apoio a seus membros e que incluam e satisfaçam as necessidades de todos os alunos. Os funcionários das escolas e das salas de aula inclusivas estimulam intencionalmente um sentido de comunidade – em que todos estão inseridos, aceitos, apóiam e são apoiados por seus colegas e por todos os membros da comunidade escolar, enquanto têm suas necessidades educacionais satisfeitas. Muita ênfase é colocada nos alunos – assim como em todo o pessoal da escola – se interessarem um pelo outro e aceitarem a responsabilidade um pelo outro." (Staniback e Stainback, 1999: 229)**

Para tanto, Stainback e Stainback, (1999) definem os princípios das redes de apoio:

. Cada um tem suas capacidade, potencialidades, dons e talentos e todas deve ser encorajado a prestar apoio.

. A rede de apoio começa com um exame e aproveitamento das ações de apoio espontâneas, baseadas na amizade e no companheirismo, tão importantes quanto o apoio profissional.

. Os indivíduos são únicos e diferem em suas necessidades que podem mudar com o tempo.

. A rede de apoio funciona melhor em turmas e escolas integradas e heterogêneas. A diversidade aumenta a possibilidade de que todos os membros da escola: alunos, pais,

especialistas, professores, diretores, funcionários tenham os recursos para dar suporte às necessidades uns dos outros.

. O apoio deve ser natural e contínuo na escola e na turma e deve ser voltado às necessidades e desejos da pessoa que está recebendo apoio, visando sua capacitação para se tornar independente e ajudar os outros.

Emergindo na década de 1960, expandindo-se nas décadas de 1970 e 1980, a colaboração tornou-se uma palavra de efeito nas conceituações futuristas da escola eficiente no século XXI. O mundo futuro sugere, continuam Villa e Thousand (in Stainback e Stainback, 1999), que os professores devem ser encorajados a experimentar estratégias para envolver ativamente os alunos em sua própria aquisição – e também na dos outros – de uma ética humanista do serviço público, em habilidades de comunicação, busca de informação e resolução de problemas e no currículo básico, considerado essencial pela escola e pela comunidade.

> **"Deve ser enfatizado que, nas comunidades inclusivas, os dons e os talentos de cada um, incluindo aqueles dos alunos tradicionalmente definidos como pessoas com deficiências importantes ou comportamentos destrutivos, são reconhecidos, encorajados e utilizados na maior extensão possível. Nas comunidades que dão apoio a seus membros, todos têm responsabilidades e desempenham um papel no apoio aos outros. Cada indivíduo é um membro importante e digno da comunidade e contribui para o grupo. Este envolvimento ajuda a estimular a auto-estima, o orgulho pelas realizações, o respeito mútuo e uma sensação de estar entre os membros da comunidade". (Stainback e Stainback , 1999: 225)**

A sabedoria envolve, explicam Villa e Thousand e Pearpoint, Forest e O´Brien (Stainback e Stainback, 1999), ter competência social para comunicar-se e interagir. Os autores anunciam vários dispositivos cooperativos que envolvem os alunos com ou sem deficiência nos papéis de gestão e de defesa da escola e nos papéis de tomada de decisão que determinam o currículo, a organização e a direção da escola, tais como:

Os alunos como membros da equipe educacional

.Sistema de tutela entre colegas. Os mais velhos são tutores dos mais novos recebendo orientação adequada e tendo a oportunidade de aprofundar o conteúdo curricular, desenvolvem habilidades de pensamento, tais como análise e síntese; além de aumentar sua auto-estima.

.Sistemas cooperativos de aprendizagem em grupo. Alunos em diferentes graus de aprendizagem são responsáveis também pela aprendizagem dos outros membros do grupo; sendo o professor o mediador que explica claramente a lição garante a heterogeneidade do

grupo, controla a eficácia das interações e avalia as realizações dos alunos. Os objetivos das crianças ao participar de um grupo pode ser diferenciado, como: permanecer no mesmo grupo durante um tempo (o que para um aluno hiperativo pode ser um grande desafio); comunicar-se de alguma forma (para casos de alunos com Paralisia Cerebral); escolher e entregar um material; enfim, cada aluno sinta que contribui de alguma forma para o estudo de todos.

.Apresentação de mini-aulas – um aluno expõe um assunto para a classe, aproveitando seu interesse ou talento especial. Os alunos-instrutores, sendo mais diretos, falando a mesma linguagem dos colegas e tendo familiaridade quanto às suas frustrações em relação ao conteúdo, conseguem ser melhor entendidos, além de aprender mais sobre os temas e as pessoas.

Na ausência de envolvimento natural dos colegas, é possível mobilizar um grupo de colegas em torno de um determinado aluno. É feita uma avaliação social, com o desenho de quatro círculos nos quais se coloca os nomes das pessoas mais próximas; os bons amigos, pessoas e grupo dos quais participa e no quarto e os profissionais pagos para um atendimento. Após realizar a atividade a professora questiona os alunos para preencher os círculos daqueles que não tinham amigos. Um círculo de amigos é instrumento poderoso como estratégia contínua de mudança de desenvolvimento.

A ação cooperativa que reúne os principais agentes da vida de uma criança que não está adaptada e/ou não consegue participar das atividades deve ser planejada. Nesta reunião discute-se os sonhos e os objetivos pessoais e as maneiras de transformá-los em realidade, sendo necessários: um co-facilitador que fará as anotações e facilitará a reunião; registro gráfico; uma atmosfera pessoal e informal; conhecimento de todos os fatores-chave da vida atual do aluno; enfoque na pessoa e em seus irmãos, amigos e parentes; debate sobre os desejos da criança e da família; previsão de nova reunião e, por fim, a definição de um plano de ação completos. A elaboração do plano requer a discussão das perguntas: Qual é a história do aluno? Qual é o seu sonho? (do aluno e da família) Qual é o pesadelo? (do aluno e da família). Numa segunda parte cada participante escreve no esboço de uma figura humana. Quem é a pessoa? Quais são as suas potencialidades? O que gosta de fazer? Em que é bom? Quais são suas necessidades? Por fim todos participam da elaboração do plano de ação em que são definidas as tarefas de cada participante. O anotador orienta o grupo por meio de um resumo dos cartazes elaborados com as respostas e dá os cartazes à família como um presente, juntamente com uma planta e algum bolo (algo que cresça e algo doce). Esse plano faz mais do que uma pessoa pode fazer sozinha, pois estabelece uma direção clara e dá os primeiros passos da inclusão.

Os colegas da turma ajudam voluntariamente um outro colega a enfrentar um dia letivo e envolver-se em atividades extra-escolares durante o ano, com atividades curriculares, sociais e comunitárias, como uso dos vestiários da escola, ida a eventos esportivos, uso dos corredores entre as aulas, conversa com outros colegas a respeito das características e desafios diários desse colega.

Os alunos como indivíduos que tomam decisões. Os alunos devem aprender a resolver seus próprios conflitos e dos colegas, desenvolvendo mais a responsabilidade do que a obediência, pela elaboração das regras da sala de aula e da escola e definição das conseqüências da violação das regras. Os alunos-pacificadores são orientados e ficam disponíveis para conduzir a mediação entre os colegas e quando surge um conflito, são solicitados a negociar suas próprias diferenças, só havendo a intervenção dos adultos se a questão não for resolvida. Os alunos podem ser questionados quanto às mudanças a serem feitas para que os alunos com deficiências possam participar ativamente das aulas: Como podemos tornar (nome do aluno) parte integrante desta atividade? Os educadores que aplicam tal prática enfatizam que seus alunos são solucionadores criativos de problemas e facilmente propõem estratégias práticas e realistas.

O currículo precisa expandir-se para incluir o desenvolvimento de valores, atitudes e caráter dos alunos e as práticas educacionais devem ser examinadas regularmente para eliminar aquelas que impedem os alunos de envolverem-se em sua educação, de serem membros colaboradores da sociedade por meio das experiências da vida real na tutela e defesa de colegas, no serviço comunitário e de experimentarem e valorizarem a diversidade.

Echeita e Martín (In Coll, C., Palácios J. e Marchesi, A, 1995) lembram que nas atividades cooperativas os alunos estão ligados uns aos outros de maneira que cada um deles sabe que seu êxito pessoal depende dos colegas e os resultados atingidos por cada um são benéficos para todos, e também oferecem algumas sugestões práticas para os professores que organizam o ensino cooperativo:

.Especificar os objetivos instrucionais de cada lição.

.Selecionar o tamanho do grupo mais apropriado a cada lição.

.Levar em conta a heterogeneidade dos alunos em cada grupo.

.Dispor a classe de forma que os membros de cada grupo fiquem juntos e possam se enxergar mutuamente, bem como possam compartilhar e trocar idéias e materiais.

.Proporcionar materiais apropriados e/ou sugestões de como levar adiante a tarefa.

.Explicar aos alunos a tarefa e o tipo de estrutura cooperativa que está sendo utilizada.

.Observar as interações entre alunos com o objetivo de conhecer que problemas encontram para trabalhar cooperativamente.

.Intervir como "conselheiro", quando o grupo enfrentar problemas e para proporcionar, a cada um, as habilidades que lhe permitam intervir melhor no trabalho cooperativo.

.Avaliar os trabalhos do grupo tanto a partir de um ponto de vista global como em relação ao que cada um de seus membros tenha contribuído individualmente com o objetivo de ajudá-los, caso necessário, a alcançarem melhores níveis de participação no grupo.

Percebe-se que são inúmeros os procedimentos que incluem os alunos com responsabilidades definidas que possam minimizar as situações de abandono ou conflitos e permitir o desenvolvimento da autonomia e da ajuda mútua.

4.4.5. A diferenciação dos espaços e tempos de aprendizagem

A organização de espaços e tempos destinados a promover o encontro de alunos e professores das mais variadas formas e com diferenciados objetivos enriquece a experiência curricular de todos os alunos, possibilitando um espaço de retomada dos objetivos sob outra forma ou de expansão dos talentos percebidos em classe.

O ensino frontal, como se refere Perrenoud (2004), não é a maneira mais adequada de gestão para otimizar o aproveitamento do tempo e do espaço para novas aprendizagens. Os professores grupam os alunos de maneiras diversas com a mesma faixa etária ou multisséries, homogêneos ou heterogêneos, de acordo com a situação de desempenho, interesse e necessidade que adquiram rapidamente conceitos já trabalhados, podendo haver:

Os grupos de necessidades são constituídos dos alunos que, em um certo momento do ano letivo, se chocam com os mesmos obstáculos e precisam de atendimento específico na formação de um conceito ou habilidade, por exemplo: técnica operatória, Sistema de Numeração Decimal, elaboração de resumo, síntese ou relatório, leitura de mapas etc. Esses grupos são efêmeros e duram apenas o tempo de serem sanadas suas dificuldades específicas.

Os grupos de projetos, nascidos a partir de estudos nos grupos-base, são formados para atividades de investigação, podendo ser heterogêneos, inclusive com alunos de diferentes idades, a partir de temas como: questões étnicas, de gênero, da história da escola ou do bairro onde ela se localiza, temas ecológicos etc. A duração desses grupos é bastante variada, podendo ocorrer em uma semana ou um período maior de meses, até que se efetive a realização do projeto. O engajamento em um projeto de médio ou longo alcance oferece uma oportunidade de aprender a planejar, a negociar, a cooperar, a realizar e, ao mesmo tempo, representa um quadro integrador das atividades mais limitadas que, tomadas isoladamente

seriam recebidas como exercícios sem grande interesse. A participação das crianças com altas habilidades em projetos que possam evidenciar seus talentos especiais é essencial, pois sentem-se desafiadas a aprender e a colaborar na execução de atividades coletivas.

*grupos de apoio - destinam-se a apoiar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem ou deficiência, por meio do: grupo de reforço, que objetiva ensinar um conteúdo antes, durante ou após ter sido trabalho no grupo-base, além de trabalhar habilidades e atitudes, enfatizando o letramento e os principais conceitos de matemática; grupo de apoio contínuo, que objetiva oferecer apoio sistemático a um pequeno grupo (dois a três alunos) com maiores dificuldades ou deficiência para orientá-los e desenvolver sua aprendizagem de modo que possam participar com maior autonomia no grupo-base. Os grupos de apoio destinam-se a oferecer aos alunos um encontro pessoal com o professor de sua turma ou não para fortalecer o vínculo adulto x criança, possibilitar a elevação da auto-estima e permitir uma alta-estimulação das crianças com carências culturais.

A estrutura de organização dos diferentes grupos deve permitir seu acompanhamento pela equipe escolar, sendo interessante que sejam formados aos poucos e avaliados cuidadosamente, antes que novos grupos sejam formados. Em determinada época, poderão estar acontecendo, por exemplo: agrupamentos de necessidades (sistema de numeração decimal, estudo de mapas), de projetos (história do bairro, construção de uma maquete) e de apoio (leitura e escrita). Poderão acontecer, como aponta Perrenoud (2004), com uma certa flexibilidade, prevendo períodos vagos ou alternância, com regulações ao longo do caminho.

A introdução de atividade complementar, suplementar ou de aprofundamento, (durante ou após a aula), de atividades prévias que preparam o aluno para novas aprendizagens, de atividades alternativas diferentes das planejadas para a turma ou mesmo eliminação de atividades que não beneficiem o aluno ou restrinja uma participação ativa e real visa propiciar apoio físico, visual, verbal, sendo a premissa dessa adaptação a participação real de cada uma das crianças no agrupamento a que pertence, havendo uma diferenciação para garantir a igualdade de acesso ao conhecimento.

Ademais, a equipe pedagógica pode encontrar sua maneira de instituir tempos e procedimentos que garantam a distribuição dos alunos em diversos tipos de agrupamentos que, funcionando em paralelo, garantam a máxima circulação do conhecimento e a possibilidade de cada criança estabelecer vínculos variados com outros alunos e professores, em situações de aprendizagem ótimas para ela.

Introduzir uma pedagogia que trabalhe com perspectivas organizacionais diferenciadas das costumeiras, pela possibilidade de construção da história de vida, levando em consideração

que todos são capazes de aprender e que precisam acreditar em suas possibilidades, por meio de múltiplas participações de colaboração, em espaços e tempos de aprendizagem diferenciados e programados para seu sucesso, fornece ainda a oportunidade aos professores de desenvolverem suas competências necessárias no ambiente inclusivo.

A criação de uma nova pedagogia, atendendo a cada um de seus alunos e alunas com aconchego e competência, oportunizando sua participação da maneira que conseguir, tendo como ideal a superação de suas dificuldades, sem dúvida, requer o esforço, a inventividade e a união de todos aqueles que pretendem trazer para a escola a possibilidade de efetivar a qualidade de seu trabalho pedagógico.

5º PRINCÍPIO: A AVALIAÇÃO FORMATIVA

> "Para acompanhar os progressos de cada criança, deverão ser revistos os procedimentos de avaliação. A avaliação de formação deverá integrar-se no processo educativo comum para manter o aluno e o professor informados do grau de aprendizagem alcançada, identificar as dificuldades e ajudar os alunos a superá-las" (Declaração de Salamanca, Item 31).

A avaliação classificatória, característica de uma educação controladora, não pode ter lugar na educação inclusiva que, ao reconhecer a diversidade de herança cultural, de nível de partida, de relação com o saber e da maneira de aprender das crianças, busca na investigação, os parâmetros para a definição de uma didática diferenciada.

Nesse caso, a avaliação formativa preenche a necessidade de o professor de observar metodicamente os alunos e compreender melhor seus funcionamentos de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas, pesquisando o que eles sabem, seu potencial de aprendizagem e o conteúdo curricular adequado.

As estratégias necessárias para maximizar as aprendizagens passam pela concepção de dispositivos de individualização das trajetórias e, nesse caso, os procedimentos de observação, mais do que testes e provas, tornam-se instrumentos valiosos.

> **"Essa concepção se situa abertamente na perspectiva de uma regulação intencional, cuja intenção seria determinar, ao mesmo tempo, o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta a percorrer com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso." (Perrenoud, 1999b: 89)**

A avaliação, como prática de investigação do processo educacional, representa para Souza (in Aquino, 1997) um meio de transformação da realidade escolar, partindo da observação, da análise, da reflexão crítica sobre as produções dos alunos para a partir daí estabelecer necessidades, prioridades e propostas de ação.

O momento da avaliação deve ser um momento de fôlego na escalada, para, em seguida, se retomar a marcha de forma mais adequada e nunca um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico. A avaliação constitui-se num momento dialético do processo de avançar numa prática competente pela localização do estágio em que está o aluno e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada à sua frente.

4.5.1. O que mostram os erros dos alunos

Deve reconhecer-se que o processo de avaliação envolve uma mudança nas percepções, funções e atividades, significando que as práticas e os valores individuais devem ser partilhados e questionados por outros, como expõe Day (in Nóvoa e Estrela, 1999), desenvolvendo a capacidade de autocrítica dos professores, assumindo o valor do conhecimento sobre a prática e criando oportunidades para que esse seja explicitado e utilizado.

> **"É preciso destacar na análise da trama de comunicações que ocorre na classe, o estímulo à reflexão sobre o processo de aprendizagem. De fato, parte importante das conversas entre a professora e os alunos, refere-se ao que se aprende e como se aprende na sala de aula. Discutem-se o que o aluno já sabe, o que ainda não sabe, o que é capaz de fazer hoje em comparação com o que fazia antes, se errou, porque errou, o que falta saber, etc. Há um constante estímulo para que as crianças reflitam sobre o próprio processo de conhecimento e isso se faz tanto individualmente quanto coletivamente". (Ambrosetti, in André, 2002: 93)**

A avaliação formativa permite ao professor ter informações que reorientam continuamente seu trabalho ao identificar e analisar os erros dos alunos, introduzindo ações que permitam sua revisão, por meio de várias ações:

*os monitores em cada fila podem fazer um rastreamento prévio dos erros mais evidentes.

*os alunos que apresentam erros sistemáticos devem ir à lousa juntos e poderão fazer uma análise dos passos usados na resolução.

*os alunos podem expor a maneira como resolvem situações-problema, sendo apresentadas múltiplas formas de resolução.

*professores e alunos podem elaborar um painel informativo na sala com: erros mais comuns, passos para resolução, troca de ajuda "Eu posso ajudar em... Eu quero receber ajuda em..."

*os professores podem conversar com a classe sobre a representação dos erros na matemática, na escola e na vida.

O maior argumento dos professores a respeito de algumas crianças é que nada sabem do assunto que estão estudando. Se aproveitarmos a constatação de La Taille (in Aquino, 1997), quando diz que a inteligência é uma organização e seu desenvolvimento é uma constante reorganização, o professor deve partir sempre do que a criança sabe ou pensa saber, porque nesse caso terá mais condições de aprender. Fazer de conta que ela nada pensa ou que nada sabe, não somente a humilha, como a leva a confundir aquilo que, por conta própria, elaborou com o que lhe foi ensinado, pois os acertos, os erros, as dificuldades e dúvidas que a criança

apresenta são evidências significativas de como ela está interagindo com o conhecimento, evidencia Souza (in Aquino, 1997)

> **"Tratar essas informações em uma perspectiva de diagnóstico, de retroinformação do processo ensino-aprendizagem, significaria ler, analisar e utilizar resultados obtidos durante e ao final das etapas de trabalho como importantes evidências da trajetória individual e do grupo-classe, que apóiam decisões quanto aos planos que serão desenvolvidos com os alunos, individual e coletivamente". (Sousa, in Aquino, 1997: 129)**

La Taille (in Aquino, 1997) lembra que há diferentes tipos de erros: alguns provêm do esquecimento, outros de dificuldade de manuseio da linguagem e outros ainda ligados à simples ignorância a respeito do tema. Ao levar em consideração os diferentes tipos de erro e contextualizar a ocasião de suas ocorrências, os professores têm informações profícuas para realizar o diagnóstico da situação em que se encontra a criança e planejar intervenções coletivas ou individuais para que ela possa rever seus erros e refazer suas produções.

4.5.2. A avaliação das crianças com necessidades educacionais especiais

A avaliação, que tem sido utilizada como forma de controle e adaptação das condutas educacionais e sociais do aluno, necessita de uma revisão, ainda mais quando se refere às crianças e jovens com deficiência. Uma avaliação das competências, do percurso e das necessidades das crianças necessita de critérios que possam elucidar sua situação, como os definidos em Brasil (1999b):

.os aspectos do desenvolvimento (biológico, intelectual, motor, emocional, comunicacional)

.o nível de competência curricular (capacidade do aluno em relação aos conteúdos curriculares anteriores e a serem desenvolvidos)

.o estilo de aprendizagem (motivação, capacidade de atenção, interesses acadêmicos, estratégias próprias de aprendizagem, tipos preferenciais de agrupamentos que facilitam a aprendizagem e condições físico-ambientais mais favoráveis para aprender).

A presença da criança com Necessidades Educacionais Especiais na sala de aula provoca, então, a necessidade de uma avaliação de sua situação educacional em termos comportamentais, de talento e realização, interpretando coletivamente os dados recolhidos e, por fim, elaborando um plano de atuação que possa apoiá-la em sua aprendizagem, recebendo, em alguns casos, apoio especializado. Essa avaliação, expõe Correia (1997), acontece em três níveis:

I.A avaliação preliminar é realizada com a identificação da criança com NEE e consideração de adequações curriculares e mudanças ambientais já elaboradas e segue as seguintes etapas:

.avaliação de todas crianças da classe

.identificação das crianças que necessitam atenção e apoio

.obtenção de informações por observações, documentos e produções dos alunos

.análise da situação do aluno

.verificação dos recursos materiais e humanos disponíveis

.elaboração da intervenção educativa com a introdução das mudanças curriculares necessárias.

II. Avaliação Compreensiva – refere-se à determinação das áreas fortes e fracas da criança realizada a partir da avaliação preliminar que poderá ser apresentada na forma de um relatório; acrescido de outras observações diretas da criança em seus ambientes naturais e da avaliação dos seus desempenhos acadêmicos e sociais, gerando a elaboração de um plano educativo. Esta avaliação é realizada pelo professor da classe, pelo professor de apoio, pelo coordenador pedagógico e por professores especialistas, quando for o caso, sendo elaborado o PEI – Plano Educativo Individualizado.

III. Elaboração do Plano Educativo Individualizado – após a elaboração do PEI, se for o caso, a partir da situação encontrada no nível II, procede-se ao desenvolvimento de um PII - Programa de Intervenção Individualizado.

É necessário para isso que o professor tenha condições de observar o comportamento, a emoção e as realizações da criança e elabore a interpretação dos dados recolhidos por si e por outros profissionais, convertendo-os em atividades didáticas que estejam em sintonia com sua capacidade, aptidões, interesses e experiências como um todo não apenas pelo seu desempenho acadêmico.

4.5.3. O processo e os resultados da avaliação

A avaliação, considerada essencial no processo educacional, ao mesmo tempo, gera medo nos professores: medo dos resultados, de expor seus alunos, suas aulas e a si mesmos e, principalmente, pelas decisões que podem ser tomadas em caso de resultado negativo, observa Genesini (1998). Ao lado do medo da punição, estão também o medo de não corresponder às exigências e de assumir uma nova postura, da necessidade de modificar o currículo e o sistema de ensino.

> **"O medo pode ser eliminado pela transparência, pela discussão dos critérios da avaliação, pela comunicação e explicitação desses critérios, pela compreensão da importância dos desempenhos avaliados". (Genesini, 1998: 32)**

É fundamental, portanto, como acentua a autora, que a avaliação e seus resultados sejam utilizados como orientação, como incentivo à melhoria não como forma de punição ou simples aferição do valor.

O processo e os resultados da avaliação convergem para dois eixos, apontados por Carvalho (2000): 1. o projeto curricular em curso, que inclui a proposta pedagógica, o contexto da escola, a participação da família e da comunidade, isto é, as ações de todos os atores e o cenário no qual o currículo se desenvolve; 2. a performance dos alunos, mesmo sem caracterizar o rendimento como único indicador, seu desempenho permite considerar os níveis de concretização das intenções educativas, favorecendo a revisão das respostas educativas da escola.

> **"A função da avaliação da aprendizagem é oferecer a todos os envolvidos no processo pedagógico, a possibilidade de conhecer as amplitudes e os limites da aprendizagem do educando. Isso interessa ao educando, ao educador e à unidade de ensino. A instituição diante de dados bem coletados deverá tomar posição para que sua escola efetivamente cumpra os objetivos que estão propostos em seus regimentos e apresentados à sociedade. As escolas anunciam à sociedade que elas ensinam para que os estudantes aprendam. Isso deve ser cumprido e, para tal, as instituições têm que investir em condições e pessoal para o ensino". (Luckesi, 2006: 4)**

A avaliação da performance acadêmica do aluno costuma ser classificada em dois níveis: formativa, quando diz respeito ao processo da aprendizagem e seus resultados permitem identificar o apoio de que necessita; e a avaliação somativa, que consiste em aferir os resultados, traduzindo-os como notas ou conceitos. Esse resultado, embora pudesse colaborar para a análise da situação, tem sido revertido contra o desenvolvimento das crianças, pois quando o desempenho é baixo, as crianças ficam marcadas pelo insucesso e classificadas como "crianças com dificuldades".

> **"Os professores devem ter interesse nos resultados da avaliação, pois ela indicará onde deverão intervir para que o seu trabalho produza os resultados esperados e que seja bem-sucedido. É estranho trabalhar para se obter insucesso. Isso é insanidade. Por último, os resultados da aprendizagem dos educandos interessam aos próprios educandos". (Luckesi, 2006: 4)**

Os resultados, são, portanto, fundamentais para que os alunos tomem consciência de como se encontram e, fazendo uma parceria com os educadores, possam dar passos à frente também na busca dos melhores resultados. Deste modo, continua Luckesi (2006), os resultados da avaliação interessam a todos na escola, tendo em vista o seu sucesso. Os exames escolares muitíssimas vezes são utilizados para expressar que o fracasso escolar representa uma escola

boa. Diz-se: "Aquela escola é boa porque aperta os estudantes". Ledo engano. Uma escola é de boa qualidade porque “Os estudantes efetivamente aprendem”.

A aprovação/reprovação ganha centralidade nas relações entre professores, alunos e pais, em alguns momentos, sendo foco de suas preocupações não a aprendizagem, mas as notas obtidas, o número de pontos ou o conceito necessário para “passar”, expõe Sousa (in Aquino, 1997), e, nesse caso, a avaliação tem sido confundida com procedimentos de medida, de verificação do rendimento escolar, não se traduzindo em decisões e práticas viabilizadoras do aprimoramento do trabalho escolar.

Luckesi (2006) explica que as notas ou conceitos têm por objetivo registrar os resultados da aprendizagem do educando e, por isso, somente expressam o testemunho dos educadores, de que aquele estudante aprendeu em sua disciplina o que tinha necessidade de aprender. As escolas, os estudantes, seus pais e as autoridades educacionais, usualmente, confundem nota ou conceito com avaliação, sendo esta última o ato de diagnosticar o desempenho do estudante, tendo em vista auxiliá-lo a chegar ao nível mínimo necessário de aprendizagem que indica o que realmente o aluno aprendeu e não seu insucesso perante o perfil esperado.

Essa questão está presente na discussão sobre os resultados dos jovens com deficiência que freqüentam o último ano do ciclo, pois os educadores temem aprová-los sem que tenham atingido todos os objetivos do nível de ensino a que pertencem. A legislação educacional define como proceder nesta situação.

A certificação das pessoas com deficiência consta da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, no Art.59º, que: *Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:*

II. “Terminalidade Específica para aqueles que não conseguem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar”

A promoção ou retenção do aluno na série, etapa ou ciclo, mais do que se ater ao perfil da escola, deve refletir a possibilidade de o aluno ter acesso às situações escolares regulares e com menor necessidade de apoio especial; a valorização de sua permanência com os colegas e grupos que favoreçam o seu desenvolvimento, comunicação, autonomia e aprendizagem; a competência curricular, no que se refere à possibilidade de atingir os objetivos e atender os critérios de avaliação previstos no currículo adaptado e também o efeito emocional da promoção ou da retenção para o aluno e sua família. (MEC, 1999b)

> **“Aprendizagem satisfatória não significa, em si, aprovação, porém, significa aprendizagem satisfatória, o que, evidentemente, conduz a uma aprovação.**

Assim, a aprovação não é o ponto de partida, mas sim o ponto de chegada.". (Luckesi, 2006: 2)

Nesses casos, o bom senso da equipe escolar, mais do que a necessidade de controle e classificação, deve guiar a ação de avaliar. A construção de *portfólios*, a reflexão conjunta sobre o que foi aprendido, pode gerar relatórios que devem ser acrescidos à documentação final de aprovação do aluno.

A educação somente se justifica se realizada na medida e no ritmo dos alunos que buscam na escola a oportunidade de modificar suas vidas, tendo acesso ao conhecimento de si e do mundo em que vivem e a avaliação, ao invés de marcar suas frustrações, pode apontar suas áreas de desenvolvimento e abrir as portas para novos caminhos.

Para tornar-se inclusivo em sua competência de planejar uma aula, levando em consideração a diversidade dos alunos, bem como de saber orientá-los em novas aprendizagens, os professores necessitam uma formação pela reflexão para que se apropriem da sua autoridade de educadores inventivos e seguros.

6º PRINCÍPIO: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO

> "... Atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da Pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais" (Declaração de Salamanca, Item 41).

A escola está sobrecarregada, pois acumula atualmente a formação sócio-cultural outrora dividida entre a família, a vizinhança e a igreja, e, como nos faz refletir Macedo (2004), para dar conta desse trabalho, os professores precisam se profissionalizar, pois não basta o conhecimento de sua disciplina, seu bom senso ou sua experiência de vida para abarcar tamanha responsabilidade. Nesse caso, a reflexão sobre a situação de cada aluno e a organização cuidadosa que os leve em consideração, deve permear seus momentos de estudo e planejamento.

> **"Proponho que consideremos prática e reflexão como duas faces do conhecimento, indissociáveis, complementares e fundamentais para nós". (Macedo, 2005:31).**

O magistério, como já é tradição em outras profissões, precisa trabalhar reflexivamente para oferecer algo melhor às crianças em sua diversidade e singularidade e essa reflexão consiste num trabalho de reconstituição do que aconteceu no plano da ação. Trata-se de organizar o que foi destacado, de acrescentar novas perspectivas, de mudar o olhar, de se descentrar.

> **"Então, refletir é ajoelhar-se diante de uma prática, escolher coisas que julgamos significativas e reorganizá-las em outro plano para, quem sabe, assim podermos confirmar, corrigir, compensar, substituir, melhorar, antecipar, enriquecer, atribuir sentido ao que foi realizado". (Macedo, 2005: 32).**

Uma coisa, aponta Macedo (2005), é a função de ensinar, outra é aquilo que a complementa (aprender), mesmo que praticadas em um mesmo contexto ou situação (na aula, por exemplo). Uma coisa é o professor aprendendo, refletindo, em um contexto de formação continuada com seus colegas e formadores, pesquisando na Internet, estudando um texto, preparando uma aula; outra coisa é ele dando aula e aprendendo durante ela ou em função dela. Essa reflexão não acontece se, complementa Macedo (2004), alguns desafios não forem enfrentados pelo professor:

Desafio 1: Como ensinar (e aprender) pela lógica da inclusão? O antigo professor atuava no contexto da lógica da exclusão, sendo suas competências de ensinar dissociadas de suas competências de aprender, ou seja, de sua necessidade de continuar se atualizando como profissional.

Desafio 2: Como ensinar em uma escola para todos? Os professores sempre necessitaram desenvolver competências e habilidades, porém, no passado, bastava saber explicar bem os conteúdos e dar bons exercícios de fixação das matérias, ser exigente com a disciplina dos alunos e avaliar os ganhos que acumulavam durante as aulas. O cenário da escola hoje torna insuficientes (mas não desnecessárias) essas competências e habilidades pelos novos desafios de compreender e ensinar todas as crianças.

Desafio 3: Como articular no presente, o passado e o futuro? Não basta mais transmitir o que o passado julga fundamental para o presente, sendo fundamental antecipar hoje o que os alunos necessitarão amanhã e para isso é necessário envolver professores e profissionais da escola para o trabalho interdependente e solidário numa aprendizagem de natureza investigativa.

Desafio 4: Como praticar uma formação contínua e matizada? Os professores podem, querem ou sabem aprender com seus alunos, com os materiais e recursos pedagógicos e com as tarefas que realizam ou propõem em sala de aula? Como ele se relaciona com o desconhecido, com o surpreendente, o imprevisível, o incontrolável e o irredutível a uma resposta pronta, fatos cada vez mais comuns em sala de aula?

Desafio 5: Como assumir uma prática reflexiva? Defendo uma relação de cooperação ou reciprocidade entre reflexão e prática, uma alimentando ou complementando a outra, de forma irredutível, complementar e indissociável. Praticar a reflexão supõe admitir que, como prática, ela se expressa como qualquer outra forma de conhecimento, que se realiza no espaço e no tempo por meio de estratégias ou procedimentos que favorecem sua melhor realização e que pode ser mais bem realizada pela mediação de um formador.

Desafio 6: Como interiorizar e exteriorizar conhecimentos e saberes? Os desafios da prática reflexiva podem se tornar obstáculos, tais como:

.voltar-se para as ações e suas conseqüências: Supõe compreender que suas interpretações, sentimentos ou expectativas são fatores importantes na produção dos acontecimentos.

.aprender a refletir sobre ação a ser realizada e sobre a ação realizada - Saber refletir sobre a ação significa atualizar e compreender o passado, fazer da memória uma forma de conhecimento. Implica saber corrigir erros, reconhecer acertos, compensar e antecipar nas ações futuras o que se pôde aprender com situações passadas.

.saber considerar simultaneamente os processos de exteriorização e de interiorização inerentes à tomada de consciência – A prática reflexiva supõe dois percursos: a interiorização e a exteriorização e algumas questões devem servir de ponto de partida: Como recortar e eleger situações-problema que sintetizam e expressam os assuntos mais relevantes para nossa meditação?

.aprender a refletir com a mediação de alguém ou de algum recurso, ou seja, dispor de estratégias de formação e aceitar o papel de formador – Ninguém reflete sozinho e ninguém reflete por nós. Com quem refletimos alguma coisa? Qual é o papel do formador ou da pessoa que participa do processo de reflexão? Quais são as estratégias que utilizamos na prática reflexiva?

.conviver com a dupla função da reflexão: auto-observação ou descrição e, ao mesmo tempo, transformação e emancipação – um dos desafios da prática reflexiva é aceitar sua função como observação e leitura de nossa experiência e supõe três obstáculos: aprender a reconstituir no plano da representação o que já está em uso; descentrar-se das ações propriamente ditas e do contexto de suas realizações, transformando-as em linguagem e dar um estatuto social e interindividual ao que, até então, era restrito ao contexto aula ou da relação professor-aluno.

.incluir o antes e o depois da ação, possibilitados pela reflexão, com o seu durante - como considerar ação e reflexão de uma forma indissociável, complementar e irredutível? Ainda que profissionais da reflexão, ficamos muitas vezes submetidos a um cotidiano sem tempo e espaço para ela; outras vezes podemos maximizar a reflexão por um excesso de plano discursivo.

Desafio 7 –Como superar a idéia de que ensinar é uma "simples" ocupação? Valorizar a prática reflexiva significa assumir que o magistério deve ser reconhecido como profissão e não apenas como simples ofício e a prática reflexiva é um dos recursos para isso.

Schön (in Nóvoa, 1992) também compreende a prática reflexiva como instauradora de uma nova forma de educar. Identifica como primeira característica do professor reflexivo, sua capacidade de se surpreender pelo que o aluno faz. Num segundo momento reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre o que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Esse processo de reflexão-na-ação não exige palavras, por outro lado, é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a

reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos.

> **"O sistema burocrático e regulador da escola é construído em torno do saber escolar. Quando um professor tenta ouvir um aluno e refletir-na-ação sobre o que aprende, entra em conflito com a burocracia da escola. Nesta perspectiva, o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se reflexivos devem tentar criar espaços de liberdade tranqüila onde a reflexão-na-ação seja possível. Estes dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis". (Schön, in Nóvoa, 1992: 87).**

No desenvolvimento de uma prática reflexiva é importante juntar três dimensões da reflexão:

.a compreensão das matérias pelo aluno: Como é que o aluno compreendeu a matéria e as instruções?

.a interação interpessoal entre o professor e o aluno: Como é que o professor compreende e responde a outros indivíduos a partir do ponto de vista da sua ansiedade, controle, diplomacia, confrontação, conflito ou autoridade?

.a dimensão burocrática da prática: Como é que o professor trabalha na escola e procura a liberdade essencial da prática reflexiva?.

A supervisão desse projeto, orienta Schön (in Nóvoa, 1992), pode tornar-se uma prática reflexiva. Não é suficiente perguntar aos professores o que fazem, porque entre as ações e as palavras há por vezes grandes divergências. Temos que chegar ao que os professores fazem pela observação direta e registrada que permita uma descrição detalhada do comportamento e uma reconstrução das intenções, estratégias e pressupostos.

Gómez (in Nóvoa, 1992) também considera importante frisar que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações.

> **"A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos... A reflexão não é um conhecimento "puro", mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência". (Gómez, in Nóvoa, 1992: 103).**

Gómez (in Nóvoa, 1992), explica os três conceitos definidos por Shön sobre o pensamento prático:

o conhecimento-na-ação: é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber fazer, mesmo que esse conhecimento tenha se consolidado em esquemas de rotinas.

a reflexão-na-ação: na vida cotidiana, freqüentemente pensamos sobre o que fazemos ao mesmo tempo que atuamos. Quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo das interações não só constrói novas teorias, esquemas e conceitos, como aprende o próprio processo dialético da aprendizagem;

a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação: pode-se considerar a análise realizada *a posteriori* sobre as características e processos de sua própria ação. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar, avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores.

O pensamento prático do professor é de importância vital para compreender os processos de ensino-aprendizagem, para desencadear uma mudança radical na escola.

Vários autores, segundo a análise de Gómez (in Nóvoa, 1992), convergem em concepções semelhantes do processo prático de formação de professores, com matizes peculiares, dentro de um campo convergente, como assinalado a seguir:

. A prática deve ser entendida como o **eixo principal** do currículo da formação de professores. Contrariamente à teoria que situa a prática no final do currículo, pela aplicação adquirida, essa perspectiva considera a prática o núcleo do currículo.

. Nega-se a separação entre a **teoria e a prática**, pois quando o conhecimento se integra ao pensamento prático do professor, pela reflexão na e sobre a ação, o conhecimento teórico torna-se útil e significativo.

. A prática deve constituir-se como o **ponto de partida** do currículo de formação, reportando-se aos problemas que surgem no diálogo com as situações conflituosas do cotidiano educativo.

. Apoiar-se na prática **não significa reproduzir** acriticamente as rotinas que se transmitem de geração a geração como resultado do processo de socialização profissional.

. A prática é mais um processo de **investigação** do que um contexto de explicação, mediante o qual o professor submerge no mundo complexo da aula para a compreender de forma crítica e vital, implicando-se afetiva e cognitivamente nas interações da situação real, questionando suas crenças, experimentando alternativas, participando na reconstrução da realidade educacional.

. Enquanto processo de desenho e intervenção da realidade a prática é uma **atividade criativa** que permite a criação de uma realidade nova, espaços de intercâmbio, novos marcos de referência e novas redes de comunicação.

. O pensamento prático não pode ser ensinado, mas pode **ser aprendido.** Aprende-se fazendo e refletindo na e sobre a ação.

. Uma vez que não é possível ensinar o pensamento prático, a figura do **supervisor** adquire uma importância vital, devendo também refletir sobre sua ação de formador.

. Propõe-se a criação de **escolas de desenvolvimento profissional** que estimulem projetos educativos de caráter inovador.

. Os **formadores** devem ser experientes e desenvolver o ensino reflexivo e que se preocupem com a inovação e com sua própria formação de formador.

. É necessário promover a **integração** nos problemas da prática dos conhecimentos derivados da ciência.

Essa atuação do professor ou da professora delineia um novo perfil de um profissional, aquele que diferencia o trabalho técnico do profissional, como bem expõe Maturana (in Gómez, 2003), o técnico sabe o espaço de fazer o que a técnica exige e o profissional tem um espaço muito mais amplo, pois sabe onde colocar a técnica de acordo com o que quer fazer, e isto se dá pela técnica reflexiva.

Elliot expõe (apud Sacristán e Gómez, 1998) o desenvolvimento do currículo na escola e a investigação-ação como modo de provocar ao mesmo tempo o desenvolvimento do currículo, a melhora da qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional do professor/a, por meio das seguintes proposições:

.a prática compreendida como uma atividade ética e não-instrumental por um processo de contínua reflexão, na ação e sobre a ação.

.a reflexão deve abranger todos os aspectos que possam estar afetando a realização dos valores considerados educativos num processo sem fim estabelecido, pois cada momento de reflexão conduz a outro de experimentação na ação sobre o qual é inevitável que se reflita.

.nessa espiral de ciclos de experimentação reflexiva transforma-se a prática ao se modificar os participantes e a situação.

.a investigação não pode ser um fenômeno solitário na cabeça de um professor que trabalha recluso em sua sala de aula, pois requer diálogo, debates e expectativas.

.ao integrar a investigação, o desenvolvimento curricular, o desenvolvimento profissional e a prática conduz a uma concepção de colaboração aberta e negociada entre os professores e os agentes externos que facilitam e apóiam a prática reflexiva.

> **"A investigação-ação, que requer a participação dos grupos, integrando participantes e observadores no processo de indagação e diálogo, é, para Elliot, um instrumento privilegiado de desenvolvimento profissional dos docentes ao necessitar um processo de reflexão cooperativa mais do que privada; ao enfocar a análise conjunta de meios e fins na prática; ao se propor a transformação da realidade da escola e da aula mediante a compreensão prévia e a participação dos professores/as no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação das estratégias de mudança; ao colocar como imprescindível a consideração do contexto psicossocial e institucional, não apenas como marco de atuação, mas como importante fator causador de comportamentos e idéias; ao propiciar, enfim, um clima de aprendizagem profissional baseado na compreensão da prática na aula e orientado para facilitar a compreensão e transformação da própria prática" (Sacristán e Gómez, 2000: 378)**

O trabalho crítico-reflexivo tem sentido se oferecer a possibilidade de um triplo diálogo, acentuado por Alarcão (2005), referindo-se ao diálogo consigo próprio; um diálogo com os outros incluindo o que antes de nós construíram conhecimentos que são referências e o diálogo com a própria situação que nos fala. Nos contextos formativos com base na experiência, a expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância.

Nesse caso, as escolas se transformam em centros de desenvolvimento profissional do docente, no cenário adequado para a elaboração e experimentação do currículo para o progresso da teoria relevante e para a transformação da prática e das condições sociais que a limitam; fortalecendo os professores como autoridades em sua função educativa.

6.1. A necessária autoridade do professor

A educação expõe Arendt (1972), está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que se renova continuamente por meio da vinda de novos seres humanos ao mundo que, porém, acham-se em estado de vir a ser.

> **"Assim, a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação". (Arendt, 1972: 235)**

A escola, enquanto instituição destinada especificamente à transmissão do conhecimento acumulado pela civilização, a cada nova geração, deve proporcionar condições aos indivíduos

de construir conhecimentos acerca da realidade em que vivem para que possam assumir seu papel na sociedade.

A escola, então, representa a interface entre o domínio privado do lar e o mundo e sua responsabilidade na educação das crianças assume a forma de autoridade. É certo que as crianças agem inicialmente a partir de seus interesses, motivações e hábitos que trazem de casa. Não se pode negar, porém, que estando na escola é de fundamental importância a atuação do professor na criação das condições necessárias ao seu desenvolvimento moral e sua autoridade é uma condição básica para que direcione sua ação e construa sua autonomia.

Autoridade, segundo Fouquié (1971), origina-se do latim *augere* que significa aumentar, fazer crescer e tem o sentido de se impor a outrem, de se fazer obedecer.

> **"O mestre está revestido de uma autoridade de direito; mas não obterá resultados na sua tarefa sem uma autoridade de fato". (Fouquié, 1971: 49)**

Arendt, (2000) explica que a autoridade entrou em crise no mundo moderno. Essa crise, manifesta desde o começo do século, tem origem política, mas seu sintoma mais significativo foi ter atingido a criação dos filhos e a educação. Explica que a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, dado que o mundo é sempre mais velho que elas mesmas, e, por isso, a aprendizagem volta-se sempre ao passado e o ofício do educador é servir de mediador entre o velho e o novo, pois sua própria profissão lhe exige esse respeito pelo passado.

> "O problema da educação do mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão de sua autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição". (Arendt, 1972: 246-247)

A autoridade, pelo fato de exigir obediência é comumente confundida com alguma forma de poder ou violência, contudo, fracassa onde a força é usada. Também a autoridade é incompatível com a persuasão que pressupõe a igualdade, não existente entre crianças e adultos, pois opera mediante um processo de argumentação.

> **"A relação autoritária entre o que manda e o que obedece não se assenta nem na razão comum nem no poder do que manda; o que eles possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm seu lugar estável pré-determinado". (Arendt, 1972: 129)**

Os modelos de relações autoritárias perderam a plausabilidade no governo das relações entre mestres e alunos, ao mesmo tempo em que os modelos mais permissivos que geram as crianças dominadoras estão sendo questionados. O pleno desenvolvimento, porém, não será conseguido com uma visão educativa punitiva, por meio de técnicas que impliquem em

constrangimento moral e intelectual. A formação da personalidade presume uma atividade espontânea e livre, em um meio alicerçado na colaboração não na submissão.

Toda disciplina é essencialmente um freio, uma limitação à atividade do homem, porém, no caso das crianças, um freio necessário à sua ação ainda heterônoma, desejosa de limite.

> "É necessário que as normas que determinam o que devem ser estas relações estejam estabelecidas e que o indivíduo se submeta a elas. Esta submissão é o que constitui o dever cotidiano". (Durkheim, 1947: 42)

Toda disciplina tem dois objetivos: realizar uma certa regularidade na conduta dos indivíduos e assinalar fins determinados que limitem seus horizontes. Responde ao que tem de regulador, de permanente, nas relações dos homens entre si.

> "Limitar o homem, pôr obstáculos a sua livre expansão pode parecer a tentativa de impedi-lo de ser o que é, mas temos visto que esta limitação é a condição da saúde moral e da felicidade". (Durkheim, 1947: 42)

Ao se questionar a disciplina, deve-se ter presente que não se pode prescindir dela, pois só com esta condição se faz uma obra positiva. As palavras de regulamentação e liberdade devem unir-se porque a liberdade é fruto da regulamentação e é por meio da prática das regras morais que se adquire o poder do autodomínio, que é a liberdade real. As crianças, ao seguirem as regras, sentem-se livres para crescer e desenvolver sua auto-estima e sua liberdade.

> "A regra merece ser estimada e não ser seguida com uma resignada docilidade". (Durkheim, 1947: 42)

Há poucas crianças que se rebelam de modo aberto contra o professor, ofendendo-o claramente ou machucando seus colegas. Porém, são numerosas as que se inclinam a não trabalhar e a distrair-se. O que constitui a autoridade da regra na escola é o sentimento que as crianças têm dela, é a maneira como representam algo inviolável e sagrado. Quando se viola uma regra, ela deixa de ser inviolável, a não ser que se intervenha para restituir sua natureza primitiva. Assim, toda violação da regra tende a ferir a fé das crianças no seu caráter intangível. O que faz com que se submetam a ela é sua força moral, que se mede pelo seu prestígio. Ao desrespeitar a regra, portanto, diminui-se a autoridade. As crianças sabem disso e ao ver o colega agindo contra as regras, avisa a professora, pois ela representa as regras que foram definidas e deve defendê-las. No entanto, na escola, quando a criança deixa de cumprir as regras, os adultos querem castigá-la.

> "Castigar não é torturar o outro em seu corpo e em sua alma; é frente à falta, afirmar a regra que se havia negado". (Durkheim, 1947: 166)

O castigo deve vir naturalmente como conseqüência dos próprios atos das crianças. A criança aprenderá pela experiência quais são os atos que devem ou não ser feitos pelos resultados de sua ação. Assim, se a criança se atrasar, deve deixar de ir ao passeio, se deixar seus brinquedos desorganizados, no outro dia não os terá para brincar. Na escola deve limpar o que sujou, consertar o que quebrou, pedir desculpas se ofendeu, para que aprenda pela sanção por reciprocidade as conseqüências e seus atos.

A consciência do dever resulta, basicamente, de duas características que se complementam: a instrução dada de um indivíduo a outro e a aceitação, o respeito por parte daquele que a recebeu. O respeito que se tem pelo outro é que torna legitimada a regra fixada por ele. O respeito mútuo, do ponto de vista intelectual, libertando a criança das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do autocontrole, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação, constituindo a possibilidade da reciprocidade.

Essa troca do respeito unilateral para o respeito mútuo nunca é, porém, tão completa a ponto de desaparecer qualquer forma de coação. A possibilidade surgida de regular as relações pela reciprocidade não se constitui, porém, na certeza de seu uso durante a maioria das ações do adulto mais racional.

A reciprocidade, que não regula a avaliação final do bem ou do mal, mas a mútua coordenação dos pontos de vista e das ações, gera o respeito mútuo e a necessidade de respeitar equilibra-se com a de ser respeitado.

A criança está preparada agora para a vida em comum, para o grupo, que é sempre fonte de obrigações e regularidades, sendo capaz de ter consciência de sua ação e da ação do outro, de perceber as intenções e conseqüências do que faz. O que não quer dizer que todos os seus atos serão regidos pelo mais alto estágio da moralidade, o que mesmo nos adultos não acontece.

Saber conviver explicita Macedo (2005), é fundamental em uma sociedade como a nossa e significa querer incluir e incluir-se na relação com os outros. É poder conviver com o jogo das diferenças expressas na lógica da inclusão; é ter e dar liberdade para as diferenças; é poder expressar diferenças e sentimentos.

Os professores atentos ao desenvolvimento das crianças preocupam-se em definir as atividades que as estimulem e desafiem para aprender, porém, usa de sua firmeza e da consistência das regras, para oferecer às crianças o limite necessário à sua ação. Em meio à balbúrdia de uma sala de aula que vive o jogo do "tudo pode", as crianças perdem o

referencial de si mesmas, de suas possibilidades e conquistas e não se dispõem ao esforço necessário para aprender.

Aos poucos, enquanto cresce, a criança constrói suas regras morais, consegue entender como deve agir neste ou naquele espaço, sem confundir o domínio público e o privado. Para isso, a autoridade do professor e o estímulo à autonomia das crianças é essencial e justifica a colocação de limites e a reflexão sobre os atos para a conquista da liberdade que só resulta da prática moral e cooperativa.

A atuação de um professor crítico-reflexivo, motor de transformação de uma escola também reflexiva que sabe onde quer chegar e avalia-se permanentemente em sua caminhada como comunidade de aprendizagem, como indica Alarcão (2005), se completa e se renova num ambiente democrático, em que a gestão contribui para sua organização e formação com os ideais do atendimento à diversidade.

7º PRINCÍPIO: A GESTÃO PARTICIPATIVA

> "Os administradores locais e os diretores de estabelecimentos escolares podem dar uma grande contribuição para que as escolas atendam mais as crianças com necessidades educativas especiais, caso lhes seja dada a autoridade necessária e adequada de capacitação para isso. Devem ser convidados a criar procedimentos de gestão mais flexíveis, remanejar os recursos pedagógicos, diversificar as opções educativas, facilitar a mútua ajuda entre as crianças, ajudar alunos que experimentem dificuldades e estabelecer relações com pais e a comunidade. Uma boa gestão escolar depende da participação ativa e criativa dos professores e do pessoal, da colaboração e do trabalho em equipe para atender às necessidades dos alunos" (Declaração de Salamanca, item 35).

O Brasil poderia seguir o exemplo de transformação social de vários países, como o Japão e a Coréia do Sul, por meio da priorização da educação e de altos recursos financeiros na área, por meio de um investimento concentrado de esforços, recursos e talentos humanos, aponta Lück (2006), para permitir a qualidade de seus sistemas de ensino e de suas escolas, acompanhado para isso de mecanismos de gestão de tais ações e processos. O conceito de gestão resulta de um novo entendimento a respeito da condução dos destinos das organizações, que leva em consideração o todo em relação às suas partes e destas entre si de modo a promover maior efetividade de conjunto.

A gestão educacional estabelece o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer do sistema de ensino e das escolas, com uma política pública efetiva, necessária ao combate das elevadas taxas de repetência de 21,6%, de evasão em 4,8% e de distorção idade-série, em 41,7% no período 1999/2000, sobretudo os baixos índices de aprendizagem dos alunos, reveladores do sério desperdício educacional. (Dados do Censo Escolar 2000, IBGE)

Quando se fala de gestão educacional, faz-se referência à gestão em âmbito macro, a partir dos órgãos superiores dos sistemas de ensino e em âmbito micro a partir das escolas. A organização macro por meio do sistema de administração dificulta o trabalho de reformulação da gestão por parte de suas unidades de ensino, embora muitas escolas tenham conseguido avançar, mesmo desfavorecidas por um paradigma tradicional do sistema.

Representa a articulação de estratégias e processos que permitam a intervenção educativa em seus três níveis:

sala de aula, escola e comunidade educativa, com atenção adequada aos alunos que, de alguma maneira, vão se diferenciando progressivamente em razão de suas motivações, interesses, necessidades, estilos de aprendizagem, circunstâncias sociofamiliares e de sua própria história sócio-ambiental-escolar (González, 2002). A lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos, pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação e representa um novo paradigma na organização educacional que se contrapõe ao conceito de administração.

4.7.1.Administração e gestão democrática

A administração é vista como um processo racional, linear e fragmentado de organização e de influência estabelecida de fora para dentro das unidades de ação, bem como do emprego de pessoas e de recursos de forma mecanicista e utilitarista para que os objetivos educacionais sejam realizados. Os pressupostos dessa atuação referem-se, de acordo com Lück (2006), ao controle do comportamento humano e cobrança de resultados, ao excesso de receio quanto às incertezas e ao cumprimento de regras e a excessiva centralização das decisões.

A utilização do termo gestão, portanto, não corresponde a simples substituição terminológica, mas a implementação de um novo entendimento de organização educacional e de seus processos, não depreciando a importância da administração, mas, sim, a superação das limitações de enfoque fragmentado, simplificado e reduzido, colocando-a a serviço da gestão.

Nesse sentido, consegue-se a democratização dos processos de decisão dos destinos da escola pela compreensão da questão dinâmica e conflitiva das relações interpessoais e pela compreensão de que os avanços dependem mais da sinergia e competência do que dos recursos e, principalmente toda essa mudança de paradigma requer a transformação da cultura presente nas unidades de trabalho.

> **"Cada escola constrói uma experiência singular a ser valorizada como circunstância única e irreprodutível, a ser reconhecida pela observação e atenção às nuances e peculiaridades de sua manifestação, em associação com seus resultados". (Lück, 2006: 63)**

Lück, (2006), indica que a gestão representa um relacionamento mais horizontalizado e "co-lateral" entre sistema de ensino e escola e entre os vários segmentos escolares. As unidades de ensino podem praticar a busca de soluções próprias para seus problemas, segundo os

princípios da autonomia e participação; pelo autocontrole para que não venha a cair no espontaneísmo e pela responsabilidade com a demonstração pública da qualidade do trabalho.
Esse princípio, gestão democrática, indicado como sétimo dos nove princípios aqui estudados, talvez devesse ser o primeiro, caso houvesse entre eles uma hierarquia, tanta é sua influência na definição das diretrizes e escolha dos objetivos de uma escola, determinando a dinâmica e os processos gerados para constituir a qualidade educacional. A gestão democrática envolve a participação como condição para a construção de instituições, ambientes e práticas educacionais autônomas, cidadãs e responsáveis, fundamental para a formação humano-social a que a escola se propõe.

> **"Uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo de mobilização das competências e da energia das pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de unidade de trabalho". (Lück, 2006: 21)**

O conceito de gestão, continua Lück (2006), parte do pressuposto de que o êxito de uma organização social depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes pelo trabalho associado.

4.7.2. As dimensões da participação

A participação dá as pessoas a oportunidade de controlarem o próprio trabalho, assumirem autoria sobre ele e sentirem-se responsáveis por seus resultados – portanto, de construir sua autonomia e competência centrada na unidade social escolar como um todo. Lück (2006) aponta as formas de participação comumente encontradas nas unidades educacionais:
Participação como presença. por pertencer ao grupo, independente de sua atuação nele. Essa participação pode ocorrer por obrigatoriedade, por eventualidade ou por necessidade, não por intenção e vontade própria, contribuindo para a inércia, o comodismo e a passividade do grupo, deixando de agir de maneira orientada para a superação de limitações e dificuldades e o enfrentamento dos desafios. Esse comportamento parece ser o mais comum nas escolas e, as pessoas ativas, ficam ressentidas porque o grupo não apresenta idéias ou não se envolve na solução.
Participação como expressão verbal e discussão. A oportunidade dada às pessoas de expressarem suas opiniões parece indicador de sua participação na questão, porém, é comum que as decisões tomadas pela direção, sejam encaminhadas em reuniões para serem referendadas, constituindo um espaço de falsa democracia.

Participação como representação. as idéias, os valores e expectativas são manifestados por meio de um representante escolhido em contexto organizado para esse fim, principalmente em grupos sociais grandes, como as associações de pais e mestres e os grêmios estudantis em que o caráter representativo é garantido pelo voto. Essa forma de participação, porém, pode ser expressa como um arremedo de participação, pois além de escolher o representante, as pessoas devem trabalhar na consecução das propostas definidas.

Participação como tomada de decisão. Participar implica compartilhar poder e responsabilidades por decisões tomadas em conjunto como uma coletividade e o enfrentamento dos desafios no sentido da melhoria contínua. Uma situação comum refere-se à tomada de decisão ficar circunscrita e limitada apenas a questões operacionais, não ao significado das questões em si. A atitude de transparência, abertura e flexibilidade são fundamentais quando se trata de decidir sobre questões importantes para o desenvolvimento do projeto da escola, avaliando suas implicações e o impacto sobre os processos educacionais.

Participação como engajamento. Representa o nível mais alto de participação, envolvendo o estar presente, oferecer idéias e opiniões, expressar o pensamento, analisar de forma interativa as situações, tomar decisões sobre o encaminhamento das questões com base em análises compartilhadas e envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias para a efetivação das decisões tomadas. Essa participação implica envolver-se com responsabilidade e empenho, competência e dedicação visando promover os resultados propostos e desejados.

A promoção da qualidade da educação por uma visão global da escola como instituição social e uma percepção abrangente da teia de relações entre os vários componentes que delineiam a experiência educacional pode surgir da sinergia estimulada e orientada sob a liderança do diretor ou diretora, do estabelecimento do ensino, juntamente com sua equipe gestora, voltada para a dinamização e coordenação do processo co-participativo para atender, na escola, às demandas educacionais da sociedade. As modificações extrapolam mudanças curriculares, metodológicas ou modernização do equipamento, pois demandam um novo estilo de relacionamento mais horizontalizado, além da mobilização das forças culturais presentes na escola.

4.7.3. O diretor ou diretora como articulador (a) do Projeto Pedagógico

A instauração de um projeto pedagógico pressupõe de um lado, o estudo da realidade da instituição e da comunidade para explicitação de suas coordenadas teóricas e a escolha das

prioridades e de outro, a elaboração de uma seqüência de ações concretas e articuladas entre si.

> **"A coordenação de todo esse processo, tanto na dimensão subjetiva como na sua face objetiva, é a tarefa nuclear do diretor. Função aglutinadora, intencionalizadora. Sem a atuação dinâmica de sua força, o conjunto se desarticula, suas partes funcionando, então, desordenadamente". (Severino, in Canhoto e Amoroso, Coord. 1992: 87)**

Severino (1992) faz duas observações quanto ao papel do diretor ou diretora nessa articulação: a primeira diz respeito às exigências específicas de sua condição de mediador principal dos três projetos: o educacional, o existencial dos educadores e o político da sociedade brasileira. A segunda observação refere-se à dimensão ética do seu projeto pessoal que exige sua referência aos critérios políticos.

> **"Ser ético é desenvolver as funções técnicas próprias de seu cargo, guiando-se por critérios intrinsecamente políticos". (Severino, in Canhoto e Amoroso, Coord. 1992: 87)**

O diretor deve ter presente que o projeto educacional de sua escola deverá investir na revisão da supremacia das classes dominantes e, por isso, necessita envolver toda a equipe escolar num processo contínuo de discussão sobre o sentido da educação no contexto concreto da sociedade brasileira. Nesse sentido, transforma a escola num verdadeiro centro de informações, de debates, de avaliações a respeito das questões sócio-político-culturais que têm repercussão na escola.

Mediante esses debates, os participantes da comunidade escolar, vão explicitando e assumindo as linhas do projeto da escola, elaborando ativamente o planejamento escolar, dedicando-se a observar as crianças em seus fazeres e em suas dificuldades, oportunizando sua plena participação.

Tornar uma escola inclusiva requer uma discussão sobre os processos de avaliação e de agrupamento dos alunos. A organização das turmas, que tradicionalmente tem sido realizada a partir da avaliação classificatória e de critérios de homogeneidade, pela crença generalizada de que há um tempo delimitado para o aluno aprender, define um lugar para o aluno na mesma série ou na série subseqüente em classe homogênea. Essa definição faz com que o aluno sinta-se rejeitado, excluído, condenado, censurado, com sérias conseqüências para sua auto-estima e futuras aprendizagens.

> **"A escola não é responsável pela miséria e pela violência do mundo, nem pelos medos que a acompanham. Em compensação, ela não pode ignorá-los e deve compreender que uma parte das crianças que vem à escola não está "espontaneamente" em condições de aprender". (Perrenoud, 2004: 57)**

A instituição da progressão continuada, introduzida no Brasil pela LDB 9394/96, artigo 32, parágrafo segundo, e normatizada pela Deliberação 9/97 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, levou para a escola a possibilidade de um repensar das concepções sobre a educação escolar e as finalidades do ensino fundamental. Uma organização em ciclos de aprendizagem não oferece, por si, uma resposta mais adequada aos alunos, mas permite uma reflexão em grupo sobre esses problemas e pode encorajar o reconhecimento de que certos alunos não estão em situação de aprender, a não ser que lhes sejam oferecidas respostas adequadas, por meio de novos espaços e tempos de estudo que favorecem uma maior igualdade com percursos diversificados de formação. O espaço-tempo de formação mais amplo que uma série torna possíveis estruturas de acolhida integradas com bons momentos de atenção e enfrentamento das de alguns alunos.

> **"A reprovação ao final de cada série atuava como uma tentativa perversa de homogeneização, barrando o avanço das crianças com maiores dificuldades de aprendizagem. Eliminada a barreira, a diversidade nos níveis de aprendizagem dos alunos em cada sala de aula tende a aumentar". (Ambrosetti, in André, 2002: 83)**

Os professores responsáveis por um ciclo de aprendizagem, frente a essa maior diversidade presente em suas salas, devem ter os objetivos finais em mente e propor constantemente situações de aprendizagem próprias à progressão de cada aluno rumo aos domínios visados. Perrenoud (2004) expõe o que se espera dos ciclos: um meio de ensinar melhor, pois aproveita e cria novas possibilidades de agrupamento de alunos, planejamento didático ao longo de vários anos, divisão de trabalho entre os professores, avaliação e regulação das progressões individuais, informação e concertação com os pais.

O autor esclarece que um ciclo de aprendizagem só pode funcionar se os objetivos visados no final do percurso forem claramente definidos, constituindo o contrato de base dos professores, alunos e pais. Os professores devem ter em mente os objetivos finais e propor constantemente situações de aprendizagem próprias à progressão de cada aluno rumo aos domínios visados. Além disso, é necessário romper, de uma vez por todas, com a idéia de que basta "dar tempo ao tempo" e, para isso, a passagem em um ciclo deve ser padrão para forçar a diferenciar a partir de outras dimensões além do tempo e para não favorecer uma reprovação disfarçada. Perrenoud (2004) aponta que é necessário também otimizar, densificar, regular melhor as situações e os métodos de aprendizagem que lhe são propostos.

A menos que se espere uma quinzena de anos, termina Perrenoud (2004), um sistema educacional não tem outra escolha senão inovar de modo controlado, identificando os

obstáculos, afastando-se progressivamente das rotinas familiares para não criar nenhum risco para os alunos.

4.7.4.A gestão participativa na escola inclusiva

Toda escola precisa de uma política global quanto a oportunidades iguais para todos os alunos. Não é só uma questão de oportunidades para meninos e meninas e para alunos de diferentes raças, mesmo que essas questões sejam importantes. As escolas também podem discriminar alunos oriundos da classe operária sem prestar atenção nisso, além de alunos com deficiências e com diferentes habilidades – às vezes tanto os menos como os mais capazes. Com muita freqüência, aponta Dean (in Preedy, Glatter e Levacic& Cols, 2006: 101), as atitudes das pessoas em relação àquelas diferentes delas mesmas estão pouco relacionadas à sua experiência e mais a atitudes de seus pais, amigos ou da mídia.

> **"Será importante atentar para que nenhum aspecto da vida escolar apresente problemas para nenhum aluno em particular por causa de sua raça, gênero, classe, habilidade ou deficiência. A tarefa da escola é educar todos os alunos para que eles assumam seu lugar em uma sociedade pluralizada e tentar produzir pessoas que valorizem esse pluralismo e apreciem sua riqueza". (Dean, in Preedy, Glatter e Levacic& cols, 2006: 101)**

Cada criança chega à escola com seu próprio conjunto de experiência, interesses, habilidades, e esse conjunto somado aos seus preconceitos e crenças em sua possibilidade de aprender afeta sua capacidade de assimilar o que a escola tem a oferecer.

É tarefa dos gestores organizar o ambiente escolar para uma ótima aprendizagem dos alunos, utilizando as pessoas, o tempo e o espaço da maneira mais vantajosa possível. Isso envolve agrupar os alunos de várias maneiras com grupos homogêneos e outras vezes grupos mistos; por série, por idade, por habilidades, por amizades, de acordo com o interesse e a oportunidade de múltiplas e enriquecedoras vivências no espaço escolar.

O tempo de cada aluno é precioso, tudo deve ser feito para que não se atrase em função de outros que tentam acompanhar ou deixem de fazer a atividade. As melhorias devem vir de uma melhor utilização do tempo existente, prevendo momentos de orientação coletiva e apoio individuais. Há muito a ser aprendido ao se acompanhar um aluno ou um grupo de alunos durante o dia escolar e ao perceber, de outro ângulo, a visão que eles têm pela análise do que já está ocorrendo nas diferentes áreas da escola.

Uma escola precisa também garantir que o espaço e os recursos estão sendo usados da maneira mais vantajosa possível e também requer a observação para identificar os espaços disponíveis e as mudanças que poderiam ocorrer para abrigar momentos de apoio a pequenos

grupos ou individualizados. A observação dos alunos em atividades rotineiras na sala de aula, na quadra, no laboratório, no recreio, permite que se perceba como estão se relacionando com as questões de gênero, raça, classe ou deficiência.

Assim, expõe Dean (in Preedy, Glatter e Levacic & cols, 2006), é importante que a escola faça tudo o que for possível para oferecer condições de cada criança construir sua identidade e sentir-se capaz de aprender. É necessário abordar as questões de gênero. As meninas precisam ser encorajadas para escolhas mais amplas de cursos e carreiras com estímulos a sua auto-estima e a participação de convidadas no relato de experiência de trabalho. Devem-se organizar ações para influenciar a maneira como ambos os sexos pensam sobre eles mesmos e sobre os sexos opostos. Algumas atitudes das meninas estão condicionadas às maneiras como os meninos as percebem e lidam com elas e os meninos têm também seus problemas de aceitação de seu gênero, particularmente onde a idéia local de masculinidade é machista. Eles podem precisar sentir confiança de que é possível apreciar as artes, ser gentil, demonstrar emoções e ter algumas das características que tendem a ser consideradas femininas.

O diretor ou diretora pode incentivar os professores a revisarem continuamente o currículo, a partir de um enfoque multicultural, como está exposto no Princípio 3. As escolas precisam celebrar a diversidade de seus alunos e equipe, mostrando a diversidade cultural presente na escola e na sociedade para aprender como viver em uma sociedade pluralista.

Existe um ciclo de expectativas em que os pais, por sua própria experiência, descartaram o valor do aprendizado escolar, influenciando a visão das crianças mais pobres que se sentem incompetentes para aprender. A tarefa da escola é tentar criar expectativas, de modo que seus alunos quebrem esse círculo de fracasso. O diretor pode influenciar ao não aceitar as baixas expectativas dos professores e no constante encorajamento de professores e alunos de terem metas elevadas. É importante que apóie as iniciativas positivas, que fortaleça projetos de apoio às crianças com Necessidades Educacionais Especiais e que informe os pais a respeito do sucesso dos filhos e dos pontos críticos em que deve se desenvolver.

A discriminação por habilidades está fortemente relacionada à discriminação por classe social. Existem muitas evidências de pesquisas informando que nós subestimamos os alunos com poucas habilidades. Existe também o perigo de que alunos capazes sejam subestimados porque trilharam o caminho fácil e apenas fizeram o mínimo esforço. Por essa razão, é importante observar que os professores estejam conscientes daqueles alunos conhecidos por suas habilidades excepcionais, estejam vigilantes quanto a outras que podem não ter sido identificadas. Em certo sentido, as oportunidades iguais para esses alunos significam dar a eles situações diferentes e mais exigentes do que aquelas oferecidas aos outros.

> **"As boas práticas educativas ocorrem quando os professores operacionalizam formas de diferenciação no seu trabalho, gerindo o currículo para todos os alunos do grupo, com a convicção de que todos podem realizar progressos nos seus percursos educativos. Ainda nesta perspectiva, diferenciar representa o estabelecimento de pontes bem-sucedidas entre o currículo e as necessidades e características individuais dos alunos, de todos os alunos". (Morgado, in Correia, 2003: 80)**

Nesse ambiente de permanente reflexão e a partir de uma consistente e global avaliação da situação dos alunos os professores procuram promover de forma diferenciada o seu progresso no contexto heterogêneo da sala de aula, pela gestão curricular diferenciada, variando o nível de apoio proporcionado, a complexidade das tarefas, o ritmo e processos de aprendizagem. (Morgado, in Correia, 2003)

O direcionamento dessas ações inclusivas são de responsabilidade da gerência, mesmo nas escolas mais democráticas, desencadeando o processo de revisão curricular e as decisões colaborativas. Contudo, a inovação e o desenvolvimento podem ser tarefas de qualquer pessoa e desde que esteja presente na escola um espaço de participação os funcionários e os professores poderão sentir-se à vontade para experienciar maneiras inovadoras de praticar a educação, levando em consideração as peculiaridades do sistema de ensino do qual faz parte, a interação com a comunidade em que se insere, com o compromisso da melhor qualidade em seu trabalho.

8º PRINCÍPIO: A INTER-RELAÇÃO ESCOLA X FAMÍLIA X COMUNIDADE

> "A educação das crianças com necessidades educativas especiais é uma tarefa compartilhada entre pais e profissionais. Uma atitude positiva dos pais ajuda a integração escolar e social. Os pais de uma criança com necessidades educativas especiais precisa de apoio para poder assumir suas responsabilidades. A função das famílias e dos pais poderia ser melhorada, facilitando-se a informação necessária de uma forma simples e clara; satisfazer a suas necessidades de informação e de capacitação no atendimento dos filhos é uma tarefa de singular importância em contextos culturais com escassa tradição de escolarização". (Declaração de Salamanca, Item 59)

O mundo mudou e continua em processo de mudança em suas crenças e atitudes e a família como segmento social também mudou e precisamos enxergar e aceitar essa mudança para acolhê-la como acolhemos as crianças em nossas escolas. A compreensão da dinâmica familiar em nossa sociedade, então, deve estar presente no conceito dos educadores, pois somente por meio do entendimento da grande diversidade familiar e de sua influência na formação das crianças poderão efetivar uma relação de parceria que abranja além dos pais a comunidade em que se insere a escola.

4.8.1.A parceria com a família

Nas sociedades primitivas, a família coincide com a cultura do clã, em que cada tribo tem definidas as regras de formação e continuidade; na Idade Média, distinguem-se a família senhorial (nobre e aristocrática) e servil; na época capitalista, separam-se famílias burguesas e proletárias; na atualidade desaparecem os chamados modelos familiares e o acento transfere-se de família para famílias. Com essas considerações, Sousa (1998) compreende a família como espaço emocional, em que estão as raízes da identidade, tradicionalmente definidas por laços de sangue (descendência), legais (casamento) ou espaciais (residência), num sistema aberto em que as interações são vividas ao longo de uma vida em comum, havendo impacto das idéias e ações de uns sobre os outros.

Nesse meio protegido, a criança acolhida pode desenvolver sua personalidade, suas primeiras interações e expressar-se como a pessoa única que é. No dia-a-dia da relação, expõe Sousa (1998), os comportamentos-mensagens repetidos vão definindo os chamados padrões de interação, permitindo a cada um dos membros definir seu lugar na família, o que deve esperar e como se relacionar com os outros e com o exterior.

Sousa (1998) cita as duas formas familiares que têm sido idealizadas e que nos levaram à idéia de crise: a família extensa intacta do passado distante, em que o pai detinha autoridade

sobre a mulher e os filhos, sendo os sentimentos secundários e o bem-estar de cada um subordinado ao funcionamento coletivo. O elogio desse modelo centra-se na unidade familiar e na coexistência de várias gerações, talvez um mito, pois a mortalidade elevada não permitia a convivência de várias gerações. A segunda forma é a existência, no século XIX, da família nuclear intacta, sendo o pai o chefe e provedor e a mãe doméstica dependente do marido. Dessa fase fica o mito de que uma norma serve para todos.

Inúmeras mudanças sociais vão acontecendo, expostas por Sousa (1998), e provocam a remodelação da situação familiar, como: a profissionalização da mulher, diminuindo a distinção entre tarefas masculinas e femininas; o planejamento familiar e como conseqüência a diminuição do número de filhos; o nascimento de crianças de mães solteiras; a separação dos casais; a democratização do acesso à escola; o aumento do tempo livre das famílias; a realidade socioeconômica debilitada com o aumento do desemprego; as inovações médicas com a manipulação genética; a procriação assistida etc.

A partir dessas mudanças sociais, a composição familiar vai se alterando. Sousa (1998) cita quatro formas familiares atuais: a família do educador único (mães solteiras ou casais divorciados), as famílias reconstituídas (casais em que um ou ambos parceiros são divorciados, podendo haver filhos dos dois lados e comuns), família de casal homossexual e novas formas de parentalidade (resultantes das inovações médicas já referenciadas).

> **"A família salienta-se como sistema movendo-se e transformando-se ao longo do tempo. Esta não é uma realidade linear, mas engloba o passado e o futuro partilhados. Neste sentido, a mudança opera-se na linha do tempo, que envolve a história passada e os projetos futuros e, também, os aspectos desenvolvimentais inerentes à família e aos seus membros". (Sousa, 1998: 111)**

As famílias, de uma certa forma, se repetem. Sousa (1998) enfatiza que, por proximidade ou afastamento, existe uma continuidade das famílias ao longo das gerações. A identidade não se perde, renova-se. Essa continuidade ao longo das passagens transgeracionais é assegurada pelos fenômenos conscientes da educação e da tradição familiar e pelos processos menos conscientes da delegação, lealdades invisíveis e mitos. Essas vivências permitem que se mantenha a aliança entre a antiga e a nova família ao mesmo tempo em que se opera a adaptação a uma nova época, quando o número de lares não tradicionais é cada vez maior.

> **"A família mudou. Mudou porque os valores mudaram. É preciso enxergar isso e aceitar com honestidade e humildade. Entretanto, não podemos deixar que se percam os valores que fortalecem a família: o altruísmo, o diálogo, o respeito mútuo, a convivência, a responsabilidade de cada membro e o trabalho no interior do lar. É fundamental que a família tenha consciência de**

qual é o lugar do jovem no mundo e na sociedade, que projeto de vida construir para este jovem". (Paiva, 2002: 9)

Conhecendo a história familiar e identificando a etapa em que se encontra a família, os educadores podem ter elementos reais para estabelecer a relação de parceria escola x família, trazendo os pais para a escola e abrindo espaço para sua participação, inclusive exigindo sua responsabilidade perante as crianças, no caso das famílias negligentes. Nessa relação, muitas dúvidas poderão ser esclarecidas e muitas reflexões poderão ser feitas para a compreensão do momento em que a criança vive. Cabe aos educadores promover a interdependência das ações dos adultos responsáveis pela formação das crianças por meio de encontros acolhedores e eficazes em que buscam:

. Criar possibilidades de troca entre as visões familiares e profissionais.

. Explicitar a proposta pedagógica da escola.

. Mostrar a importância da participação dos pais na vida escolar de seus filhos.

. Evitar dar explicações técnicas a respeito do desempenho, enfatizando os avanços das crianças e também evitar generalizações que perpetuem estereótipos. Focar as informações naquilo que a pessoa precisa para ser bem-sucedida, em vez de concentrar-se nos "erros".

. Usar de sinceridade quanto às informações necessárias para que os pais saibam o que acontece com os filhos na escola.

. Praticar a escuta ativa, de maneira a identificar a visão dos pais acerca das crianças, inclusive contrapondo informações no caso de pais que possuem conceito negativo de seus filhos.

. Dividir com os pais a alegria de observar o sucesso do desenvolvimento das crianças.

. Reconhecer as dificuldades enfrentadas pelas famílias e apoiar os pais em seus momentos de perdas ou dificuldades, incentivando a atitude pró-ativa na resolução das questões.

. Incentivar a família a escrever sua história de vida, como forma de resgate de emoções e aprendizados para que os vínculos possam ser realçados e principalmente para que a criança tenha consciência do seu lugar na família.

.Encaminhar a família para Assistência Social ou Conselho Tutelar do Município quando houver evidências de maus-tratos ou negligência dos pais para com seus filhos.

. Envolver o aluno no compartilhamento das informações o que mostra respeito à criança que, muitas vezes, se envergonha por estarem falando dela.

.Questionar o sonho de realizações da família, as possibilidades de formação que pode buscar, criando crenças num futuro promissor da criança.

. E, principalmente, estabelecer metas conjuntas acerca do desenvolvimento das crianças, definindo com cuidado as responsabilidades de cada segmento: professores x pais x profissionais especializados.

Essas indicações representam a base da relação entre a escola e a família, na busca de soluções conjuntas na complexa tarefa de educar. Melero (in Gómez, 2003) explica que nesse processo de aprendizagem compartilhado, a família e os professores vão desenvolvendo na criança a autonomia pessoal, social e moral. Não se trata, portanto, de dar a sensação de viver democraticamente, mas de propiciar um espaço de convivência real na tomada de decisões que inclua os professores e funcionários, os alunos e seus pais.

Na educação inclusiva, a questão da relação com os pais de crianças com deficiência merece toda atenção e a percepção da mudança ocorrida ao longo do tempo, como aponta Correia (1999). Numa primeira fase, em torno dos anos 50, a responsabilidade em termos educacionais e terapêuticos das crianças era quase que exclusivamente dos profissionais. No início dos anos 70, surge a necessidade da participação ativa dos pais nos programas educativos das crianças. O progressivo envolvimento começa a delinear uma terceira etapa que vê os pais como co-terapeutas e co-tutores de seus filhos e finalmente nos anos 80 surgem as práticas centradas na família, a intervenção precoce para ir ao encontro das necessidades de desenvolvimento das crianças com NEE.

As famílias com crianças com deficiência tiveram que se adaptar para recebê-las e, muitas vezes, a presença da criança modifica para melhor a estrutura familiar, promovendo a solidariedade entre seus membros. Há, porém, nessas famílias muitas questões a serem enfrentadas, como dificuldade dos tratamentos, aumento das despesas, tratamentos médicos prolongados, problemas com os cuidados e de transporte, muitas vezes ocasionando desânimo e preocupação, fadiga e stress nos familiares.

Assim como as pessoas, as famílias apresentam uma grande diversidade e passam por diferentes etapas em suas vidas. Algumas famílias correspondem ao modelo conjugal tradicional, outras não; várias famílias (quase 30% no Brasil) têm na mulher o único sustento; muitas famílias vivem grandes conflitos (entre os pais, com os filhos ou entre os filhos) ou mesmo sobrevivem a atos freqüentes de violência; a maioria delas são empobrecidas, com condições de sobrevivência muito precárias. De todo modo, a compreensão dessa diferença é necessária para que os educadores não idealizem a família e saibam estabelecer com elas metas de desenvolvimento das crianças.

4.8.2. O conhecimento e a parceria com a comunidade

A importância da relação da escola com seu entorno tem sido tão fortemente apontada a ponto de se pensar na relação escola-comunidade como uma palavra composta. A escola, mesmo que assim queira, não está isolada do mundo, fechada em seus muros, falando outra linguagem, mas inserida no meio social, assimilando sua cultura e determinando, de certa forma, sua estagnação ou evolução. Freire (2004) situa o saber do contorno ecológico, social e econômico em que vivemos como um saber necessário a todos os educadores, pois as condições materiais em que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender e de responder aos desafios, constituindo um desafio.

> **"Preciso agora abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. E a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia. Minha abertura às realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser". (Freire, 2004: 137).**

A participação da população no processo de inserção da escola na comunidade faz parte da gestão democrática de uma escola, afirma Paro (in Conholato e Amoroso, Org., 1992), embora não se faça com muitos obstáculos, seja pelo acúmulo de responsabilidade dos cidadãos, seja por encontrar na escola um ambiente pouco propício à escuta de sua voz.

Um dos aspectos mais importantes dessa resistência parece ser o fato de que praticamente inexiste qualquer identidade de algumas escolas com os problemas de sua comunidade. A falta de aproximação parece justificar o fracasso de iniciativas que procuram agir "em nome da comunidade", sem antes ouvir as pessoas e os grupos que vivem o cotidiano da região em que se insere a escola.

> **"Tal superação depende de um esforço coletivo de todos os envolvidos na situação escolar – direção, professores, demais funcionários, alunos e pais – ao mesmo tempo em que essa participação coletiva depende das condicionantes do autoritarismo". (Paro, in Conholato e Amoroso, Org. 1992: 46)**

Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la, reafirma o autor e aponta que a prática de nossas escolas está muito longe de atender essa premissa. Se a escola, em seu dia-a-dia, está permeada pelo autoritarismo nas relações que envolvem a equipe escolar, como esperar que ela permita a entrada da comunidade para exercitar relações democráticas, questiona Paro (in Conholato e Amoroso, Org., 1992).

> **"É no processo pedagógico, em sala de aula, que se pode perceber com maior nitidez a manifestação de concepções e crenças autoritárias. Por mais que os avanços da Pedagogia venham demonstrando exaustivamente a vinculação**

> **entre aprendizagem significativa e a adoção de relações que afirmem o aluno como sujeito do ato de aprender, todas as demais condicionantes ideológicas parecem ser mais fortes, concorrendo para que o educador permaneça privilegiando práticas de dominação que em nada contribuem para o desenvolvimento da autonomia do educando". (Paro, in Conholato e Amoroso, Org., 1992: 45)**

Nas escolas, especialmente nas que atendem os filhos das camadas mais pobres da população, está muito presente uma postura que toma a criança não como sujeito da aprendizagem e como elemento fundamental para a realização da educação, mas como obstáculo que impede que ela se realize, lançando sobre os alunos a responsabilidade quase total sobre o fracasso do ensino. Esse comportamento funda-se, em grande parte, nas concepções que o professor tem das camadas populares, referindo-se aos alunos como "bagunceiros", tendo o testemunho dos próprios pais que "também não conseguem aturá-los".

A preocupação dos pais de baixa renda em manter os filhos na escola, de outro lado, mesmo quando reprovados ou com baixo desempenho, foi constatada já em 1996, em estudo da Fundação Carlos Chagas que apontou as barreiras na vida escolar de seus filhos: condições inadequadas da escola, falta de comunicação entre a escola e a família, falta de tempo para acompanhar as lições dos filhos e currículo distante das expectativas dos alunos. (Camargo, 1996)

Paro (in Conholato e Amoroso, Org., 1992) vai ainda mais fundo revelando que a "cultura autoritária" da escola alia-se à "cultura autoritária" presente na comunidade e, mais especificamente, na família para punir precisamente aquele cuja condição de sujeito autônomo deveria ser construída com a colaboração dos educadores.

O desafio para Paro (1992) se constitui na luta pela participação coletiva e pela superação dos condicionantes que devem compor um só processo de modo que avanços em cada um dos campos levem a avanços no outro de forma contínua e interdependente.

Ao enfatizar o ensino para o pensar certo, Freire (2004) fala do dever dos educadores de não só respeitar os saberes dos alunos, socialmente construídos na prática comunitária, mas também discutir com eles a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos.

> **"Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações?" (Freire, 2004: 30)**

Ao conhecer a região em que está instalada a escola e os bairros de moradia dos alunos, a escola proporciona uma grande oportunidade de estudo de sua localização, equipamentos sociais e recursos e de desvendamento da contradição social, muitas vezes presente na região. A recuperação da história da escola no contexto da formação do bairro empreende um movimento de consulta a documentos, entrevistas com as pessoas mais velhas pela vontade conhecer o que se passou antes e esse estudo pode trazer valorização ao trabalho presente.

A equipe escolar que pretende efetivar uma parceria com a comunidade da qual faz parte pode dar o primeiro passo realizando um estudo do bairro onde se localiza a escola, respondendo às questões:

.Qual é a história do bairro? O que dizem os moradores antigos das dificuldades e das conquistas na definição do bairro? Como era o bairro na época da fundação da escola? Qual é a característica do bairro?

. Qual a representação social da escola para os moradores? O Bairro tem Associação de moradores? Quem são os representantes? Como podem conhecer o trabalho da escola e vice-versa?

.Como são as moradias do bairro? É um bairro residencial? Como foi feito o loteamento? Os alunos moram nesse bairro ou mais distante? Como são os bairros de moradia dos alunos?

.Há equipamentos de saúde no bairro? As famílias dos alunos utilizam esse equipamento? Como são atendidos? Quais serviços oferecem? Poderia ser feita uma parceria para facilitar o atendimento das crianças?

.Há equipamentos culturais? Como poderiam ser aproveitados pelos alunos? Há artistas no bairro? Dispõem-se a participar das festividades da escola?

. Há equipamentos de lazer, como parques públicos? As crianças freqüentam? Como podem ser bem aproveitados pelas crianças? Há praças e jardins bem cuidados? Caso contrário, como se poderia levar aos administradores as necessidades do bairro?

.Como é o transporte do bairro? O transporte público atende toda a demanda? Como os alunos vêm para a escola?

8.Quais atividades produtivas existem no bairro? Há fábricas? O que produzem? Há empresas de prestação de serviços? Os familiares dos alunos trabalham na região? Onde trabalham e o que fazem os familiares dos alunos?

Nesse processo de conhecimento ou reconhecimento da comunidade, poderão ser identificados serviços de saúde especializados, com os quais se possa realizar uma parceria no atendimento das crianças com Necessidades Educacionais Especiais, aliado aos serviços do sistema de ensino também específicos de orientação dos professores quanto à inclusão.

Durante essa pesquisa, ainda, muitos contatos serão realizados, dando início a uma aproximação entre as pessoas da escola e da comunidade necessária no desenvolvimento do projeto pedagógico da escola que, buscando a inclusão, respeita a contribuição de todos os parceiros numa caminhada difícil de rompimento das armadilhas do preconceito e da desigualdade.

Uma escola inclusiva se faz com o esforço de todos os segmentos escolares, para obter uma instituição acolhedora e propulsora do desenvolvimento, porém, necessita a parceria eficaz com os serviços educacionais especializados efetivando o apoio necessário às crianças com necessidades educacionais especiais.

9º PRINCÍPIO: O SERVIÇO DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO

> "A alunos com necessidades educativas especiais deverá ser dispensado apoio contínuo, desde a ajuda mínima nas classes comuns até a aplicação de programas suplementares de apoio pedagógico na escola, ampliando-os, quando necessário, para receber a ajuda de professores especializados e de pessoal de apoio externo". (Declaração de Salamanca, 2004: item 32)

Desde a Constituição de 1988, que definiu a entrada das crianças com deficiência nas escolas regulares, é voz comum entre os professores o seu despreparo em atendê-las, preferindo mesmo que estivessem em uma instituição especial onde consideram que seriam bem atendidas ou, em último caso, solicitam que os especialistas estejam na escola para ensinar essas crianças, que não conseguem aprender as mesmas coisas que os outros alunos.

A denominação, que continua sendo especial, da educação das crianças com deficiência, compreende a oferta de serviços de apoio especializados, fazendo circular os conhecimentos acumulados dos profissionais da área para a equipe de educadores da escola regular, agora envolvidos na educação das crianças.

Realmente, a escola, há muito tempo despreparada, em sua estrutura e atitudes, ao matricular as crianças com deficiências tem como desafio aperfeiçoar o serviço que oferece a toda a comunidade.

> **"O plano teórico-ideológico da escola inclusiva requer a superação dos obstáculos impostos pelas limitações no sistema regular de ensino. Seu ideário defronta-se com dificuldades operacionais e pragmáticas reais e presentes, como recursos humanos, pedagógicos e físicos ainda não contemplados nesse Brasil afora, mesmo nos grandes centros". (Brasil, 1999: 17)**

Até aqui, conseguimos identificar os princípios referentes à atuação dos educadores nas escolas e em suas salas de aula, seja na aceitação das diferenças ou na acessibilidade que deve estar presente no ambiente e nas relações. Foi necessário tratar do tipo especial de currículo que possa dar conta de nosso país multicultural, de inovações no manejo da sala de aula para incentivar todo o tipo de apoio e coleguismo entre os alunos e do caráter reflexivo que deve pautar a formação dos professores pela complexidade da realidade vivida. A avaliação formativa e a participação dos pais e comunidade complementaram esse quadro de princípios.

Esse último princípio, Serviço de Apoio Pedagógico Especializado, finalmente, irá tratar da necessidade específica dos alunos com necessidades educativas especiais de receberem apoio de especialistas para efetivar suas possibilidades de desenvolvimento. Essa necessidade de oferecer apoio à criança com deficiência, agora matriculada na escola regular, impulsiona a

parceria da escola com as instituições de educação especial que possa fortalecer sua atuação pedagógica, como consta da Declaração de Salamanca:

> **"O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola". (Declaração de Salamanca, 1994: ítem 7)**

Conforme está exposto nessa declaração, o encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou ainda a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deve constituir exceção a ser recomendado somente naqueles casos infreqüentes, em que fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitadas em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças. Essa postura está preconizada em A Lei de Diretrizes e Bases**,** de 1996, que especifica no Capítulo V, Art. 58, que *haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial, definindo que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.* O Art. 59º complementa especificamente as necessidades estruturais e de formação, que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

Observa-se que a experiência dos especialistas que anteriormente em seus consultórios, aprenderam a conhecer e estimular as crianças têm agora papel fundamental no apoio necessário à efetivação da inclusão.

> **"O processo de respostas educacionais no ensino regular para o atendimento desses alunos não é compromisso apenas dos professores do ensino comum. Há investimento daqueles que historicamente atuaram apenas em serviços de educação especial para encontrar caminhos e alcançar bons resultados de aprendizagem com alunos que apresentam NEE, quando matriculados em classes comuns". (Prieto, in Mantoan, Prieto e Arantes, 2006: 87)**

Baumel (1998) considera, nesse sentido, válido registrar que não é inclusão: ignorar as expectativas e necessidades dos estudantes; desconsiderar as solicitações das famílias; dispor desmedidas sobre a escola sem considerar sua cultura organizacional e, principalmente, colocar alunos com NEE em sala de aula sem suporte pedagógico.

Sendo assim, é necessário levar em conta a expectativa familiar e da criança e, principalmente, acelerar o processo de reestruturação da escola para receber as crianças que a procuram.

O conjunto de saberes desenvolvidos nas escolas especiais por especialistas das diversas áreas de saúde, como T. O, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Psicologia devem se tornar apoio aos professores das escolas regulares, na medida da necessidade das crianças. A Declaração de Salamanca (1994) enfatiza que as escolas especiais podem servir como centro de treinamento e de recurso para os profissionais das escolas regulares. Finalmente, escolas especiais ou unidades dentro das escolas inclusivas podem dar continuidade à educação de um número relativamente pequeno de crianças portadoras de deficiências que não possam ser adequadamente atendidas em classes ou escolas regulares. Os investimentos em escolas especiais existentes deveriam ser canalizados a esse novo e amplificado papel de prover apoio profissional às escolas regulares no sentido de identificar, apoiar e fornecer recursos específicos às necessidades individuais dos alunos.

A declaração também explicita que às crianças e jovens com deficiências múltiplas ou severas deve ser oferecida tecnologia apropriada quando necessário para aprimorar a taxa de sucesso no currículo da escola e para ajudar na comunicação, mobilidade e aprendizagem.

A Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11/09/2001, esclarece ainda melhor a questão da atuação dos especialistas, compreendendo a educação especial como uma modalidade da educação escolar, apontando no Art. 2 que cabe à escola organizar-se para o atendimento dos educandos com NEE, com as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos, com uma proposta pedagógica que preveja recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, complementar, suplementar e, somente em alguns casos específicos, de deficiências severas, substituir os serviços educacionais comuns de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento de potencialidades dos educandos que apresentam NEE, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Essa resolução aponta ainda, no Art. 8, como as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns, os Serviços de apoio pedagógico especializado efetivado mediante: *a)atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b)atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;*

c)atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d)disponibilização de outros meios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação

A avaliação das necessidades educacionais dos alunos pode definir, em função do tipo ou grau da deficiência que possuem, sua inclusão num determinado nível ou modalidade educativa. Reynolds e Birch (apud González, 2002) indicam o modelo em cascata como proposta em que a meta é oferecer apoio às aulas comuns; a restrição limita-se aos estudantes só quando for imprescindível; é eliminada a distinção entre educação especial e educação geral; os professores especiais e regulares colaboram e partilham responsabilidades com os estudantes e empenham-se para que sejam educados em aulas regulares.

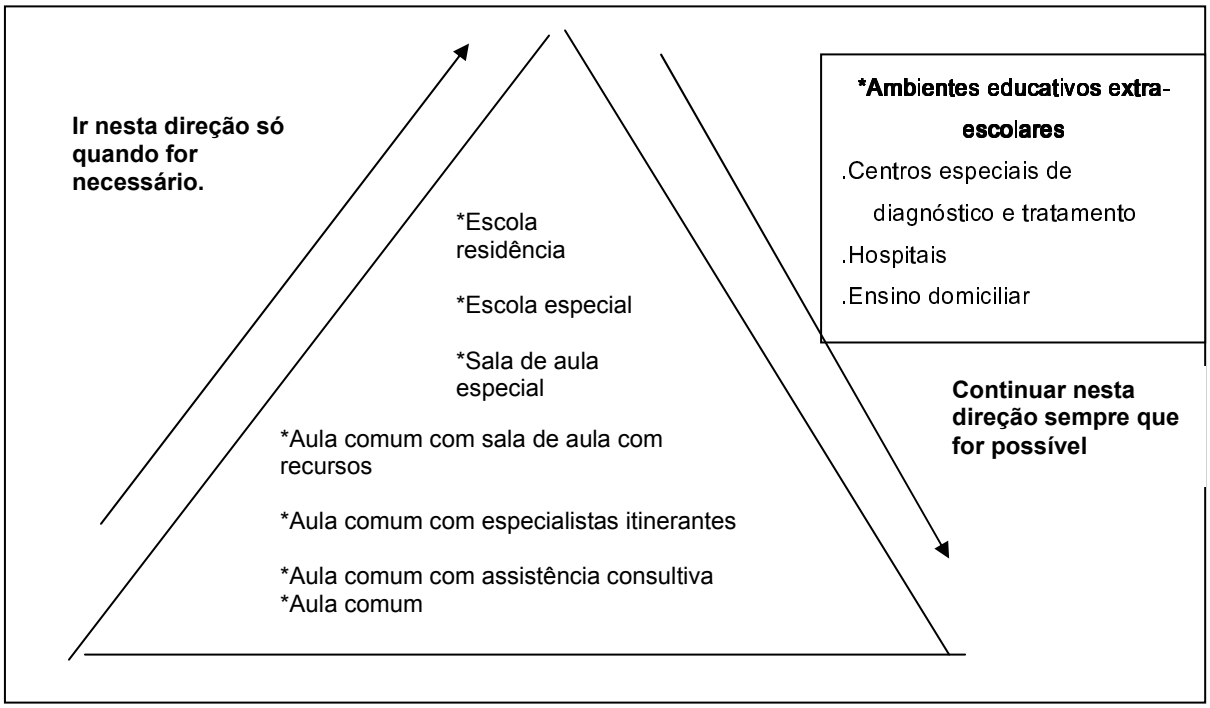


Gráfico - Sistema de Cascata de Reynolds (González, 2002: 202)

As decisões sobre o apoio, em todos os casos, devem ser compartilhadas pelas pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem, por meio do consenso entre os educadores e profissionais que atendem o aluno, pela adoção de critérios comuns para o trabalho pedagógico e ação conjunta, cuidando-se também da intensidade, podendo ser: intermitente (em situações de crise, ou situações específicas de aprendizagem); limitado (por tempo determinando e com fim definido, como um programa de psicomotricidade); extensivo (regular, em ambientes definidos, sem tempo limitado, por exemplo: sala de recursos, apoio

psicopedagógico, atendimento itinerante) ou ainda pervasivo (constante, com alta intensidade e longa duração, envolvendo equipes e muitos ambientes de atendimento). (Brasil, 1999)

O apoio especializado centrado na escola, como paradigma para sua auto-revisão, sob a influência da perspectiva crítica, num compromisso de reflexão e ação por e para a escola, propõe, segundo González (2002), não apenas a revisão dos procedimentos do professor em sala de aula, mas um trabalho centrado na solução de problemas e no estímulo às mudanças na conduta real de todos.

Vários sistemas de ensino brasileiros estão introduzindo nas escolas, professores destinados ao apoio das crianças com necessidades educacionais especiais para viabilizar sua aprendizagem. Vejamos quais são realmente suas funções.

4.9.1.O professor de apoio

A concepção tradicional do "professor de pedagogia terapêutica" e, mais tarde, a do professor de apoio, dava mais ênfase, segundo Gortázar (in Coll, Palacios e Marquesi, 1995), ao diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem dentro de um modelo mais médico do que educacional. O trabalho do professor de apoio se posicionava à parte com as crianças em sala de apoio ou classe especial, ao invés de ser parte integrante da aula regular. Esse enfoque centrado na criança está dando lugar ao enfoque centrado na aula por fortalecer mais as estratégias organizacionais do que tratamentos individuais. Nesse sentido, Gortázar (in Coll, Palacios e Marquesi, 1995) indica o currículo compreensivo que deve ser:

.amplo: para dar oportunidade de contato com todas as áreas do conhecimento;

.equilibrado: para não enfatizar uma área, em detrimento de outras;

.significativo: para atender às necessidades presentes e futuras do aluno

.diferenciado: para abranger todas as diferentes habilidades e situações dos alunos

.contínuo: para prover o aluno do apoio necessário na progressão de um estágio a outro

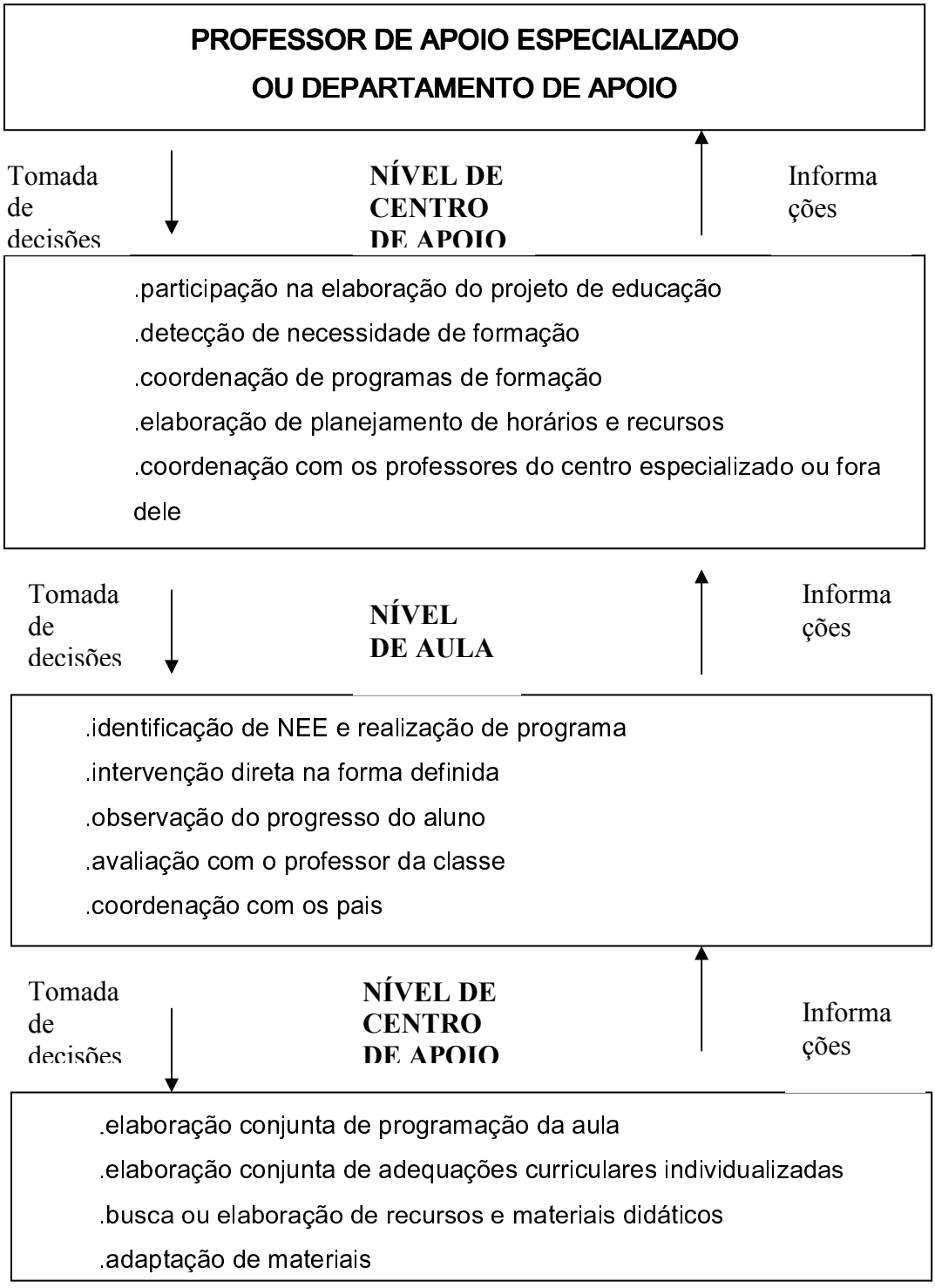
Pode-se definir apoio como recursos e estratégias que promovem o interesse e as capacidades da pessoa, bem como oportunidades de acesso a bens e serviços, informações e relações no ambiente em que vive. (MEC, 2005d) O apoio tende a favorecer a autonomia, a produtividade e a funcionalidade no ambiente escolar e comunitário, principalmente nas situações em que se faz necessária a adequação curricular, em virtude das necessidades educacionais do aluno.

A modalidade de apoio é definida de acordo com as dificuldades específicas de alguns alunos e o projeto da escola, sendo importante que o professor tenha habilidades organizacionais como: planejar o tempo dos alunos com NEE; estabelecer a relação entre o professor da classe

e os profissionais; capacidade de detectar necessidades de formação dos professores, e fazer o intercâmbio com outras instituições.

A organização do apoio deve prever o atendimento na sala de aula e espaços adicionais que possibilitem os agrupamentos flexíveis de alunos. O apoio pode ser oferecido de maneira transitória com alunos que necessitem aprendizagens técnicas (como braile) ou com dificuldades transitórias na aquisição de aprendizagem instrumental como a escrita ou o cálculo. O reforço pedagógico pode acontecer de diferentes formas, conforme se referir ao tipo de currículo adequado aos alunos:

	CURRÍCULO	**TIPO DE APOIO**
1	Currículo geral	Antes da explicação do tema na classe, fora da aula regular Simultâneo dentro da sala
2	Currículo com alguma modificação	Antes da explicação do tema na classe, fora da aula regular Simultâneo dentro da sala
3	Currículo geral com modificações significativas	Antes e depois da aula regular – para alunos com dificuldades graves de aprendizagem
4	Currículo especial com adições	Reforço pedagógico máximo para alunos com deficiências múltiplas
5	Currículo especial	



Funções e processo de tomada de decisões do departamento de apoio ou professor de apoio.
(de Gortázar, in Coll, Palacios e Marquesi,1995)

As formas de apoio suplementar aos alunos com NEE foram também descritas por Correia e Rodrigues (in Correia, 2003) que apontam uma diversidade de padrões organizativos que possam dar conta de toda a complexa realidade escolar. O apoio poderá acontecer de maneiras diferenciadas conforme a necessidade:

Ensino Preliminar: são dadas instruções específicas aos alunos em momento anterior à aula, de modo que se prepare para participar das atividades de classe, tais como introdução de novos conceitos, trabalho com o vocabulário mais difícil, treino de capacidades expressivas e relacionais.

Ensino concomitante: durante a aula, na própria sala, um professor de apoio oferece esclarecimentos ou explicações adicionais ao aluno.

Ensino suplementar: após a aula, visando verificar o progresso educativo do aluno e o combate às dificuldades que surgirem, para aprofundar os conceitos, discutir tópicos, esclarecer dúvidas, elevar os conhecimentos e elevar a auto-estima da criança.

Ensino preliminar e suplementar: este modelo de apoio antes e após a aula é geralmente utilizado no ensino secundário, com o cuidado de conciliar os horários das disciplinas sem prejudicar a participação nas aulas regulares.

Essas considerações a respeito da acessibilidade nas variadas formas previstas pela legislação para o acesso pleno das crianças à escolaridade e ao desenvolvimento não esgotam a reflexão sobre as questões de desigualdade existentes na escola, nela produzidas ou não, merecendo aprofundamento no estudo e no apontamento de novas possibilidades de abordagens.

4.9.2.O trabalho dos especialistas na escola regular

Os sistemas de ensino estão organizando Centros Educacionais, em que uma equipe multidisciplinar formada por Professores de Educação Especial, Psicólogos, Psicopedagogos, Fonoaudiólogos, Fisioterapeutas e Terapeutas Ocupacionais promovem ações de formação de professores e atendimento especializado dos alunos. A experiência de alguns dos sistemas tem definido que o atendimento clínico, oferecido pelos profissionais, deve ser sediado na Secretaria de Saúde, reservando à equipe educacional a orientação dos pais, professores e alunos nas questões referentes à inclusão escolar.

> **"Tradicionalmente, desenvolveram-se modelos de atenção direta às necessidades educativas especiais dos alunos em lugares segregados, turmas de educação especial, atendidas por professores especialistas. Predomina, atualmente, o modelo de serviços no qual o professor especialista apóia o professor e os alunos na sala de aula comum, o que poderíamos denominar de "dupla orientação", ou em espaços fora da sala de aula durante períodos de tempo predeterminado em conjunto". (González, 2002: 201)**

Os modelos baseados em estrutura de serviços se apresentam como um *continuum* de alternativas escalonadas que vão desde a integração total até a atenção a crianças deficientes em regime de internato. Tais modelos deverão ser substituídos, paulatinamente, por outros

que tendam para âmbitos educativos menos restritivos, representados pela sala de aula comum, como meio de oferecer respostas às necessidades especiais dos alunos. Esses modelos se caracterizam por não ser em categorias, já que os alunos não são incluídos num determinado nível ou modalidade educativa, em função do tipo ou grau de deficiência que possuem, mas de acordo com uma avaliação exaustiva e detalhada de suas necessidades educativas especiais.

A organização do atendimento na escola regular, além de prever, segundo o Parecer CNE/CEB nº 17/ 2001, a formação dos professores para atuação com as crianças com deficiências; a distribuição dos alunos com Necessidades Especiais nas várias classes da escola; a flexibilização e adaptações curriculares em consonância com o Projeto pedagógico da escola**; a a**valiação pedagógica no processo de ensino aprendizagem prevê ainda a temporalidade flexível do ano letivo com tempo maior para concluir o currículo previsto, procurando-se porém evitar grande defasagem de idade-série, a sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa na sala de aula e principalmente o serviço de apoio pedagógico especializado na classe comum ou na sala de recursos que poderá, com o professor da classe, viabilizar um plano de ação eficiente para o ensino das crianças. Esse documento expõe ainda a necessidade de preparo de atividades que favoreçam o aprofundamento e o enriquecimento de aspectos curriculares aos alunos com superdotação, inclusive podendo terminar em menor tempo a educação básica.

O trabalho de cada unidade escolar, após a escuta das expectativas e necessidades, focando as questões trazidas pelos educadores e constituindo um desafio para reflexão de todos a respeito das possibilidades de superação das dificuldades de cada criança, se beneficia da contribuição de cada um dos profissionais que compreendem seus avanços e identificam suas possibilidades. Podemos, como Gortázar (n Coll, 1995), expor o enfoque de cada profissional: Tradicionalmente o Fonoaudiólogo representa um profissional que realiza "tratamentos". Na educação inclusiva deverá favorecer a detecção de problemas de comunicação e proporcionar as estratégias de intervenção no contexto de uma concepção ampla de comunicação. Participando na elaboração do projeto pedagógico, o fonoaudiólogo pode colaborar com o professor da classe na ênfase dos processos comunicativos, alertando para as dificuldades; na elaboração de adequações curriculares; oferecendo formação em aspectos das técnicas comunicacionais, elaborando materiais específicos e ainda atendendo alunos em seu consultório com programas de desenvolvimento da linguagem relacionados ao currículo regular.

O Fisioterapeuta orienta os professores quanto aos aspectos de postura e movimentação e as possibilidades corporais dos alunos com deficiências motoras. Sua participação na escola é essencial na análise das situações de mobilidade das crianças, impulsionando variadas formas para a criança romper limites em sua postura, movimentação e manipulação dos objetos.

A participação do Psicólogo na avaliação das necessidades educacionais especiais das crianças é essencial para apontar aos professores suas formas de aprender, necessidades e talentos. Braunstein (in Souza, 2007) acentua que por meio da relação da educação e a saúde, resgata-se a história escolar e social do aluno, com o objetivo de atendimento breve e focal na interface entre a psicologia clínica e a escolar, que contribua para o desenvolvimento das pessoas que se relacionam no universo escolar, numa relação que valorize o aluno na condição de sujeito de sua própria história. A autora enfatiza que as crianças e adolescentes têm a oportunidade de expressar, formular e se apropriar de suas questões e potencializar a escola e a família em seus papéis, favorecendo uma mudança positiva na condição afetivo/emocional e no seu desempenho escolar. Esta abordagem contrapõe-se a outras que têm produzido estigmatizações das crianças e jovens e de suas famílias, através de diagnósticos que em nada contribuem para o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

A dedicação de um Terapeuta Ocupacional que trabalha com crianças com múltiplas deficiências ou Deficiência Intelectual poderá ser o ponto de apoio do professor para resolver questões de acessibilidade com a introdução de adaptações do mobiliário e recursos pedagógicos, indicados por meio da observação da criança no meio educacional.

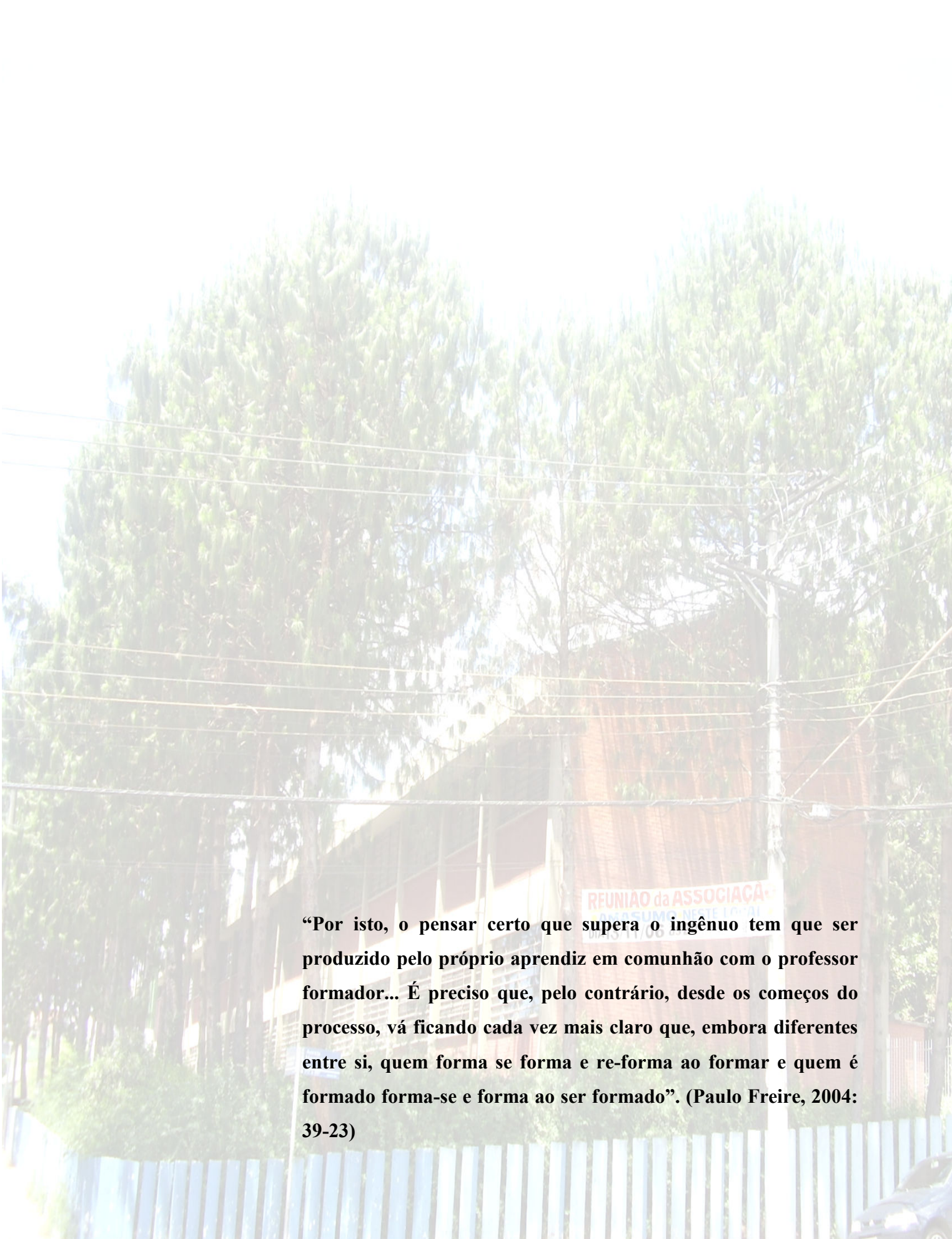
Algumas escolas já têm em seu quadro de funcionários o auxiliar de ensino com atuação no desenvolvimento dos hábitos de higiene, dos cuidados e asseio do corpo, da alimentação e das atividades sociais das crianças com deficiências severas, planejando com o professor da classe.

O serviço de apoio pedagógico especializado, conforme foi exposto até o momento, representa não somente a possibilidade de uma escola receber uma criança com deficiência, informando-se sobre suas possibilidades e necessidades, como também de efetivar uma educação de ótima qualidade, que as faça dar o melhor de si, impulsionadas pelo desejo de conviver, participar e aprender.

Ao receber a criança com deficiência, a escola regular se organiza para atendê-la, contando com o importante apoio de profissionais que complementam o trabalho pedagógico, desenvolvido na sala de aula comum, conforme consta do Parecer CNE/CEB nº 17/ 2001.

	TIPO	FUNCIONAMENTO	PROFISSIONAL
1	**SALA DE RECURSOS**	Serviço pedagógico suplementar ou complementar às classes comuns, com equipamentos adequados, individualmente ou em pequeno grupo, em horário diferente daquele que os alunos freqüentam a classe comum.	Professor especializado
2	**ITINERÂNCIA**	Serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvido em visitas periódicas às escolas para trabalho com os alunos e seus professores.	Professor especializado
3	**PROFESSORES-INTÉRPRETES**	Serviço de apoio aos alunos surdos e surdo-cegos com comprometimentos de comunicação e sinalização.	Profissional especializado

Ensinar as crianças a superar progressivamente suas dificuldades, num ambiente de desafio e alegria pelas descobertas, numa escola que as inclui e verdadeiramente ensina, pode ser o espaço também inclusivo em que a equipe de educadores, responsável pela educação de todas as crianças, receba o serviço de apoio pedagógico especializado e, em conjunto, respeitem cada vez mais o momento mágico em que uma criança dá um passo maior, liberta suas mãos, amplia seu olhar, ouve o outro, desenvolve todo seu potencial e caminha em direção a um futuro mais inclusivo em suas vidas e em nossa sociedade.



“Por isto, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador... É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. (Paulo Freire, 2004: 39-23)

III. METODOLOGIA

O compromisso com a investigação que ora realizo sobre o tema educação inclusiva, a partir da definição dos seus princípios, ao se ater aos indicadores que apresentam a escola em seus aspectos excludentes e inclusivos, pretende adentrar aos mecanismos que definem essa escola e buscar com seus próprios recursos avançar numa proposta de educação inclusiva em seus ideais e processos. A metodologia escolhida para efetuar tal investigação é a pesquisa-ação pelo envolvimento que requer dos participantes que promovem a ação educativa.

1. A PESQUISA-AÇÃO: A TRANSFORMAÇÃO COLETIVA DA ESCOLA

Construir uma escola em que todas as crianças sejam matriculadas, permaneçam e aprendam tem sido o desafio dos educadores numa instituição historicamente excludente que por séculos conservou fora de seus muros os pobres, as mulheres, os negros e aqueles que têm alguma deficiência.

É hora de rever essa escola, que se quer inclusiva, em sua proposta de realmente incluir todas as crianças e repensar a história dessa exclusão e os mecanismos ainda presentes que a perpetuam. Para tanto é necessário estudar a escola, saber em que ponto ela é inclusiva, conseguiu avançar ou ainda permanece criando mecanismos de expulsão em sua fachada de "desta vez é para todos".

Uma maneira de enfrentar a questão pode ser a realização de uma pesquisa-ação, em uma escola, em que participem os professores e os funcionários, num mesmo movimento de compreender e transformar a realidade vivenciada.

> **"Pela pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação". (Thiollent, 1996: 19)**

Ezpeleta e Rockwell (1989) também destacam ser necessário que se conheça a trama de realidade peculiar de cada contexto escolar em sua dimensão cotidiana na busca de novas alternativas pedagógicas. Brandão enfatiza a relação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa dizendo que:

> **"O primeiro fio da lógica do pesquisador deve ser não o seu, o de sua ciência, mas o da própria cultura que investiga, tal como a expressam os próprios sujeitos que a vivem". (Brandão, 1984: 12)**

Barbier (2002), por sua vez, aponta três maneiras pelas quais se realiza o envolvimento do pesquisador na equipe por ele pesquisada: na Observação Participante Periférica é admitido como membro, sem, no entanto, estar no centro das atividades do grupo; na Observação Participante Ativa, o pesquisador adquire um status no interior do grupo, por desempenhar um papel ativo e finalmente na Observação Participante Completa há, desde o início, uma implicação do pesquisador nas atividades do grupo.

Inúmeras pesquisas na área da educação inclusiva têm sido feitas e esclarecem um ou outro aspecto da sua realidade por meio da vida documental ou de depoimentos de alguns protagonistas da escola ou da experiência inovadora de uma professora e mesmo da comparação de classes em duas diferentes escolas, porém, nessas investigações outras dimensões ordenadoras passam despercebidas. A pesquisa-ação, por permitir o questionamento da cultura escolar a partir das ações e representações pessoais dos sujeitos que dela participam, sob a coordenação dos pesquisadores, representa uma alternativa de análise mais abrangente e detalhada que em seu processo pode mesmo reverter o processo estudado.

Thiollent (1996) aponta a pesquisa-ação como a estratégia de esclarecimento das microssituações escolares que pode aproveitar a auto-análise da escola como impulso de sua renovação:

> **"No contexto da construção ou reconstrução do sistema de ensino, não basta descrever e avaliar. Precisamos produzir idéias que antecipem o real ou que delineiam um ideal". (Thiollent, 1996: 75)**

A pesquisa-ação tem como seu principal fundamento o trabalho investigativo, impulsionado pelos pesquisadores, promovido pela participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções dos seus problemas, não apenas com o objetivo de observar ou descrever, mas com um objetivo projetivo, isto é, de remeter à criação e ao planejamento.

A questão da inclusão, motivo de preocupação comum dos participantes da escola, pode então ser o motivo da investigação que envolverá todos os funcionários, os professores, os pais e os alunos que se preparam para alcançar determinados objetivos, conceber a organização e implantar práticas educacionais inovadoras.

> **"O princípio da inclusão consiste no reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo à "escola para todos" – um lugar que inclua todos os alunos, celebre a diferença, apóie a aprendizagem e responda às necessidades individuais". (Declaração de Salamanca, 1994)**

A organização escolar atual não só deixa de incluir como produz a exclusão. A tradição de séculos de sua existência formadora de uma elite deixou na escola mecanismos de

classificação e avaliação, definição curricular e organização cotidiana, propulsores do mau rendimento e da desadaptação de muitos alunos e isso ocorre não só com crianças com deficiência, como afirma Mantoan (2002). A escola trabalha com um padrão de aluno e quem não se encaixa nele fica de fora.

Os educadores preocupam-se com a aprendizagem das crianças há muitas décadas, quando parte dos alunos não conseguiu aprender a ler e escrever, mesmo depois de muitos anos de escolaridade. Na última década, porém, sentem-se amedrontados com a responsabilidade de ensinar as crianças com deficiências, e desanimados perante o desafio da inclusão.

É necessário dar voz àqueles que vivenciam o cotidiano da inclusão x exclusão escolar e questionar:

- O que significa para cada um o binômio: inclusão x exclusão?
- Em que momentos sentem-se incluídos ou excluídos na escola?
- Em que momentos sentem que incluem ou excluem o outro?
- Quais ações podem ser geradas para refletir ou modificar as situações de exclusão?
- Quais processos devem ser criados/modificados para promover a real inclusão de todas as crianças?

O processo conscientizador e comunicativo da pesquisa-ação por meio de canais de comunicação e de divulgação criados com o constante debate e propagação das idéias pode se constituir num espaço de escuta, de reflexão coletiva e ainda de divulgação da versão dos protagonistas da ação educativa, buscando promover a geração de nova formulação educacional, principalmente quando referente ao debate de crenças e preconceitos.

> "**Quando as pessoas estão fazendo alguma coisa relacionada com a solução de um problema seu, há condição de estudar este problema num nível mais profundo e realista do que no nível opinativo ou representativo no qual se reproduzem apenas imagens individuais e estereotipadas". (Thiollent, 1996: 24)**

A comunicação não é concebida como processo unilateral de emissão-transmissão-recepção, e sim como processo multidirecionado e de ampla interação, fortalecendo tendências criadoras e construtivas. A articulação efetiva entre a pesquisa e a ação ocorre por meio da deliberação coletiva e submetida à aprovação dos grupos de educadores ou alunos implicados. Os membros participantes, aliás, não são considerados informantes, mas desempenham uma função interrogativa, fazendo perguntas e procurando elucidar os assuntos definidos no coletivo. Os resultados parciais da pesquisa, sintetizados pelo pesquisador, podem voltar aos grupos para novas reflexões e deliberações.

A crescente diversidade racial, étnica, sócio-econômica e de características pessoais de nossa sociedade e presente nas escolas, impulsiona essa discussão para que os currículos escolares sejam sensíveis às diferenças entre as pessoas, como questiona Sapon-Shevin (in Stainback e Stainback, 1999): A inclusão não atende apenas as crianças com deficiência, mas também as excluídas ou discriminadas. Quantas vezes em uma sala, ao organizar trabalhos em grupo, a menina gordinha ou o garoto negro foram isolados pelos colegas? E na aula de Educação Física, quantos foram ignorados por não serem jogadores exímios?

Como modificar o processo avaliativo que, muitas vezes, serve mais para ver quem se encaixa nos padrões de aluno ideal do que para medir o progresso de cada um, dentro de suas possibilidades? Esse padrão só gera sofrimento, pois a criança tenta atender às expectativas de uma escola que não valoriza seu potencial, afirma Machado (2005).

A metodologia da pesquisa-ação, além de aplicar a forma tradicional de observar, medir ou quantificar, dá espaço para os procedimentos de argumentação e interpretação, com base na discussão coletiva, na pesquisa por grupos temáticos e na reformulação curricular. Os alunos podem dizer como se sentem, o funcionário explicar uma solução que encontrou para uma questão, os professores podem se unir aos pais para buscar o desenvolvimento das crianças.

A hipótese norteadora da pesquisa apresenta-se sob a forma de diretriz, desempenhando a função de orientar o questionamento e buscar as informações relevantes. Talvez seja esse o nosso maior mote: fazer da escola um lugar em que cada um vai para aprender coisas úteis, para enfrentar e viver a vida como um ser livre, criativo e justo e, segundo Perrenoud (1999), fazer da escola o local do encontro com o outro, que é sempre e necessariamente diferente.

A perspectiva adotada não se limita, portanto, a medir os aspectos aparentes da situação, mas a elucidar novas formas de articulação do conhecer e do agir. Aliás, enfatiza Thiollent (1996):

> **"A pesquisa-ação oferece meios para romper o monopólio dos tecnocratas ao permitir uma participação ativa dos diferentes tipos de usuários, com exercício e aprimoramento de suas capacidades. O saber informal dos usuários não é desprezado e sim posto em relação com o saber formal dos especialistas no intuito de um enriquecimento mútuo". (Thiollent, 1996: 101)**

A principal característica da inclusão é propor uma sociedade para todos, uma escola para todos, de forma incondicional. É para todos mesmo! Se alguém ficar de fora, não é mais inclusão. A inclusão propõe uma ruptura dos paradigmas que já existem, a construção

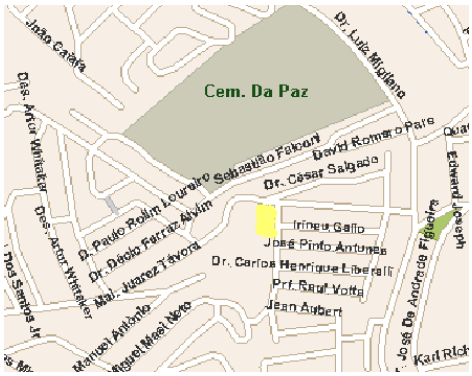
de um novo trabalho, um novo lazer, uma nova escola. Para Wernek (1997) não são propostas exclusivamente para pessoas com deficiência, pois são propostas que vão melhorar a vida de cada um porque são de alta qualidade, de alto refinamento para os relacionamentos humanos, onde quer que eles aconteçam.

> **"Comunidades inclusivas são aquelas em que todos os membros consideram-se pertencentes e às quais acham que podem dar uma contribuição: os alunos não podem constituir uma comunidade, não podem ficar à vontade, se acharem que o preço a pagar é a indiferença a suas próprias diferenças e a de seus colegas". (Sapon-Shevin, in Stainback, 1999: 288)**

Por meio da pesquisa-ação é possível, então, envolver a compreensão dos processos de exclusão e da cultura da normalização, presentes no ambiente escolar, bem como definir encaminhamentos para ações inclusivas que possibilitem às crianças desenvolver positivamente suas identidades em meio à diversidade, num ambiente solidário e cooperativo.

A situação da inclusão escolar merece que se tomem medidas urgentes, porém adequadas à delicadeza do tema. Envolver os participantes da escola numa revisão dos métodos e crenças da instituição que os acolhe, produzindo conhecimentos, adquirindo experiências, contribuindo para a discussão, pode significar a mudança de paradigma necessária para essa escola se tornar finalmente uma escola "para todos". Essa mudança, porém, não é imediata e necessita, em primeiro lugar, que se conheça esse universo, pela investigação de sua rotina, em que promove, sem dúvida, inúmeras situações de inclusão e de exclusão. Uma pesquisa-ação, que inclua a representação que dela têm os próprios participantes, não é milagrosa. As mudanças efetivas foram poucas, se considerada a amplitude do universo pesquisado, porém, pode ter representado diferença para os sujeitos envolvidos.

1.1.O CONTEXTO DA AÇÃO



Uma escola do sistema de Ensino do Estado de São Paulo, possui uma série de modos de fazer relacionados ao sistema em que se insere, tendo, porém, outra série de formas de se apresentar à comunidade, de resolver as questões, de interação entre seus participantes, que mostra sua maneira peculiar de existir.

Essa escola localiza-se no Bairro SuperQuadra Morumbi, loteamento de classe social média, permeado de bolsões de pobreza, com vários focos de

habitação irregular em terrenos invadidos ou cedidos. Essa característica determina a heterogeneidade sócio-econômica da população escolar, que vai da classe média moradora da Super Quadra à acentuada pobreza dos moradores da Vila Praia e Olaria.

1.2.OS PARTICIPANTES

Equipe Administrativa: Diretor, Vice-diretora, Secretária, Auxiliares de Administração

Coordenação Pedagógica: Professora Coordenadora

Funcionários administrativos e de manutenção: Funcionários efetivos, contratados, voluntários

Professoras: 20 professores em sala de aula, 4 professores de disciplinas complementares (E. Física e E. Artística), Professoras de reforço, professora encarregada da Sala de Leitura. Especialmente como professores crítico-reflexivos participaram 3 professoras (da 1 série, da 2ª série e do reforço da 3ª série).

Alunos com NEE: alunos da 1ª série, da 2ª série; da 3ª série e da 4ª série, do Ciclo I, do Ensino Fundamental.

1.3.OS PROCEDIMENTOS

Ao observar as situações da escola que revelam o processo de inclusão e de exclusão, que possam defini-la como mais ou menos inclusiva, necessitamos de parâmetros teóricos, que buscamos ao definir cada um dos princípios por referenciais inovadores que, colocando a questão da diversidade no centro da definição conceitual, pudessem trazer luz aos aspectos observados e servissem de alicerce às análises posteriores. A investigação, porém, para identificar os mecanismos de inclusão/exclusão que acontecem na escola, bem como fornecer elementos para possíveis reformulações da prática pedagógica, foi realizada com diversos instrumentos de observação e coleta de dados, a fim de desvendar uma realidade, aparentemente linear e harmoniosa.

Questionário inicial: o questionário com 8 questões foi entregue no mês de março de 2006 aos professores e funcionários, porém, apenas 3 foram respondidos e decidi fazer as mesmas questões na forma de entrevista. Aos poucos, conseguindo entrevistar as pessoas em seus momentos de folga, percebi que além da falta de tempo, o motivo da falta de retorno foi o receio de escrever suas respostas. Prometi, então, não revelar a autoria e obtive as respostas de 31 funcionários.

Essas respostas, organizadas por categorias, a partir do conceito de inclusão, mostram as representações sobre o tema, indicam suposições, delineiam formas de exclusão camufladas em toda a cultura escolar e, ao mesmo tempo, apontam soluções.

Diário de campo: as observações e os relatos colhidos no cotidiano foram organizados em um caderno de anotações, contendo as falas dos alunos e das professoras, bem como outras observações assistemáticas. O diário de campo, tal como o Diário de Itinerância, exposto por Barbier (2002), escrito diariamente, sem adiamento e com as anotações colhidas nas situações planejadas ou imprevistas contém elementos de biografia, testemunhos, relatos, conclusões de grupos, observações, devaneios, propostas, palavras ouvidas. Em momentos posteriores, o diário-rascunho deu lugar a uma elaboração e depois à reflexão. O Diário representa o testemunho do pesquisador, que, para Barbier (2002), não é um agente da instituição, nem um ator social, ao contrário, ele aceita eventualmente esses papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão. Por meio da escuta sensível, o investigador reconhece incondicionalmente o outro, sem medir, julgar ou comparar. Compreende, entretanto, sem aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado.

Formação do Coordenador Pedagógico: ao ser apresentada na escola por uma professora, iniciei um trabalho com a Professora Coordenadora Pedagógica, em fevereiro de 2006, que gostou muito do tema e disponibilizou sua sala para a organização do meu material e o atendimento dos alunos. No decorrer do 1º semestre, porém, quanto mais meu trabalho avançava na descoberta de novas questões, mais aumentava a resistência da Coordenadora, que se sentia pressionada a agir e, em meio a inúmeras questões relacionais e burocráticas, não encontrava tempo e a maneira de enfrentar as difíceis atividades que envolvem o trabalho de assessorar as professoras na sua ação didática. No segundo semestre, o vínculo entre nós foi estreitado, talvez porque só então eu tenha encontrado a forma mais adequada de fazer uma reflexão sobre os fatos e processos pedagógicos, e o trabalho foi bastante proveitoso, percebendo que ela procurava minhas opiniões e aproveitava sugestões na elaboração de seu plano de ação. Essa parceria teve seu melhor momento por ocasião da elaboração do Projeto Interdisciplinar de estudo da história da escola e do bairro, quando tive oportunidade de dar sugestões e fazer encaminhamentos, depois muito bem aproveitados por ela. Em 2007 assumiu a coordenação outra Professora, eleita pelo Conselho de Escola, devido à saída da anterior que, também, iniciante na função, observava minha ação com os professores e alunos, sem porém, dedicar-se às questões da pesquisa, como desempenho dos alunos e as questões curriculares com as temáticas da inclusão.

Formação do Professor Crítico-Reflexivo: Em 2006, nas primeiras reuniões, observei que a Professora 1 fazia afirmações bastante interessantes e demonstrava um grande interesse no desenvolvimento de seus alunos. No mês de março, após saber de sua dificuldade na gestão da sua classe de primeira série, fui procurá-la e combinamos a realização de alguns encontros semanais em suas aulas vagas (enquanto as crianças tinham aulas de Artes). Esse trabalho durou dois meses e revelou uma professora totalmente envolvida com a responsabilidade de ensinar um agrupamento de crianças bastante heterogêneo e que ao abrir a porta de sua sala de aula não teve receio de expor suas dúvidas para juntas repensarmos a ação didática e o melhor encaminhamento para cada situação.

Durante a reunião de Comissão de Classe do 1º bimestre, a Professora 2 me procurou para saber como deveria agir com um aluno que até o momento, na segunda-série, apenas fazia bolinhas em seu caderno e demonstrava não compreender os conceitos e as ordens trabalhadas. Também com essa professora tive a oportunidade de realizar alguns encontros individuais, procurando apoiá-la num momento em que se sentia bastante desanimada para manter a direção de sua classe.

Em 2007, novamente estive com a professora 1, dessa vez para um trabalho de revisão da organização de sua classe, atuando juntas para que pudesse obter maior independência das crianças e com a Professora 3 que, ao ser contratada para aulas de reforço dos alunos da 3ª série, me procurou para orientação e realizamos um trabalho critico acerca desse espaço de apoio aos alunos, na 6ªaula.

Elaboração da avaliação dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: Gostei muito de conhecer os alunos considerados pelas professoras como os de maior dificuldade de aprendizagem. Realizei atividades individuais e em grupo com 26 alunos, como: questionamentos, atividades de letramento, histórias ou desenhos, além de observações do seu desempenho em sala de aula e no recreio, tendo a oportunidade de conhecê-los principalmente nos aspectos não revelados na sala de aula, quando estão perdidos em um grupo numeroso. O que dificulta a atenção individual. Para complementar o estudo, realizei entrevistas com a professora. Em alguns casos, consegui realizar uma sessão de orientação com as mães, com retorno positivo para a criança.

Atuação na sala de aula: A terceira-série E, em 2006, desde o início das conversas com as professoras, foi apontada como uma classe muito difícil por reunir os alunos não alfabetizados e que apresentavam comportamento inadequado. Algumas professoras, trabalhando no sistema de rodízio, sentiam-se totalmente inseguras com essa classe, não sabendo como agir diante das agressões entre eles e a falta de atenção. Ao trabalhar na própria sala de aula, tive a

ocasião de perceber como a falta de conhecimento dos alunos e principalmente a sua descrença em aprender promovia um ambiente de desânimo e desinteresse, revelado mais acentuadamente em algumas aulas do que em outras. Duas professoras decidiram utilizar um material de alfabetização que sugeri e pude apoiá-las no seu uso e na reflexão sobre o desenvolvimento das crianças. Em 2007 a observação dos alunos se concentrou na 3ª série A, por ser a classe também formada com os alunos ainda não leitores e, nesse caso, o trabalho foi realizado principalmente nas aulas de Geometria, Língua Portuguesa e na 6ªaula (Aula de Reforço) com a Professora 3.

Reuniões com os funcionários: sabendo que, na escola, os funcionários também têm um papel educativo, realizei alguns encontros em que compareceram de maneira bastante alternada, devido aos compromissos do cotidiano da escola. Os encotnros foram mesmo assim produtivos para que pudesse conhecer além de suas opiniões, também suas histórias de vida.

Reuniões de professoras em horário coletivo: a expectativa de atuação na formação de professoras no horário da HTPC foi bastante frustrada devido às inúmeras interrupções da direção, pelo acúmulo de atividades destinadas a esse horário semanal de 50´. As conversas nos corredores, nas aulas vagas, trouxeram mais informações do que as atividades desenvolvidas nas reuniões semanais. Assim mesmo, em algumas ocasiões o trabalho foi interessante, trazendo informações valiosas para a investigação, não permitindo, porém, como era minha expectativa, um retorno imediato desse material coletado para reflexão conjunta.

Reunião Pedagógica 2006: Na última semana do ano letivo-2006, tive a oportunidade de realizar uma reunião com as funcionárias e as professoras com o tema Inclusão, abrangendo quatro questões que geraram uma boa discussão sobre a maneira como a escola poderia avançar no seu projeto educacional.

Reunião de Conselho de Classe: em 2006, participei de algumas reuniões bimestrais do Conselho como observadora e, no segundo bimestre de 2007, tive a oportunidade de expor a situação de 26 crianças escolhidas pelas professoras para estudo, com o relato das mães e das próprias crianças acerca de sua vida escolar e familiar.

Estudo socioeconômico: As professoras se dispuseram a enviar para os pais um questionário contendo informações sobre a moradia e a renda familiar, havendo o retorno de 279 famílias da 2ª e da 3ª séries.

1.4.OS CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Ao entrar, pela primeira vez, em fevereiro de 2006, na escola situada na região Sul da cidade de São Paulo, para investigar a educação inclusiva, estava imbuída de inúmeras questões:

Essa é uma escola inclusiva? Até que ponto o currículo é inclusivo? As crianças com deficiências são aceitas e participam das aulas? Quais os preconceitos que se revelam e se ocultam nas relações do cotidiano? As crianças dessa escola estão se desenvolvendo bem, aprendendo a ler e escrever na idade adequada? Como se sentem os profissionais com relação a sua própria inclusão numa unidade educacional pública, considerando a atual necessidade de renovação da escola? Essa é uma Escola Inclusiva? Ou, dito de outro modo: Até que ponto essa escola é inclusiva?

Na primeira conversa com a equipe técnica, foi revelada a preocupação com a grande quantidade de alunos ainda não alfabetizados na terceira e na quarta-série e enfatizado que um trabalho de inclusão deveria ser feito com os alunos das classes 3ª E e 4ª E. A partir de então iniciei um trabalho de pareamento entre os princípios da educação inclusiva, retirados da legislação, principalmente da LDB 9394/96 e da Declaração de Salamanca, de 1994, e a realidade dessa escola, constatada por meio de questionamento aos professores, alunos e funcionários, observações e análises de situações e dados estatísticos e relato de formação de professor reflexivo.

Realmente investigar a ação cotidiana da escola, tirar seus "retratos" torna-se motivo de muita reflexão de nossa própria atuação como educadora x pesquisadora. Na busca de olhar a escola pelo sentimento de pertencer a um grupo, encontro muitas nuances claras ou difusas do sentir-se incluído x excluído. Ao apresentar o resultado da investigação na escola, realizado no decorrer do ano 2006 e primeiro semestre de 2007, ofereço para leitura as anotações do meu diário de campo; a tabulação dos questionários e entrevistas; o resultado da pesquisa documental; as observações em sala de aula; os relatos de grupos em reuniões de HTPC e os relatos do trabalho reflexivo dos professores. Esse material foi, porém, reorganizado, de modo que o leitor sinta-se orientado ao acompanhar meu movimento de entrar pelo portão da escola, andar pelo bairro com os alunos e professores, deslocar-me pelos corredores, sentar numa sala de aula, acomodar-me na sala de leitura, sentar-me à mesa dos gestores e usufruir da sala da Coordenação Pedagógica. Tive a oportunidade de conhecer a escola por meio de um olhar focalizado ou mais amplo, fazer anotações assistemáticas ou ao acaso, ouvir falas significativas e outras nem tanto, coordenar ou participar de reuniões e conversas e, mais do que tudo, perceber o trabalho de uma escola que, em meio ao acúmulo de atividades, promove um esforço para ensinar suas crianças.

A apresentação dos dados, a partir dos princípios da Educação Inclusiva, definidos no decorrer do estudo teórico e da investigação, pode trazer à luz a representação da equipe

escolar sobre a inclusão, algumas observações sobre o cotidiano e a indicação de possibilidades de avanço.

Ademais, a definição dos princípios e apresentação de dados que ilustre a situação de uma unidade educacional pode apontar a possibilidade de estudos e reflexões de profissionais ou pesquisadores a respeito de outras unidades educacionais.

“A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. (Paulo Freire, 2004: 38)

IV. RESULTADOS : A INVESTIGAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DA ESCOLA INCLUSIVA NUMA ESCOLA

Investigar os processos que fazem de uma instituição mais ou menos inclusiva, apontar as questões que têm avançado e outras tantas que ainda necessitam de reformulação, não é tarefa fácil. Principalmente se, ao invés de escolher um foco como: classe social, etnia, gênero ou deficiência, o propósito for elencar as situações educacionais que, em cada tema, permeiam o cotidiano escolar.

Múltiplas pesquisas têm sido realizadas com esses temas, trazendo grande contribuição à educação ao abordar representações de pais, alunos ou professores, com observações e análises sobre uma ou outra das questões, porém, com este trabalho, ouso enfrentar as quatro temáticas presentes na cultura escolar e apontar os aspectos interacionais e curriculares que afetam as crianças.

No decorrer da pesquisa, os princípios que uma escola necessita seguir para ser considerada inclusiva foram surgindo, nascendo a cada novo enfoque percebido na sala de aula, na releitura da legislação, no aprofundamento do estudo teórico e, aos poucos, tornaram-se a base de sustentação da pesquisa.

Ao cotejar a realidade encontrada na escola com os princípios teóricos, novas questões surgiam, novas buscas foram desencadeadas, novas relações estabelecidas. O último passo desse pareamento se deu na percepção das inter-relações encontradas entre os princípios, que de nenhuma maneira estão segmentados e isolados na realidade escolar, mas, ao contrário, permanecem inseridos numa múltipla conexão. Ao organizar os dados, categorizá-los e analisá-los, tive nos princípios, os parâmetros teóricos necessários para estabelecer os vínculos teoria x prática. Aqui ofereço o resultado, a análise da representação que dela têm os próprios usuários, a partir dos Princípios da Educação Inclusiva.

1º PRINCÍPIO: A ACEITAÇÃO DA DIVERSIDADE

> "Sentir-se incluído é sentir que você pertence àquele lugar, que faz parte, compartilha, faz as mesmas atividades, sente-se feliz no lugar". Professora da escola estudada

A primeira marca de uma escola que demonstra a aceitação de toda a diversidade existente entre as crianças refere-se à efetivação de sua matrícula. Esse princípio está claro na Declaração de Salamanca, ao afirmar que

> **"As escolas devem acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas e outras. As escolas devem, portanto, incluir crianças com deficiências e crianças bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de população distante ou nômades, crianças de minorias lingüísticas, étnicas e culturais, e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados" (Declaração de Salamanca, 1994, ítem 3).**

Por mais que se afirme, como Melero (2003), que o normal é a diferença, não a homogeneidade, nossa cultura de normalização está impregnada na escola, na forma como as pessoas pensam, planejam e agem. A adesão da equipe escolar ao processo de renovação da escola por meio do paradigma da inclusão, a princípio poderia conferir ao grupo uma marca de busca de renovação, a ponto de enfrentar as crenças instaladas a respeito das condições que as crianças precisam para aprender e ainda a recondução da energia do medo para a resolução dos problemas.

Esse enfrentamento poderia resultar em efeitos positivos, quando as pessoas envolvidas, segundo estudo de O´Brien e O´Brien (in Stainback e Stainback, 1999): 1) percebem discrepâncias entre o que elas querem fazer e o que permitem os atuais limites, relacionamentos e estruturas; e 2) adaptam esses limites, relacionamentos e estruturas para possibilitar os próximos passos da inclusão.

Um ano letivo, com seus avanços e retrocessos, impulsos e desvios, não é suficiente para uma grande virada na situação educacional, porém, representou uma situação privilegiada de constatação do fazer pedagógico atual, de uma escola pública, de ciclo I

> **"Orientar o desenvolvimento de uma escola não é invocar a comunidade como uma panacéia mágica; é a coragem e a luta criteriosa em busca de relacionamentos respeitosos, de igual oportunidade para as iniciativas individuais, de apoio mútuo nos problemas da vida, de compartilhamento e celebração dos dotes únicos de cada membro, de resolução justa dos conflitos e**

> **de integridade na confrontação de ameaças. A construção da comunidade é útil como idéia-diretriz para uma escola, pois pode proporcionar uma maneira para compreender questões fundamentalmente humanas de modo que organize a ação sustentada". (O´Brien, in Stainback e Stainback, 1999: 52).**

Muitas opiniões sobre o processo inclusivo estão camufladas, outras surgem em situações inesperadas, ainda outras são analisadas por algumas pessoas em situações difíceis. A aplicação de um questionário sobre educação inclusiva, em março de 2007, trouxe depoimentos importantes dos profissionais que vivem o difícil momento de crise educacional. Ao fazer a análise deste primeiro princípio escolho relatar as respostas da primeira questão O que é inclusão? a partir dos três sentidos do verbo incluir, exposto em Larrousse (1999: 516):

1.1.O sentido de abranger - a maioria dos profissionais, 56,6%, considera a inclusão em seu sentido geral:

Fazer parte de: Pertencer algo de. Incluir, colocar, adaptar para colocar. Incluir em algum lugar, alguma coisa. A pessoa estar participando de algo. Inclusão é incluir alguma coisa em algo.

Abraçar, dar abertura: Colocar dentro tudo que está fora. É algo que se acrescenta ao que já existe. Incluir alguém em alguma coisa. Acrescentar.

Incluir é abraçar, envolver a escola toda: Estar em contato com os alunos, ser útil. Inclusão é o envolvimento de todos

Colocar a criança ou pessoa no grupo com o qual convive, sem discriminação. É a aceitação do aluno como ele é e tratá-lo com amor e carinho. É perceber cada um como é, e procurar trazê-lo para o todo. É receber crianças com NEE. Se a sociedade fosse séria, todos teriam acesso a tudo. Na escola, teria que haver pessoas específicas para atender as crianças, em cada NEE. É um movimento de tomada de consciência dos fatores impeditivos do acesso e usufruto de todos do direito a uma educação de qualidade.

1.2.O sentido de inserir – outro aspecto do termo incluir também foi motivo de reflexão de 26,6% do pessoal da escola:

É quando você participa de tudo. É sentir-se incluído, compreendido e participante. Sentir-se incluído é sentir que você pertence àquele lugar, que faz parte, compartilha, faz as mesmas atividades, sente-se feliz no lugar. Inclusão é trabalhar com o aluno de maneira natural, para que ele não se sinta desmotivado e seja feliz naquilo que está sendo desenvolvido. É participar com todos, para melhorar o cotidiano. Incluir, adaptar, encontrar o caminho para que haja resultados nas metas estabelecidas.

Tentar fazer interagir as crianças especiais na classe regular. Inclusão é integrar a criança com dificuldade ou sem interesse ao grupo.

1.3.O sentido de envolver e implicar – está presente em 13,3% das respostas, que demonstram uma ampliação do conceito, envolvendo agora não somente estar inserido e participar, mas também desenvolver os alunos, a partir da compreensão de suas diferenças.

Respeito às diferença: quebrar antigos paradigmas e respeitar, observar e analisar as diferenças de cada um sem preconceitos. É uma vitória em nossa sociedade, incluir de modo geral. Incluir significa todos fazerem parte de uma sociedade, falando a mesma língua, com respeito, sem fazer diferença de raça, cor e deficiência. É

saber lidar com todas as diferenças. Trazer união para uma situação heterogênea e isso acontece a todo o momento. É incluir alunos que estão fora do contexto, incluí-los para que possam progredir.

Os três sentidos dessa palavra podem ser ilustrados pela situação vivenciada pela aluna Kátia, com Paralisia Cerebral, que começou **a fazer parte** ao ser matriculada na 1ª série da escola em fevereiro de 2007. Durante os dois primeiros meses sua presença era esporádica, pois fugia com medo ao ver tantas crianças. Aos poucos foi sendo **inserida** pela professora, que a convida a falar, a compartilhar das atividades e fazendo questão de usar as mesmas folhinhas de atividades dos alunos, mesmo que preenchendo-as com rabiscos. A partir de maio, a professora traz atividades mais apropriadas para ela, que necessita **desenvolver** sua coordenação motora, com bola de borracha, pequenos bastões de madeira e a convida a escrever em um caderno de desenho grande com lápis mais grosso.

A aceitação de uma criança com deficiência na classe comum pode representar dificuldades no início do processo, porém, ao se perceber a importância desse desafio, e pela disponibilidade da professora, o seu desenvolvimento educacional acontece naturalmente por meio de adequações do material e das atividades curriculares.

A construção de uma escola inclusiva pode representar a compreensão desses três sentidos da palavra e a colocação de medidas que contemplem o seu mais amplo objetivo: fazer desenvolver cada uma das crianças que, acolhidas e participativas, tenham acesso a um ensino que compreenda suas limitações e as promova a uma nova condição.

Uma mudança de paradigma, porém, nunca é feita sem obstáculos, havendo avanços e retrocessos, cada um impulsionando a ação para um lado e, sendo uma mudança que envolve todo o coletivo de uma escola, não se fará sem alguma dor, seja da perda do lugar do comodismo, seja da crença de que se fazia o melhor pelos alunos, seja na apresentação dos males da educação, outrora camuflados.

> **"A educação acontece no contato com os outros, e as potencialidades e as falibilidades das pessoas moldam a extensão e a textura do crescimento de cada um de nós. Os alunos com deficiências importantes e seus pais podem liberar a criatividade de uma comunidade escolar. Para isso, é necessário coragem para renegociar os limites, relacionamentos e estruturas familiares, compromisso de buscar o caminho enfrentando as dificuldades que surgem e força para renovar o sentido de comunidade." (O´Brien e O´Brien, in Stainback e Stainback, 1999: 64).**

A vontade de mudança, mesmo que não presente em todos os participantes, pode aos poucos envolver a unidade escolar, fazendo com que a adesão cresça no decorrer da investigação e da apresentação dos primeiros trabalhos percebendo, como Perrenoud (2000), que não podemos

mudar tudo imediatamente, porém, é urgente mobilizar-se imediatamente para tornar a escola acessível a todos.

2º PRINCÍPIO: A ACESSIBILIDADE

> "Acessibilidade é incluir os alunos que estão fora do contexto para que possam progredir". Professora da escola estudada, 2006.

Vivemos um grande momento de mudanças educacionais. Por décadas assistimos à decadência da escola pública no atendimento de sua estrita função social: a educação de todas crianças e jovens. As crianças com deficiência estão sendo matriculadas nas escolas, seja pela consciência dos educadores, seja por decisão judicial e convivem com inúmeros colegas também excluídos do processo de aprendizagem por diversos motivos. A análise desse processo pode ser realizada a partir do princípio da acessibilidade para nos mostrar quais são as condições de uma escola pública.

2.1. A acessibilidade física e instrumental

As escolas necessitam se preparar para receber crianças com deficiências e a primeira providência deve ser a adequação do prédio para torná-lo acessível a crianças usuárias de cadeiras de rodas ou com mobilidade reduzida. Não é esse o caso da referida escola que possui dois andares, escada na entrada e nenhuma rampa de acesso. Inaugurada em 1985, a construção da escola Mary Moraes não segue parâmetros de acessibilidade física, definidos posteriormente no Decreto federal 5296, de 2/12/04.

Em 2006, as Salas de Leitura e de Informática foram equipadas e organizadas para o acesso dos alunos em atividades semanais o que trouxe qualidade para o trabalho pedagógico. A diversificação de atendimento dos alunos em apoio ou elaboração de projetos é dificultada, porém, pela falta de espaço de atendimento. As condições do prédio podem ser também motivo de maior ou menor acessibilidade ao conhecimento por parte dos alunos que possam de acordo com a necessidade estar em local diferenciado para uma atividade supervisionada por um professor para apoio ou execução de um projeto, por exemplo.

O primeiro critério da acessibilidade, após a adequação do prédio, é a possibilidade de uma criança moradora no bairro sair de casa com seus amigos vizinhos e ir à escola. Embora seja um ato simples de cidadania, quando se trata de crianças com deficiência precisou ser definido na LDB 9394, em 1996, que afirma em seu Art. 58 que a matrícula das crianças com deficiência deve ser efetivada preferencialmente na escola regular. É impossível que nas imediações da escola, não existam crianças moradoras com deficiência, porém, não estão na

escola. A mãe de uma criança surda procurou a escola em 2006 e desistiu após saber que não há atendimento especial e, em março de 2007, uma criança com Paralisia Cerebral foi matriculada em 2007, na 1ª série.

2.2. A acessibilidade comunicacional

As crianças com deficiências estão sendo matriculadas nas escolas regulares. Poderíamos encontrar na escola uma criança surda se tivesse sido matriculada no início do ano, quando sua mãe solicitou a vaga e o diretor explicou que não haveria condições de sua matrícula, devido à falta de condições da escola em apoiar a criança. Essa situação se repete em muitas escolas públicas regulares que não têm preparado os professores para o atendimento educacional de crianças com Deficiência Auditiva ou distúrbios da fala. A Lei 10.436, de 24/04/02, prevê a formação dos professores em LIBRAS, porém, esse avanço ainda está distante de nossa realidade educacional.

Questões comunicacionais, porém, estão presentes na escola. Nas conversas com as professoras, nota-se uma reclamação constante referente à dificuldade de ensinar em classes numerosas e principalmente naquelas que foram organizadas com o critério de baixo rendimento escolar, num agrupamento que revela a difícil condição econômica da maioria das crianças, acompanhada da falta de estimulação em casa e, muitas vezes, vivência cultural urbana recente. As crianças agrupadas pelo critério de homogeneidade, mesmo assim, revelam suas diferenças de saberes, valores e expectativas, em contraste com a expectativa das professoras de um aluno "padrão" para o qual preparam suas aulas. Perrenoud (2000) aponta que em qualquer grau de seleção prévia, ensinar é confrontar-se com um grupo heterogêneo e ensinar ignorando ou neutralizando essas diferenças produz o insucesso. Para dar conta de sua função, a professora se depara com uma diversidade de tarefas, de solicitações, de decisões a serem tomadas em tempo real, com fortes componentes afetivos, do amor à aversão, da vontade de ensinar ao cansaço por uma carga horária dobrada, das dificuldades dos alunos e da falta de espaço para apoiá-los, do grande número de alunos por sala e da falta de tempo para uma atenção mais individualizada, da participação no coletivo da escola ao sentimento de exclusão do grupo.

A administração da escola acredita que é favorecido o desempenho dos alunos quando reunidos em uma classe, com hipótese inicial do sistema de escrita. Em qualquer situação quando a professora aceita-os em sua individualidade, trata-os com carinho e dispensa atenção a cada um, valorizando os avanços e apoiando-os em suas dificuldades, as crianças avançam.

Algumas crianças com dificuldades vivem num mundo à parte. Três meses após o início das aulas, em 2006, algumas professoras não as conhecem, nunca viram seus cadernos, não conversaram com elas. Devido ao rodízio de professoras nas cinco classes de terceira e quarta séries, as professoras permanecem 50´ em sala, e suas falas revelam a dicotomia entre a expectativa de inclusão e a realidade da classe: *Inclusão é colocar a criança ou pessoa no grupo com o qual convive, sem discriminação; ou Incluir os alunos que estão fora do contexto para que possam progredir.* Ou ainda *Inclusão é integrar a criança com dificuldade ou sem interesse ao grupo.* A ausência de atenção direta da professora com seu aluno, dificultada pelas condições expostas, traz dificuldades para a comunicação aluno x professora, por vezes mesmo inviabilizando-a.

Professora, o que é brigadeiro? As crianças que acabam de chegar de outra região do Brasil, muitas vezes, apresentam entonação ou vocabulário específico à variedade lingüística de sua região, sendo muitas vezes discriminadas pelos colegas e ignoradas pelos professores. Não é o caso de uma professora da 1ª série, em 2006, que com muito jeito incluiu um aluno recém-chegado da Bahia, aproveitando seu vocabulário e mostrando diferenças com o modo de falar das crianças do sul do país. Essa professora é muito atenta a essas questões e pergunta o significado das palavras utilizadas pela criança, além de explicar as expressões usadas em São Paulo e que o aluno não compreende, como na conversa sobre uma festa de aniversário em que o aluno não sabia o que queria dizer "brigadeiro". A professora aproveitou para explicar e perguntar como são as festas na Bahia, valorizando a experiência cultural da criança e incluindo-a na classe.

2.3. A acessibilidade atitudinal

A acessibilidade é condição da inclusão e a acessibilidade atitudinal representa sua porta de entrada, pois nada se modifica em uma escola tradicionalmente excludente, se as pessoas não deixarem de lado seus preconceitos e optarem por rever a discriminação que permeia o meio educacional. A aceitação das diferenças (tema do 1º Princípio) é reforçada nesse momento com a representação que dela têm os protagonistas da escola ao responderem o questionário com a seguinte questão: Em quais aspectos essa escola é inclusiva?

35% dos funcionários e das professoras referem-se à inclusão em geral, no sentido de pertencer ao grupo, como *ao receber os alunos e os professores, quando busca solucionar problemas, quando aceita voluntários para trabalhar* ou mesmo *no ensino.*

No segundo sentido, de saber lidar com as diferenças, encontramos **48%** das respostas. Primeiramente os funcionários citam as atividades cotidianas em que convivem com os alunos: no recreio, na fila, na distribuição da merenda, quando faz a limpeza, na escrituração

da APM etc: *Em todos os momentos em que estou com as crianças. Faço tudo por eles, dou carinho e atenção. A partir do momento em que entro na escola. Na recepção e adaptação dos alunos.*

As professoras dizem que incluem em qualquer situação*, pois sempre eles crescem pelo convívio social, que trabalho com ele; Em tudo o que faço, nas conversas, nos gestos, no carinho, nas explicações. Em tudo o que faço, pois procuro dar o melhor;* e também: *Quando abro espaço para que participem e omitam opiniões, quando aprendem. Nas atividades, nas brincadeiras do dia-a-dia. Tudo é pensado em função deles e incluo quando atendo as crianças.*

12% referem-se ao fato de haver envolvimento do pessoal, como *A direção está sempre presente, preocupada com o andamento pedagógico. Em alguns cuidados com o meio ambiente (pintura da escola, sala de leitura, aquário na entrada) Também é considerada inclusiva pela atitude de alguns profissionais e pela participação de pessoas da comunidade e principalmente porque a Sala de Leitura permite que todas as crianças possam ler.*

Porém, ao serem também questionados a respeito de: Em quais aspectos essa escola não é **inclusiva**? houve **12%** das respostas no sentido geral como: *a escola não é inclusiva quando não tem condições adequadas de trabalho. A escola não consegue 100% de inclusão, atingir todo mundo pois as pessoas têm limites. Ou ainda nos hábitos arraigados, contra o que é novo.*

Da mesma maneira que é inclusiva referente ao tema diversidade, a escola não é inclusiva para **35%** das pessoas porque *as professoras usam termos muito duros para uma criança e os colegas imitam a professora não querendo brincar com ele. Ou quando algumas vezes o modo de agir das pessoas é inadequado, pois rejeitam os alunos.*

A escola também não é inclusiva para **29%** das pessoas que explicam*: pela falta de verba das autoridades e pela falta de participação da comunidade.* Outra pessoa confirma: *falta participação dos pais na escola.*

Não podemos também deixar de notar que **22%** das pessoas acreditam que a escola é inclusiva, pois respondem a essa questão dizendo que a *escola é inclusiva em tudo* ou *ainda não percebi nada neste sentido* ou ainda uma pessoa acentua que *no momento desconheço qualquer atitude. Estamos nos esforçando para ficar cada vez melhor.*

Assim, as professoras e os funcionários apontam para a amplitude da questão inclusiva que, com certeza, definem as atitudes que cercam as relações entre todos os segmentos no ambiente escolar.

2.4. A acessibilidade curricular

A clientela escolar, moradora de uma das regiões mais heterogêneas da cidade de São Paulo, traz para a escola a diversidade sócio-econômica e cultural, existente no bairro. As crianças moradoras das áreas de ocupação, em terrenos cedidos ou invadidos, em moradias precárias e

locais sem urbanização, vivem em situação de extrema pobreza e freqüentam as classes consideradas de maior dificuldade de aprendizagem.

Nas conversas entre as professoras, nos relatos das reuniões pedagógicas e no desabafo em nossos diálogos nota-se que a queixa principal refere-se à heterogeneidade de questões que devem enfrentar no cotidiano escolar. A expectativa revelada corresponde ao desejo de trabalhar o "aluno ideal" e que se encontre à disposição condições também ideais de trabalho. O impacto com uma realidade diversa da esperada, adicionado às atividades que se sobrepõem, faz com que a principal atuação do professor, principalmente das séries iniciais, de ensinar o aluno a saber de si e do mundo, fique muito a desejar. Perrenoud (1993) preocupou-se em explicar a contradição entre uma imagem idealizada dos alunos e a contrastante realidade vivenciada na escola.

> **Seja qual for o grau de seleção prévia, ensinar é confrontar-se com um grupo "heterogêneo" (do ponto de vista das atitudes, do capital escolar, do capital cultural, dos projetos, das personalidades, etc...). Ensinar é ignorar ou reconhecer estas diferenças, sancioná-las ou tentar neutralizá-las, fabricar o sucesso ou o insucesso por meio da avaliação formal e informal, construir identidades e trajetórias. (Perrenoud, 1993: 28)**

Constato essa dificuldade quando observo os alunos nas salas de aula. Alguns não são conhecidos pelas professoras três meses após o início das aulas. Olhando seus cadernos e conversando sobre suas atividades, percebe-se o abandono em que se encontram. Freqüentam a escola, mas são excluídos das atividades, porque não conseguem realizar nem mesmo a cópia das atividades da lousa. Ao receber uma folhinha de atividade, não compreendem o que se espera deles, não fazem a atividade ou preenchem a folha de maneira totalmente inadequada. A inclusão de alunos vindos de outros estados, com idade diferente da usual para a série, reclassificados para a 3ª série, com pouca ou nenhuma escolaridade, pode resultar nessa situação de abandono. Percebe-se que a barreira da série, eliminada no sistema de ciclo e uma organização mais flexível, que permite a matrícula da criança em uma série mais adiantada, provoca uma grande diversidade de níveis de aprendizagem na mesma sala que, somada ao número elevado de alunos por classe e ao sistema de rodízio das professoras nas cinco classes de terceira série, permite acontecer uma situação como essa, de clara exclusão. Uma professora mostra que *há alunos que resolvem situações até mesmo complicadas no seu cotidiano pela sua experiência cultural anterior, e, muitas vezes, não aproveitamos, como por exemplo um aluno que sabe tudo sobre como cuidar de cavalos, outro que entende de plantações, sendo considerados incapazes de aprender o saber escolar.* As regras da instituição são passadas a esses alunos como cobrança de um comportamento padrão que muitas vezes não conseguem ter. Aos poucos, a apatia e o

desinteresse dão lugar à agressividade, como resistência ao processo de aculturação que vivenciam.

Esta realidade observada no decorrer do 1º semestre de 2006, nas classes formadas pelos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem não representa porém, a situação da escola como um todo, pois nas outras classes os alunos têm alto desempenho, são atentos e participativos. Ademais, a situação de desrespeito às regras, encontrada no ano anterior era muito mais grave, como mostram os registros do livro de ocorrências.

Percebe-se que há na escola, concomitantemente, práticas pedagógicas que favorecem o desempenho das crianças e outras que dificultam, por suas características culturais, de participar e aprender, sendo promovido à categoria de Aluno com Dificuldade de Aprendizagem, poucas vezes envolvido em bons momentos de estimulação e desafios. As situações de baixo desempenho dos alunos e a representação que têm de sua posição familiar e escolar serão expostas no Princípio 3.

3º PRINCÍPIO: O CURRÍCULO MULTICULTURAL CRÍTICO

> "Incluir significa todos fazerem parte de uma sociedade, falando a mesma língua, com respeito, sem fazer diferença de raça, cor, deficiência. É saber lidar com todas as diferenças. É trazer união a uma situação heterogênea e isto acontece a todo momento na escola." Professora da escola estudada, 2006.

O Currículo Multicultural Crítico constitui a possibilidade de toda a equipe escolar mergulhar em sua própria história e trazer lições para os alunos a respeito de sua origem, possibilitando a construção de sua identidade por meio do resgate do percurso social comum dos brasileiros. Na concepção crítica, criada por Moreira (2001), não existe uma cultura da sociedade unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações por meio do currículo. Em vez disso, a cultura é vista como um terreno de luta em que se enfrentam as diferentes concepções de vida social.

> **"A educação e o currículo não atuam, nessa visão, apenas como correias transmissoras de uma cultura produzida em outro local, por outros agentes, mas são parte integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos. A cultura e o cultural, nesse sentido, não estão tanto naquilo que se transmite quanto naquilo que se faz com o que se transmite". (Moreira, 2001 :27)**

O ensino que parte das diferenças entre as próprias crianças tem como referencial a diversidade sócio-cultural na sala de aula e pode ensiná-las a observar mais as diferenças do que julgá-las como certas ou erradas, a partilhar sentimentos e experiências, mais do que discriminar e a enfrentar seus próprios medos e inseguranças, mais do que se esconder. As diferenças entre as crianças são observadas por uma professora: *Esta escola é inclusiva na mistura de raças e de classe social. As crianças do Orfanato são abraçadas pela escola e convivem com crianças de classe social mais elevada.*

Inúmeras situações reveladoras de preconceito e discriminação ocorrem com as crianças na escola, nos corredores, nas filas do páteo, durante o recreio, quando tentam aprender em suas salas de aula, fazendo com que se sintam excluídas. Os relatos apresentados constituem instantâneos ocorridos durante o tempo da investigação e revelam aspectos da interação entre os funcionários, entre as professoras e os alunos, entre os alunos e alunas, presentes no currículo de uma escola de ensino fundamental que deixa escapar, porém, inúmeras outras possibilidades de enfrentamento dessas situações pelos participantes do processo ensino-aprendizagem, como revela uma professora: *A inclusão é a nossa luta, as tentativas, os erros e os acertos.* As ações didáticas, definidas para uma série ou um grupo-classe, porém, podem

representar possibilidades de desenvolvimento das crianças ou não, como ocorre com aquelas que, por suas características individuais, não aproveitam a "aula" oferecida.

3.1.Por uma escola que ensine a todos

Os propósitos estabelecidos nos objetivos educacionais são imprescindíveis para realizar a análise global do processo educacional de uma escola ou mesmo de uma série. Para entender o que acontece no âmbito da aula Zabala (1998) questiona: Por que ensinar? O que ensinar? A resposta tradicional a essas questões seria a preparação do aluno para a vida em comum e sua profissionalização, com um rol de temas a serem estudados, em termos de nomes, conceitos, princípios, enunciados e teoremas, priorizando o conteúdo conceitual.

> **"Quando se explica de certa maneira, quando se exige um estudo concreto, quando se expõe uma série de conteúdos, quando se pedem determinados exercícios, quando se ordenam as atividades de uma determinada maneira, etc., por trás dessas decisões se esconde uma idéia de como se produzem as aprendizagens". (Zabala, 1998: 33)**

Assim, todas as ações de uma escola podem ser efetivas para a aprendizagem ou não. Para saber até que ponto a escola em que se realiza a pesquisa promove ações de inclusão ou de exclusão, os funcionários e as professoras responderam a questão: Em qual situação você considera que **inclui** os alunos? A análise das respostas aponta que **53,33%** do pessoal explicou a inclusão por aspectos gerais, pois *tudo é pensado em função deles: nas atividades, nas brincadeiras do dia-a-dia.*. Uma funcionária explica que *quando faço a limpeza*, *estou colaborando na inclusão do aluno.*

Na escola inclusiva é necessário compreender também, como o faz Zabala (1998), que as aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes; correspondem em grande parte às experiências que cada um viveu desde o nascimento; a forma como aprende e o ritmo da aprendizagem, que varia segundo a capacidade, motivação e interesse; enfim, a maneira e a forma como se produzem as aprendizagens são o resultado de processos singulares e pessoais. Realmente **46,44%** das pessoas focaram suas respostas na diferenciação do ensino como *Incluo os alunos quando procuro caminhos alternativos, dentro do processo pedagógico que os ajude a evoluir em seu aprendizado.* Outra professora diz: *Incluo quando respeito como eles são, tratando-os com carinho e fazendo com que entendam o próprio erro, de modo suave.*

É difícil identificar os diferentes graus de conhecimento de cada menino ou menina, o desafio do que necessitam, que apoio requerem e estabelecer a avaliação apropriada para cada um deles a fim de que se sintam estimulados a se esforçar em seu trabalho, sendo esse o ideal de

uma escola inclusiva, como explica uma professora: *Inclusão representa os alunos poderem realizar seus trabalhos mesmo tendo dificuldades de aprendizagem.* O fato de que custe, não nos deve impedir, aponta Zabala (1998), de buscar os meios e formas de intervenção que, cada vez mais, nos permitam dar uma resposta adequada às necessidades pessoais de todos e de cada um de nossos alunos. *Às vezes os alunos riem de um colega que não consegue fazer tudo na aula, faço questão de elogiar, peço que escolha o time, incentivo que faça como consegue.* Incluir significa, portanto, valorizar as crianças: *Quando dou atenção específica a um aluno, trabalho sua auto-estima, mostro que ele tem valor, que faz parte do grupo,* ou mesmo quando a professora diz: *Incluo os alunos em todos os momentos, pela atenção que dou a eles e por ver suas qualidades positivas.*

Partindo do princípio de atenção à diversidade, temos que identificar os condicionantes que impedem que nos ocupemos das demandas particulares de cada um dos meninos e meninas e que os leva a lugares de insucesso na escola. *Quando proponho uma atividade em grupo e, por algum preconceito, um aluno ou aluna é deixado de fora. Insisto até que ele entre em um grupo.*

Para que o processo de inclusão se desencadeie não basta que os alunos se encontrem frente aos conteúdos para aprender; é necessário que diante deles possam atualizar seus esquemas de conhecimento, compará-los com o que é novo, identificar semelhanças e diferenças e integrá-los em seus esquemas. Uma professora expõe: *Incluo em todas as atividades que desenvolvo, quando vejo o interesse dos alunos, quando fazem as atividades de pintura, de dança.*

> **"A aprendizagem significativa não é uma questão de tudo ou nada, mas de grau – do grau em que estão presentes as condições que mencionamos. Assim pois, a conclusão é evidente: o ensino tem que ajudar a estabelecer tantos vínculos essenciais e não arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios, quanto permita a situação". (Zabala, 1998: 38)**

Na medida em que isso acontece, como n*o meu olhar diferenciado para duas alunas que não conseguem realizar com o mesmo desempenho as atividades. Elas fazem as atividades no ritmo delas e sei que algo elas aprendem,* podemos dizer que está se produzindo uma aprendizagem significativa, pois a distância entre o que sabem e o que têm que aprender é adequada. Outra professora mostra sua disposição em apoiar as crianças em suas dificuldades: *Tento dar atenção; quando diversifico minhas atividades, alterno aulas práticas e teóricas. Também quando aceito que cada um faça os exercícios do seu jeito. Quando tento colocar a criança dentro do grupo, apoiando-a na aprendizagem* e também *quando vou em busca das necessidades dos alunos* As professoras falam também da procura de caminhos alternativos: *A recuperação paralela é importante para trabalhar a criança que não sabe algo, que a ajude a evoluir em seu aprendizado.* Quando uma professora diz: *Incluo quando sinto que estão todos realizados,* sabe a importância de sua ação na evolução de cada uma das crianças.

Da mesma maneira, ao analisar a questão: Em quais situações você considera que **exclui** os alunos? uma professora diz que *A exclusão é a derrota, é se sentir vencida.*Também ao falar da exclusão, **23,33%** das pessoas se referem à exclusão de forma geral, como *deixar os alunos de fora,* ou *quando não quero que a pessoa faça parte* ou ainda *quando os alunos são rejeitados pelo grupo.*

Houve, no entanto, quase metade **(46,66%)** das respostas revelando a preocupação das professoras em não saber lidar com as diferenças. Uma certa angústia é revelada por essas pessoas que, de alguma forma, excluem os alunos, mas questionam sua própria ação. As respostas referentes à falta de tempo: Quando a falta de tempo não me permite escutá-los mais. Quando não tenho horário destinado a empréstimos de livros aos alunos. Quando estou atendendo os alunos, todos querem ser atendidos e não dá tempo, ao excesso de trabalho e ao não saber como agir: Quando estou cansada, já tentei tudo e não consigo nada. Penso: O que faço agora? Uma professora expõe como resolveu a questão: *No início do ano eu não sabia como agir, porque os alunos são muito agitados. Hoje eu excluo da aula o aluno que não segue as regras. Ao chegar na sala eu espero que façam a fila para descermos à quadra, se eles demoram, eu espero*. A maneira de fazer o aluno repensar sobre seus atos, muitas vezes é considerada exclusão: *Quando tiro um aluno de uma atividade porque não seguiu as regras ou porque demonstrou preconceito em participar com alguma criança.* Mesmo sabendo que *A criança precisa entender os limites e seguir as regras*, algumas professoras percebem que excluem o aluno com suas atitudes disciplinares: Excluo q*uando preciso tirar um aluno da classe pelo seu comportamento inadequado. Quando tiro um aluno da atividade porque ele não segue a regra, sinto por ele estar perdendo a atividade. Quando a criança faz muita bagunça e tiro da atividade.* A resposta mais inclusiva é dada por uma professora que questiona: *Às vezes não conhecemos cada aluno, isso dificulta o entendimento sobre seu comportamento; excluindo assim alunos que têm dificuldade para se controlar ou ter limites.* Algumas professoras não gostam de ver o aluno excluído por outra pessoa: *quando gritam com eles, sem deixar que se defendam.* As questões didáticas também são preocupações da professora que explica: *Excluo quando não me organizo o suficiente. Gostaria de poder apoiar mais as crianças que têm maiores dificuldades.*A revelação da professora: *Excluo quando dou atenção e o aluno não aproveita, deixo de dar atenção*, revela seu sentimento contraditório ao agir com o aluno que considera desinteressado que também é revelado por outra professora ao dizer que *Fico muito ansiosa por ter ensinado o aluno e ele não retorna o que ensinei.* A grande questão da exclusão da escola, como fazer para que todos os alunos aprendam, é mostrada pela preocupação da professora com sua ação excludente na sala de aula*: Quando só trabalho com os alunos "mais fortes", que me solicitam mais e não dá tempo de olhar as crianças com dificuldades.*

O reconhecimento da maioria dos profissionais da escola de que suas ações são excludentes (embora **36,66%** tenha considerado que não exclui as crianças), pode ser o início da

reformulação da prática, no sentido da aceitação da diversidade, desde que as professoras percebam que as crianças, em suas diferenças, revelam toda a gama de possibilidades de existência das pessoas e que sua aprendizagem está diretamente ligada às oportunidades que lhes são oferecidas com sua atenção, seu apoio e a busca da atividade que as façam superar seus limites.

O movimento de inclusão das crianças com deficiências nas escolas regulares é crescente em todo o Brasil, como consta do Censo Escolar de 2006, que aponta a presença de **325.2136** crianças em salas de aula comuns (MEC/SEEP/2007). A escola, ao receber uma criança, necessita repensar suas atitudes, organização e currículo e essa tarefa não é abraçada de imediato e nem por todas as pessoas. De todo modo, assistimos a atividades em sala de aula que revelam essa preocupação. Uma professora de terceira série contou para as crianças a história "Na minha escola todo mundo é igual", de Rossana Ramos, e após um debate com as crianças pediu que escrevessem sobre o tema. Vale a pena ler o que os alunos aproveitaram da atividade. Uma aluna ficou feliz ao perceber que: *Tem gente que não enxerga, mas sente o perfume.* Outra dá um recado: *Se na sua escola tiver alguém gordo, deficiente ou de cadeira de rodas, não chute, não bata, não empurre e não brigue com ele. Ame essa pessoa como ela te ama. Cuide e ensine tudo o que você sabe. Torne ela feliz e você será feliz.* Outra criança escreveu de cada uma das diferenças: *As crianças deficientes são como eu, você e todos. Elas têm direito de brincar, correr, sorrir e podemos abraçar, que não pegamos doença. As crianças de cadeira de rodas podem brincar de tudo, só não podem pular corda e correr. Por incrível que pareça os deficientes visuais podem ler com a ponta dos dedos, com letras em braile, em livros, cardápios, etc. As crianças surdas podem brincar e estudar normalmente, e nos entendem por meio de sinais.* Esse trabalho em que as crianças ouvem a história, refletem em conjunto, buscam mais informações e trazem uma contribuição foi bastante rico e mostra que as crianças podem ser orientadas na compreensão das diferenças.

3.1.1. As crianças com Necessidades Educacionais Especiais

O processo educacional inclusivo, como uma autêntica atenção à diversidade, representa uma forma de intervenção complexa, podendo ser o eixo estruturador das diferentes ações didáticas. Zabala (1998) faz uma comparação: De que altura deve saltar uma criança de 14 anos? Sabemos que dependerá de cada menino ou menina, em função de suas capacidades (físicas, afetivas, compleição, interesse, força), quer dizer, de suas aprendizagens prévias. Isso fará com que situemos a barreira em diferentes alturas e, com nossa ação e palavras de incentivo, será um desafio acessível. O que acontece se em vez de pensar numa atividade de

educação física nos situamos na área de língua, matemática ou física. O mais comum será respondermos: “Na primeira série tem que saber...”

> **As aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes, correspondendo às experiências que cada um viveu desde o nascimento, a forma como se aprende, o ritmo de aprendizagem, segundo sua capacidade, motivação, interesse, enfim a maneira e a forma como se produzem as aprendizagens são o resultado de processos que são sempre singulares e pessoais. (Zabala, 1998: 34)**

Ao analisarmos uma aprendizagem cognitiva em vez de utilizar um modelo interpretativo mais complexo, simplificamos e utilizamos uma proposta de ensino uniformizadora, com exercícios iguais para todos, avaliando segundo os mesmos critérios, sem levar em conta os processos individuais.

3.1.1.1. Eu quero participar: as crianças com deficiência intelectual

Esse deve ser o parâmetro do trabalho pedagógico se o desejo educacional for a conquista do desenvolvimento de cada um dos alunos que, motivados e respeitados em suas características, aprendem e fazem diminuir o fracasso instalado em nossas escolas que, até então, afastam-se da eficiência do processo de educar uma criança. A escola atual enfrenta a todo momento o desafio de tornar acessível o currículo escolar aos seus alunos de diferentes origens e possibilidades, como ocorreu em 2007, na escola pesquisada. É o que percebemos ao observar e ouvir os relatos de 3 crianças e de suas professoras.

Eu quero fazer o que eles fazem. Esta é a preocupação com o aprendizado da Thelma começou em 2006, quando sua professora de 2ª série me chamou para conhecê-la. A professora conseguia que ela copiasse todas as lições, embora com letra ilegível e, em algumas vezes, enchia a folha somente com bolinhas. Ela é *uma aluna que não realiza as atividades como os outros alunos. Eu a coloco na frente da classe para acompanhar o que ela faz, mas eu gostaria de saber se ela entende o que estou falando*. Sua hipótese de escrita pré-silábica e o desenho na fase pré-esquemática confirmam a percepção da professora. Realmente a menina faz uma cópia de todo o texto que está na lousa e aparentemente está escrevendo. Percebe-se que imita um texto escrito, como se o desenhasse, mantendo a estrutura micro textual, com paragrafação e pontuação. O texto está, porém, escrito com letras e não letras, diferenciando letras maiúsculas e minúsculas, como se imitasse o jeito de escrever da professora, porém, indecifrável. De todo modo parecia gostar da classe, sempre sorrindo e sentada numa das primeiras carteiras, recebia atenção da professora, embora ela não conseguisse atendê-la em suas dificuldades. Em 2007, a situação não mudou muito. Orientei a professora para passar lições individuais, introduzindo o alfabeto e palavras significativas, de modo que a menina

pudesse avançar em sua hipótese de escrita. Percebo que se sente perdida nessa classe, com tantas outras crianças necessitando da atenção da professora, o que é uma pena, pois o tempo passa e ela não se desenvolve como poderia. Ao ficar perto da Thelma a sensação que ela lhe passa é de paz, porque ela é serena e concentrada. Sua compreensão da atividade é limitada, necessitando orientação em cada passo, entretanto, em certas ocasiões, surpreende ao dar respostas adequadas às questões orais, quando parece estar alheia à discussão. Segundo a professora a Thelma teve convulsão há algum tempo. Mora com a mãe, o padrasto (que chama de tio) e três irmãos, embora só tenha falado de uma irmã menor. A menina relatou que o padrasto bate em todos em casa, quando bebe, principalmente em sua mãe. Pareceu muito indignada com isso, mas verbalizou que é normal o homem bater em mulher. O irmão mais velho esteve na escola e diz não saber se há agressão em sua casa. A menina adora desenhar e seu desenho ainda é esquemático, sem linha de base, colocando num mesmo plano a mesa e objetos que estão em cima dela. Ao pedir que desenhe, noto que se sente feliz, fica concentrada e faz muitos pequenos desenhos bem coloridos, pela folha. Gosta de ser chamada para fazer atividades na sala de orientação, mas adora dançar e deixou de vir nos dias de ensaio da festa junina.

Ao nos dedicarmos a observação de uma criança como a Thelma também ouvimos questionamentos: Ela consegue aprender? Até que ponto entende o que se passa na sala de aula? Realmente ela pode ter um limite na capacidade de aprender, porém, como saberemos se hoje ela aprendeu algo conosco? Começou a pensar em algo novo, escreveu uma palavra e percebeu seu sentido. Podemos refletir como Melero (2003) que se preocupa com os padrões estabelecidos do ensino que se desenvolve como um modelo de aprendizagem para todos. Explica que a genética representa apenas uma possibilidade e a inteligência não é algo que nos vem dado (dotado, infradotado, superdotado), pois a inteligência, considerada como o desenvolvimento dos processos cognitivos, é algo que se adquire e se constrói sempre e quando os contextos educativos dão oportunidade para isso. Esses contextos precisam incluir a observação de cada uma das crianças para identificar o que sabem e o que lhes falta saber. E, somente assim, ao sermos surpreendidos pelo conhecimento que de repente a Thelma mostra, possamos compreender que a surpresa está presente na relação de uma pessoa que ensina a uma criança que aprende.

Pode-se dizer, como Bossa (2002), que o nível de maturação de um indivíduo para a aprendizagem depende do interjogo entre fatores intelectuais, afetivos, biológicos e as condições de comunicabilidade com o meio significativo.

Eu quero fazer sozinha, diz a menina. Eu já havia ouvido falar da Kátia. Tratava-se de uma menina de 7 anos com Paralisia Cerebral, com Q. I de 2,5 anos, com dificuldade de mobilidade e controle de esfíncteres. Ao vê-la chegar ao páteo de entrada, com sua mãe, percebi seu susto ao ver tantas crianças, porque saiu correndo. Pedi à mãe que me acompanhasse até à sala da Coordenadora e ela, imediatamente, pegou a menina no colo. Pedi que a deixasse andar e apoiei sua mão enquanto ela descia a escada. Na sala percebi sua agitação e vontade de mexer em tudo. Dei-lhe um alfabeto móvel e ela pegava qualquer letra e perguntava: -*É a? É o? É i?* Dei-lhe canetinhas e sulfite e ela desenhou garatujas por toda folha, com tanta força que afundou a ponta de uma canetinha. Nomeou como "minha mãe" uma das garatujas. A mãe conta: *Kátia nasceu bem, de parto normal e teve meningite aos três meses, voltando do hospital mole, sem controle postural. Fez tratamento no Hospital das Clínicas até três anos, conseguindo aprender a comer, pois engasgava muito e a falar.* A mãe começou a chorar ao se lembrar desse tempo e Kátia ficou muito preocupada, abraçou a mãe dizendo: *Mãe, minha culpa? Minha culpa?* Freqüentou a EMEI dos 5 aos 7 anos, sendo muito querida, mas em 2006 começou a ter medo de tudo. Passou por um psiquiatra e tomou remédio durante três meses. A mãe quis saber se sua filha pode aprender como as outras crianças. Analisei com a mãe as reações da Kátia ao demonstrar seus sentimentos e curiosidade em saber o nome das letras, não parecendo ter a idade mental que ela tem falado para as pessoas. Ela ouviu isso de um médico. Mostrei também o que pode fazer pela independência da menina, deixando de carregá-la no colo ou fazendo qualquer coisa que ela possa conseguir sozinha. Foi o que a professora de artes também percebeu, ao ver a mãe desenhando no caderno da criança. Ao subirmos para a classe, a Kátia sentou-se na carteira, tendo a mãe ao lado como apoio. Nos dias seguintes a professora relata que tem deixado uma criança apoiá-la, estando bem integrada à turma e a mãe tem sido muito prestativa nas atividades da classe. O próximo passo de sua inclusão na classe será observar como aprende para poder oferecer atividades ótimas para seu desenvolvimento na leitura e na escrita. Em abril de 2007 a professora relatou: *A Kátia está muito bem adaptada. Faltou um período para fazer tratamento. As crianças gostam dela e colaboram. Eu dou folhinhas, ela rabisca, porque quer fazer a lição dos colegas. A mãe, além de apoiar a filha, me ajuda muito. A Kátia está mais independente, foi á sala de leitura sem a companhia da mãe.* Entreguei à sua professora duas bolinhas de borracha e dois bastões de madeira para a Kátia fazer exercícios de coordenação motora, sempre com um colega. Conversamos sobre os três sentidos da palavra *Incluir*. A presença da Kátia numa sala de aula comum evidencia o sentido de abranger; sua participação nas atividades e o envolvimento das crianças em querer estar com ela, conversar e apoiá-la nas atividades também. Falta, portanto, que ela receba uma atenção

para os objetivos que consegue realizar e aqueles em que necessita de apoio. Levei pincéis atômicos e sugeri o uso de caderno de desenho grande, iniciando com linha reta, depois alternar com sinuosa e quebrada. Trabalhar cores e formas geométricas pedindo para pintar figuras de diferentes tamanhos. Em maio de 2007 a professora explicou: *Ela gosta de usar o material e as crianças vão à carteira dela porque querem apertar a bolinha e o bastão. Enviei o material para casa e a mãe disse que tem usado.* A criança falta muito às aulas, por tratamento médico e também devido à exigência da escola da permanência da mãe no período de aulas. O pai explicou: *A Kátia se desenvolveu um pouco na escola, mas estamos procurando uma escola em que a mãe não tenha que permanecer, porque tem afazeres em casa*. Sugeri para a coordenadora da escola rever essa situação, aproveitando uma das professoras de apoio do Programa Ler e Escrever para acompanhar a criança na sala de aula.

Eu quero desenhar, pede a criança. Ticiana me chamou atenção desde 2006, quando freqüentava a 2ª série e não conseguia ter um bom desempenho. Sua dificuldade de compreensão é muito acentuada e as professoras explicam que ela teve convulsões. A professora da 3ª série explica *a menina parece ainda não ter encontrado seu lugar, não sabe o que está acontecendo e está cada vez mais agitada e rebelde.* A professora de artes explica: *Ela está sempre ausente. Até você chegar nela, a casa caiu.* Para a professora de português *a aluna é distraída, não se concentra, não tem progresso, embora agora em maio esteja mais calma.* As aulas de reforço devem ter feito a diferença, pois a Ticiana copia adequadamente, é valorizada por seus desenhos, embora continue na hipótese de escrita pré-silábica, por não perceber relação entre a fala e a escrita. Quando é desafiada a pensar na escrita, distrai-se, olha para o lado, não quer ser desafiada. Ela tem sempre os objetos em ordem e fica muito brava quando um colega pega qualquer material seu. Ela diz que o Adriano a atrapalha na classe, mas na aula de reforço quer se sentar perto dele para ajudá-lo. *Eu gosto da classe e não quero mudar, alguns sabem ler. O Adonai tem o caderno rasgado e o meu caderno não é rasgado.* Ticiana fala pouco de sua família, não sabe seu endereço e o dia em que nasceu. *Eu moro com meu pai, minha mãe e irmã, e só ela briga comigo porque eu jogo as coisas dela fora.* Numa conversa sobre o uso da leitura ouviu o colega dizer que quer aprender a ler para ler os recados da professora para a mãe. Diz então: *nunca pensei em ler recado, queria que a professora me ajudasse a ler, para brincar de escolinha com os meninos na rua.* A garota não sabe ler e escrever, mas revela talento ao desenhar e dá um recado às professoras: *Eu gostaria de poder desenhar mais na escola.*

O relato das três crianças talvez tenha apontado a seriedade da questão da definição de uma criança com deficiência intelectual. A solução dessa questão, que tanto angustia as professoras, não está numa atividade pronta indicada para este ou aquele aluno. A solução

está em primeiro lugar na observação da criança para saber como faz a atividade, o que consegue aproveitar, em quais situações se sai bem, em quais reclama e mostra que o desafio ainda está longe de seu alcance, qual amiguinho pode sentar-se ao seu lado, no papel de tutor, para uma primeira orientação a respeito da atividade a ser feita e, ainda mais, perceber quais são os talentos especiais que apresenta. Em segundo lugar é necessária uma postura de abertura à diferença para que, do seu jeito, a criança possa usufruir do ambiente educativo e em terceiro lugar é necessário refletir sobre o apoio individual que necessita para realizar as atividades ótimas para seu desenvolvimento. A pesquisa buscou o significado do comportamento das crianças por meio das relações entre o que diz (e também seu silêncio), sua vivência familiar e a manifestação de seu comportamento na vivência escolar. Essa procura de sentido, provisória e limitada às condições de pesquisa talvez não chegue à verdade, mas indica um caminho para que as professoras possam se relacionar com elas a partir de sua subjetividade e não mais nas definições restritas de imaturidade, deficiente mental, carência cultural e outras tantas definições generalizadas no meio escolar.

> **A verdade é que muitas vezes, de longe, professores e professoras não percebem o caminhar das crianças e marcam mais seus erros do que acertos. Muitas crianças se desanimam e reagem a esta frustração por meio da apatia, do desinteresse, das brincadeiras e até mesmo da agressividade. (Nakayama, 2000: 21)**

A educação inclusiva, enquanto propulsora da necessária reforma de paradigmas da escola, tem na reflexão sobre seu desempenho a responsabilidade de buscar no cotidiano que vivencia a análise dos sinais de sua incompetência e o repensar das ações que realiza ou deixa de realizar, afirmando sua força como instituição educativa.

3.1.2. Fracasso escolar: de quem é a dificuldade?

O que esconde/revela uma classe formada pela homogeneidade, a partir do critério da hipótese de escrita das crianças e seu desempenho escolar no ano anterior? Até que ponto as crianças têm dificuldades reais e até que ponto são as dificuldades de ensinar que promovem essa situação? O que pensam as próprias crianças a respeito de sua vivência nesaa sala de aula?

Apesar de algumas pesquisas terem desvendado os mecanismos produtores de dificuldades escolares do próprio sistema educacional e o critério de formação de classes homogêneas ser apontado como um desses mecanismos, pois institui a diferenciação entre as crianças que podem ou não aprender, ainda é comum nas escolas públicas a formação de classes pelo desempenho das crianças no ano anterior. O Diretor da escola pesquisada considera que *reunir os alunos para buscar um trabalho semelhante seria uma das formas que a administração pode lançar mão*

para contribui com a não exclusão. A prática tem nos mostrado que o professor atende aqueles alunos que brilham, que respondem com presteza e que os demais ficam de lado, nunca aprendem e são promovidos. Com a aglutinação dos alunos com dificuldades é impossível negar a realidade e o desafio é posto!

Se encararmos a heterogeneidade como tentamos fazer até aqui, como fonte de desenvolvimento e enriquecimento mútuo, e, embora possamos encontrar como aponta Cortesão (2007), alguma justificativa para os critérios homogeneizantes, é importante perceber que todos podem ter efeitos de segregação social.

As formas mais comuns de organizar as turmas, segundo o critério de homogeneidade, é a análise do percurso acadêmico anterior, pelos êxitos, notas, repetência. A idéia de tornar homogêneos os agrupamentos dos alunos e que a partir desse critério é mais fácil ensinar, não leva em consideração em primeiro lugar que a heterogeneidade faz parte de qualquer agrupamento e aos poucos estará tão forte que a lição não poderá ser única e em segundo lugar uma homogeneidade provocada não elimina a heterogeneidade natural da mistura das crianças num agrupamento produtivo.

> **"A passagem de crianças inicialmente consideradas "médias" ou "fortes" para classes "fracas" é mais freqüente do que o movimento inverso, o que confirma o poder do rótulo e a progressiva constituição de um candidato a sucessivas reprovações, verdadeira condenação que atinge, em maior ou menor grau, grande parcela das crianças dos bairros mais pobres". (Patto, 1991: 214)**

A situação das 4ª séries, de 2006, formadas com critério de homogeneidade, segundo seu desempenho na leitura e na escrita, pode ser elucidativo da contradição entre uma proposta e sua concretização. Assim, a 4ª série E, onde foram reunidas as crianças com hipótese inicial da escrita, ritmo de trabalho mais lento ou aqueles que não têm escolaridade anterior (reclassificados na série). As professoras definiram a situação: Na **4ª série E,** *a situação é muito grave. Ao serem questionados, os alunos respondem, fazem perguntas, porém, o fazem com muito tumulto, não dando importância ao que os colegas falam e vários falam ao mesmo tempo. Poucos conseguem ler. A leitura é segmentada e sem fluência, falta compreensão do texto, não conseguem obter informações do texto lido. Alguns não sabem as letras do alfabeto, outros têm hipótese silábica, com ou sem valor sonoro. Os alunos não trazem o material pedido. Não têm cuidado ou capricho nas atividades, sendo o traçado da letra irregular. Muitos não fazem nenhuma atividade. Eles não conseguem ler textos. Cerca de dez alunos não têm nenhuma noção do SND. Nas aulas de Flauta não é possível utilizar o mesmo material das outras classes, havendo um trabalho oral com as notas musicais e a parte prática fica muito prejudicada também porque vários alunos não têm flauta. Os alunos que foram reclassificados estão muito perdidos nas salas.*

A possibilidade de desenvolvimento efetivo dessas crianças nas salas em que estão reunidas aquelas que pertencem ao grupo social menos favorecido economicamente e desanimadas em sua capacidade de aprender fica distante,

> **"Sobretudo se se for instalando a consciência de que segregar os alunos, organizá-los por grupos de nível é um contributo para que os melhores sejam cada vez melhores e os que têm mais dificuldades tenham cada vez mais dificuldades". (Cortesão, 2007: 13)**

Esse olhar daltônico, acentua Cortezão (2007), aprisiona os alunos em turmas "homogêneas", fazendo com que percam a oportunidade de usufruir da riqueza da diferença que pode ocorrer nas redes de colaboração, interajuda, solidariedade que se estabelecem entre diferentes. Ao contrário dessa situação, o professor que conhece seus alunos, pelo viés da diversidade, poderá recorrer a respostas flexíveis e variadas de ensino e aprendizagem para que os diferentes grupos de alunos, com diferentes características e diferentes saberes, tenham oportunidades de usufruir do processo de aprendizagem em curso.

Na classe homogênea é maior o desafio das professoras que revelam o desejo de estar mais junto do aluno*, Eu gostaria de poder atender estes alunos em suas necessidades, mas o pouco tempo que permaneço na sala dificulta essa possibilidade. Sinto que excluo os alunos quando a falta de tempo não me permite escutá-los mais.*ou *Sinto que excluo os alunos quando estou atendendo os alunos, todos querem ser atendidos e não dá tempo.* Às vezes a questão é o excesso de trabalho *Quando estou cansada, já tentei tudo e não consigo nada. Penso: O que faço agora?* Mostram ansiedade também por não saber como agir, porque o aluno não aprendeu ou por estar perdendo as explicações: *Quando tiro um aluno da atividade porque ele não segue a regra, sinto por ele estar perdendo a atividade.* As professoras das **4ª séries,** após essa análise da situação, definiram o perfil esperado das classes no final do ano: Participação oral na aula, com clareza na expressão, bons hábitos como: *levantar a mão para falar, ouvir com atenção, esperar a sua vez. Compreensão de um texto lido. Escrita de um texto usando frases mais completas, elementos coesivos, coerência no relato (começo, meio e fim), escrita ortográfica, traçado da letra mais regular e legível. Apresentar atitudes de respeito para com os professores e colegas, assumir a responsabilidade de estudar e fazer as atividades com "capricho".* O ano de 2006 se constituiu num desafio para as professoras dessas classes que se empenharam com seus recursos para oferecer o que podiam para os alunos que desanimados pouco aprenderam. Apesar do empenho das professoras na alfabetização, no mês de setembro, 18 alunos se mantinham na hipótese silábica da escrita e o ano terminou com 20 alunos com conceito **NS**, sendo 14 aprovados para o Ciclo II, sem o desempenho esperado.

A educação inclusiva como proposta propulsora da reforma da escola pode trazer à tona o perfil de qualidade no ensino das crianças, pois já não há conformação com o alto índice de mau desempenho, principalmente na questão da alfabetização.

O fracasso da instituição escola em oportunizar o desenvolvimento das crianças e adolescentes, motivo social da sua existência, necessita de estudos que revelem suas

dificuldades pois representa um duplo prejuízo, pelo sofrimento dos alunos que têm sua trajetória escolar prejudicada e pelas perdas educacionais do país, produtoras de grande prejuízo social e econômico.

A 3ª série A é uma classe homogênea? Uma das tarefas a que me propus no decorrer da investigação na escola em 2007 foi conhecer de perto a situação das crianças que não sabem ler e me dediquei com entusiasmo à observação da 3ª série A, formada com 32 desses alunos, indicados pelas professoras como aqueles que têm maiores dificuldades para aprender.

Algumas questões me incomodavam. *Qual é o critério de formação dessa classe? Por qual motivo essas crianças não conseguiram ter um bom desempenho até então? Qual sua situação familiar? Qual sua situação na sala de aula?* Realizei a opção de fazer um questionamento às próprias crianças, perguntando a elas: Com quem você mora? Como é sua casa? Quem atrapalha você em sua casa? Quem sabe ler em sua casa? É importante saber ler? Por que é importante? É importante saber ler na rua?

De um modo geral, a experiência que a escola tem em relação aos seus alunos é a de que, ao entrar numa sala de aula, eles se calem para "ouvir" e "aprender" o que o professor tem a "dizer" e 'ensinar"! (Oliveira, 1994) O que os alunos pensam sobre sua situação, como se sentem nessa classe? São questões que podem encaminhar a reformulação da ação didática necessária ao seu aprendizado. Em encontros individuais e em pequenos grupos as crianças falaram sobre as questões: Como é sua classe? O que você aprendeu nesse ano? Quem atrapalha você em sua classe? Qual é a professora que ajuda você? O que você precisa para aprender a ler?

Solicitava às crianças que escrevessem algumas palavras (para sondagem da hipótese de escrita) e desenhassem uma pessoa e a partir do desenho buscava entrar nas questões. Todo esse material foi complementado pelas informações obtidas junto com as professoras nas aulas de Reforço (6ª aula) e complementadas com alguns pais, pois a maioria não compareceu, embora eu tenha disponibilizado três datas para o atendimento. A responsabilidade de buscar no cotidiano da escola, na análise de seu desempenho como instituição que acolhe e introduz as crianças no mundo da leitura e da escrita por meio da fala das crianças sobre sua representação do que é ler, de sua vida familiar e de sua situação escolar, foi o motivo para realizar as indicações necessárias no repensar das ações que realiza ou deixa de realizar, na formação de nossas crianças mais pobres e menos protegidas pelas famílias.

O desencadeador da pesquisa foram as queixas das professoras a respeito do desempenho dos alunos, muitas vezes aliando questões comportamentais de desinteresse e agressividade com a hipótese de escrita menos avançada.

O critério de organização da classe é dito para as crianças ou, com sua sagacidade, percebem nas entrelinhas das falas dos professores, como explica o aluno: *A professora falou que essa classe é dos alunos que não sabem ler, então quero aprender a ler para ir para outra classe.* ou pela didática diferenciada*: Eu quero ir para outra classe, porque lá tem livro, aqui não.* A classificação da classe como a pior da escola é clara para os alunos que manifestam sentimento de exclusão: *Os meninos da classe xingam. Fico triste e começo a chorar. Quero ir para 3B, onde tenho uma prima.* Ou ainda comparam com outra classe: *Minha classe é bagunceira. Se eu pudesse iria para a 3ª C. Eu acho minha classe bagunceira, eu queria estudar na 3ª C, porque sabe ler melhor.* Às vezes acontece o contrário, o aluno também se sente excluído por não contribuir para a classe: *Eu gosto da minha classe, eu é que sou bagunceiro*. Ou mesmo tem claro que precisa mudar de comportamento *Preciso de um zíper na boca.*

O acesso ao conhecimento, princípio constitucional e social de um país que busca promover a cidadania de todos os segmentos de sua população, deve ser expandido por meio de estudos que busquem os meandros das dificuldades institucionais que as promovem.

Uma fala freqüente dos alunos, que nos chama atenção, refere-se a sua dificuldade de fazer cópias usando a letra cursiva. Com idade de 8 a 9 anos, freqüentando a escola por 3 anos, essas crianças não conseguem fazer o traçado da letra de maneira legível e sentem-se tristes por isso. O *que me atrapalha é a letra cursiva, que não consigo copiar da lousa,* diz o aluno que se esforça para copiar no caderno o que a professora escreve na lousa. Observei em maio de 2007, 20 crianças (das 33 da classe) com essa dificuldade, como enfatiza a criança: *Gosto de aprender a escrever, mas não consigo escrever com letra de mão.*

A partir dessa análise percebe-se que algo deve ser feito para introduzir as crianças no mundo da escrita. Até então, era solicitado que escrevessem em letra bastão maiúscula. As crianças querem aprender e pedem apoio das professoras: *Eu queria que a professora me ajudasse no caderno. Se ela passar lição eu faço.* Há o reconhecimento da criança que recebe apoio: *Quando eu não sei a professora vai na minha carteira.*

A leitura também é motivo de preocupação, como o aluno que pede: *Gostaria de aprender a ler, mas só aprendo no Reforço, porque as professoras não me ajudam.* É muito clara a criança que explica: *As professoras falam para ler, mas eu gostaria que elas chamassem um por vez.* Avaliando o que aprendeu no ano a criança afirma: *Acho que não aprendi nada e queria aprender a ler. Para isso, a professora tem que falar comigo.*

O ensino e a aprendizagem não têm nada a ver com conservar as coisas iguais a si mesmas, mas com um processo construtivo e de transformação, sendo necessário que a vontade de conhecer se instale e proporcione condições de autoria de pensamento. Para isso tenho que

mastigar os conhecimentos, usar minha agressividade no sentido de modificar a forma como esse conhecimento me foi dado, termina Fernandez (1992a) e nesse processo de pesquisa os professores e os pais necessitam ser co-participantes na identificação, na compreensão e na análise das dificuldades enfrentadas pelas crianças em seu processo de escolarização.

Uma das dificuldades que a pesquisa com as crianças aponta é sua falta de conhecimentos obre a função social da leitura. Ao serem questionadas sobre a importância da leitura em suas vidas, várias crianças argumentam que precisam saber ler *para ir bem na escola*. É muito interessante ouvir o que dizem: *Quero aprender a ler para ler historinhas na Biblioteca, livro de matemática e bilhete da escola e também quando for para 4ª série, mas na rua não preciso ler. Quero aprender a ler para ler livro, caderno, livro de história e de geografia.* Essas afirmações demonstram sua representação da leitura como coisa de escola. Conversei com as crianças a esse respeito: Você precisa ler na escola e na rua? *Na rua eu não preciso ler.* Você me disse que a sua mãe não sabe ler. Como ela faz para pegar ônibus? *Ela já sabe qual é o ônibus. Eu quero aprender a ler e escrever para fazer lição. Na rua não precisa ler. Eu tenho uma Bíblia de Deus.* E assim, individualmente ou num grupo revelaram suas preocupações em aprender a ler. Uma criança disse que quer ler o recado da professora para sua mãe, outra estranha e fala que nunca pensou nisso. *Queria que a professora me ajudasse a ler, para brincar de escolinha com os meninos na rua*. N*ão quero aprender a ler para ler recado para a mãe. Não pensei nisso.* O aluno de 11 anos, que chegou há meses da Bahia, não sabe o dia de seu nascimento e seu endereço e diz: *Eu não sei o que eu vou ler,* e começa a pensar no assunto ao ouvir os colegas.

Alguns alunos percebem a importância da leitura em suas vidas. Alguns querem saber ler para colaborar em casa. *Quero aprender para ler livro na biblioteca e ajudar em casa, porque se ninguém sabe ler, eu sei. Eu quero aprender a ler porque eu posso ler carta e jornal em casa, se ninguém souber.* Outros têm noção da importância da leitura e dizem *Quero aprender a ler para saber o nome do ônibus, o que está escrito na caixa, tudo.* (olha em volta e mostra palavras escritas). *Eu fico perguntando – O que está escrito? Meu pai e minha mãe lêem livros e jornal.* A aluna tem uma grande preocupação em resgatar seu relacionamento com os primos e vê na escrita a solução*. Eu quero aprender a escrever para mandar carta para meus primos. Eu vou escrever: não liguem para nossas brigas porque nós sempre seremos primos.* A função social da escrita é clara para esse aluno: *É importante saber ler para não ter que ficar perguntando para os outros: o que está escrito aqui?* Outro ainda explica: *Na rua também, não tem que ficar perguntando e poder ler o que está escrito nas placas e nas paredes.*

Toda a dinâmica das relações estabelecidas em sala de aula, as conversas e orientações sobre a leitura e sua importância, que levam os alunos a pensar sobre o significado de saber ler e escrever, para muitos alunos dessa classe passou desapercebida, por três anos. Essas crianças,

com dificuldades de aprendizagem, como normalmente são nomeadas, não compreenderam a função social da leitura e acreditam que ao saber ler terão, na escola, um outro status, poderão mudar de classe, ler os livros didáticos (de história, geografia etc), ler os livros da biblioteca, ou mesmo os recados para as mães. Ao serem questionadas sobre a necessidade de leitura na rua, apenas 6 *(2 para ajudar em casa, 2 para não ficar perguntando o que está escrito, uma para enviar uma carta aos primos e um para ler tudo)* souberam dar um motivo externo à escola para a necessidade de aprender a ler.

Se sabemos como Oliveira (1994) que a construção do conceito de si é compreendida em sua íntima relação com o outro, podemos refletir sobre a influência de toda esta representação na construção do sujeitos que vivem e convivem durante boa parte de suas vidas na escola.

3.1.2.1. O que pensam os alunos sobre sua aprendizagem? As queixas escolares, que trazem à tona a representação docente de uma situação amplamente vivenciada em nossas escolas, a respeito do mau desempenho de boa parte dos alunos, têm sido estudadas a partir do ponto de vista psicopedagógico e psicológico, mostrando a inadequação dos encaminhamentos efetuados aos programas de atendimento especializado (Oliveira, 1988); a interpretação do fracasso escolar como sintoma de um sujeito que não aprende (Bossa, 2002); a idéia de que a criança que fracassa é aquela que não consegue aceitar a visão do mundo da escola, diferente de sua cultura (Resende, 2002), ou ainda a influência dos laudos psicológicos, com diagnósticos definitivos (Machado, Souza e Sayão, 1996), sendo que todos os estudos rejeitam as justificativas do fracasso pelo desenvolvimento cognitivo das crianças ou origem de suas famílias.

> **Esse quadro leva a uma imperiosa e urgente revisão dos fins da escola e, principalmente do projeto educacional brasileiro. Pensar a escola do futuro sem ser ingênuo só é possível com base em uma perspectiva que considere ao mesmo tempo, o contexto cultural e a dimensão da singularidade". (Bossa, 2002: 20)**

Esta pesquisa foi realizada com 26 alunos, sendo 12 do período da manhã e 14 do período da tarde, na 1ª série (2); na 2ª série (12) e na 3ª série (12), iniciada a partir da queixa das professoras sobre seus alunos, com o propósito de elucidar as dificuldades de aprendizagem, ouvir o que têm a dizer as próprias crianças, dentro do seu universo escolar, sobre sua história de vida familiar e escolar. os dados foram complementados com depoimentos das professoras e das mães (compareceram 10 mães, 1 avó, 1 irmão e 2 tios).

A queixa, se a entendemos como Fernandez (1992a), comparada a um lamento, cumpre a função de confirmar e reproduzir um lugar de dependência e se for dirigida a uma terceira

pessoa a tendência será a de condoer-se e terá cumprido sua função de inibir a possibilidade de pensar.

Se, por um lado, a queixa pretende denunciar um mal-estar, um sofrimento, uma situação problemática, inadequada, uma agressão, por exemplo, por outro lado não conduz a uma postura alternativa. Ao contrário, aumenta a possibilidade dessa situação permanecer igual a antes da queixa. E o pior, acentua Fernandez (1992a), é que a queixa toma os fenômenos que não são naturais como se o fossem.

O desejo de conhecer contém agressividade e ao nos descobrimos nesse lugar, indica ainda Fernandez (1992a), é importante ver o que podemos fazer para transformar essa queixa em um pensamento, isto é, se chegarmos a uma análise que não somente denuncie a situação, mas que apresente uma postura alternativa de cuja construção tomamos parte, que não diz ao outro o que deve fazer, mas que inicia uma produção pensante, e nesse caso

> **As causas das queixas escolares não podem mais ser atribuídas às crianças e às suas famílias, mas são frutos de relações instituídas diariamente na escola, dos processos que constituem a relação de aprendizagem e de construção do conhecimento ou, ainda, do conjunto de normas disciplinares que essa escola elege para garantir, do seu ponto de vista, a organização escolar. (Machado, Sayão e Souza, 1996: 76).**

Neste trabalho de investigação de uma escola nos seus aspectos de inclusão e de exclusão, a análise das crianças com dificuldades de aprendizagem, assim consideradas por suas professoras, a partir da própria instituição, ao apontar as diferentes falas sobre a questão, são revelados múltiplos olhares para a situação vivenciada por crianças que têm o direito de estar numa escola e aprender.

	MENINOS		**MENINAS**		**TOTAL**	
	NEGROS	**BRANCOS**	**NEGRAS**	**BRANCAS**	**NEGROS**	**BRANCOS**
1ª	-	-	-	02	**-**	**02**
2ª	03	04	05	-	**08**	**04**
3ª	05	03	02	02	**07**	**05**
TOTAL	**08**	**07**	**07**	**04**	**15**	**11**

Tabela 1: SITUAÇÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Observação: A definição de Negras, inclui as crianças pretas e pardas, seguindo a nomenclatura do IBGE.

Observando o quadro acima percebe-se que, das 26 crianças ouvidas na pesquisa, 15 são meninos e 11 são meninas, representando que pouco mais da metade dos alunos com dificuldades de aprendizagem da escola (57,69%) são meninos. Percebe-se também que existe a mesma proporção com relação à etnia, sendo que a maioria dos alunos são negros (57,69%). Os caracteres fenotípicos próprios das pessoas negras, como a cor da pele e o cabelo crespo, são motivos de zombaria entre as crianças e aquelas que têm a pele preta recebem apelidos: nego da macumba, piolhenta, demônio, o que as deixa tristes ou nervosas, com condições inadequadas para a aprendizagem. *Os meninos me batem. Só os meninos me xingam pela cor (nego da macumba) e xingam minha mãe. Me chamam piolhenta e eu não tenho piolho. E também me chamam de demônio, por causa da minha cor.*

Mas essa situação pode mudar, se algumas crianças estão sempre envolvidas em conflitos ou desrespeitam as regras, há um problema e esse pode se converter num projeto educativo.

> **Temos que ter competência suficiente para dar a volta por cima e aquilo que parecia um problema se converter em um projeto educativo. (Melero, 2003: 73)**

Esse projeto se inicia justamente ao se observar a criança, percebendo como ela age e em quais situações tem uma ação inadequada. Em seguida estimula-se a criança a fazer uma reflexão sobre sua situação experencial por meio da qual possa perceber como faz o que faz. (Maturana, in Melero, 2003). A professora, ao observar a criança, percebe que não sabe quem ela é e começa a identificar seus motivos e o que busca com seu comportamento.

É o caso do aluno Adriano, que diz *Peço ao meu pai para não bater, mas ele me arrebenta.* Esse movimento é duplo pois a criança também não sabe porque age dessa maneira. Nessa reflexão conjunta a criança poderá perceber sua atitude e o que busca com ela. *O Beto não quer ser meu amigo, porque eu bato. Eu aprendi com meu pai, eu sei que não posso bater, mas não consigo.*

Maturana (in Melero, 2003) acentua que nós, seres humanos, somos diferentes dos animais em apenas uma coisa: podemos refletir. E a reflexão nos permite sair de qualquer parte. A reflexão não é um ato da razão, é um ato da emoção. É um soltar para poder olhar.

> **Tens que abrir sua mão. Tens que abrir o seu olhar para ver o que tens. E esse processo pede uma mudança. Tens que soltar a certeza por um momento. Por isso eu, às vezes digo também que o saber é inimigo da reflexão. Claro que aquele que sabe não reflete. Se eu sei como é, para que vou pensar como é? (Maturana, in Melero, 2003: 67)**

Ao refletir sobre a ação de uma criança não resolvo o problema, mas começo a identificar os motivos de sua ação. Se converso com ela e a convido a refletir comigo sobre o que está fazendo, se a apoio para que identifique seus sentimentos, tenho o início de algo, talvez a

possibilidade do seu crescimento, pela consciência sobre si mesma, sobre o resultado de suas ações e sobre o vínculo que conseguimos com essa ação reflexiva conjunta. Ao conversar com Marina sobre seu sentimento de tristeza porque não vê o pai e identificar sua atitude de negligência na sala de aula, percebi que essa relação fez sentido para a menina. Ao reconhecer o seu sentimento, que tentava camuflar, convidei-a a se soltar e se olhar. Nathália foi mais clara ao comparar sua situação com a da irmã. *Eu fico pensando porque eu tenho lábio leporino e a minha irmã não, e fico com raiva.* Depois justificou seu ato de se morder em sala de aula, que muito assustou a professora, como: *Eu tenho raiva e como não posso bater nos outros, eu me mordo.*

> **Posso reconhecer a importância da figura dos professores na construção da subjetividade dos seres humanos" (Fernandez, 1992b: 168)**

O acompanhamento cotidiano das reações infantis, em diferentes ocasiões, é um privilégio dos professores em sua sala de aula. A professora de Artes quer entender o jeito camuflado de Adriana e observou que a menina fez um lindo desenho, todo colorido e pintou de preto por cima. Revoltada por estar numa classe onde não tem amigos, ainda é xingada pelos meninos e se chateia muito com isso. Em meio a inúmeras atividades, sendo solicitada incessantemente pelos alunos, algumas professoras sabem contar como são seus alunos e explicar as reações de cada uma das crianças, chegando a fazer um relatório minucioso como fez uma professora sobre seu aluno mais agressivo.

> **"Tomar distância possibilita perguntar-se e talvez responder-se. A quem agride esta criança quando me agride? Eu tenho que me dar conta que o aluno está agredindo, por meio de mim, a outras situações". (Fernandez, 1992b: 169)**

É impressionante como o aluno que não faz as atividades, sentando-se à parte durante todo o tempo diz que *Eu gostava da outra professora (antes do remanejamento), e não aprendi nada nesse ano, e nem na vida..* É difícil ouvir essa expressão de uma criança de 9 anos, que freqüenta a escola para aprender e sair da situação de pobreza e violência em que se encontra, sendo, porém, a realidade de muitas crianças que não têm na escola a referência de renovação de suas vidas.

3.2.Por uma identidade multicultural

As situações ocorridas na escola em que a questão multicultural está presente são inúmeras. Escolhi algumas, acontecidas entre professores, alunos ou funcionários para mostrar como, de modo sutil ou não, existe a falta de informação das pessoas a respeito de suas origens e atitudes de preconceito racial entre os alunos; relato a iniciativa de uma professora de segunda série de trabalhar o tema e uma preocupação dos funcionários em mostrar para os alunos a importância do auto-respeito e do respeito com os outros.

Qual é a sua etnia? Essa pergunta desencadeada na escola, numa reunião com as professoras e funcionários, de início deixou as pessoas desconcertadas, pois a resposta inicialmente óbvia, começa a ser desconstruída com novas perguntas: Qual é seu sobrenome? Qual é a origem do sobrenome? Onde você nasceu? E seus pais e avós? Quais as histórias familiares? No início da conversa todos olharam para suas peles e responderam – sou branca. Aos poucos fomos analisando a trajetória familiar de cada um e 6 pessoas consideraram-se mestiços de negros e brancos, respondendo a questão como pardos, para seguir o critério do IBGE, 2 mamelucos, 2 pretos e 4 brancos. As histórias familiares se sucederam: *Dizem em casa, que meu bisavô era escravo. Minha avó era indígena.* Com o cruzamento desses dados pudemos perceber a mistura de raças presentes na equipe escolar e podendo iniciar o mesmo debate na sala de aula, com os alunos.

Qual é a minha cor? A preocupação com a diferença e a crença no poder do diálogo para incrementar a compreensão entre as diferenças (Moreira, in Lisita e Souza, 2003) ocupa atualmente um lugar de destaque no currículo escolar, permeando atividades mais ou menos sistematizadas sobre a identidade das crianças. Tive a oportunidade de observar e ouvir o relato de algumas crianças e professoras a respeito de alguns trabalhos desenvolvidos na 2ª série.

A professora de uma classe leu para seus alunos o livro "Na minha escola todo mundo é igual", da Rossana Ramos (2006), que inicia dizendo que *Lá na minha escola, ninguém é diferente, cada um tem seu jeito, o que importa é ir para frente.* e iniciou um trabalho de pesquisa entre os alunos acerca de suas semelhanças e diferenças. Ao fazer seu auto-retrato, pediu que fizessem a auto-definição de sua cor e percebeu que buscavam entre os lápis, misturando as cores, a que mais se aproximasse da cor de sua pele. Ouviu comentários como: *Eu não sou preto... Tenho que usar o lápis marrom. A minha pele é bege.* Essa professora trabalhou ainda com outros aspectos da identidade, principalmente seus sentimentos. *Para fazer o auto-retrato, dessa vez, eu trouxe um espelho. Observei as crianças tímidas que demoravam muito para fazer o desenho, parecendo não querer se ver. Uma delas só falou no final que não tinha lápis. É impressionante como o desenho representa o auto-conceito da criança, sua forma de estar no mundo.* A professora explica seu trabalho com a questão intercultural. *As crianças de 7-8 anos precisam saber de si. Gosto muito de trabalhar para que percebam como são, planejo situações e também aproveito qualquer outra atividade para fazer com que se percebam e compreendam sua origem e a cultura de sua família. O trabalho com essas características, no entanto, é delicado. As famílias, às vezes, reagem com preconceito. As famílias identificaram as Religiões a que pertencem, sendo 6 Católicos, 4 Evangélicos, 1 Crente, 1 Seicho-no-iê, e 1 Católico, Candomblé e Protestante, esse último provavelmente representando que as pessoas da família têm religiões diferentes. Uma criança, por exemplo, disse para outra: Sua mãe é macumbeira. Tenho receio de ir mais forte na questão multicultural e não*

saber como encaminhar as situações que podem ocorrer. A professora tem razão ao pensar na sutileza do tema. A perspectiva de identificar as diferenças e a estimular o respeito, a tolerância e a convivência entre elas, considerado por Moreira (in Lisita e Souza, 2003) como Multiculturalismo Benigno é restritiva. Ao ir mais fundo, surgem os paradoxos, essenciais, no entanto, para desestabilizar as relações de poder envolvidas nas situações em que as diferenças coexistem. O esforço para analisá-la e questioná-la define o Multiculturalismo Crítico por buscar no enfrentamento das inter-relações a mudança de paradigma.

A professora de Educação Artística leu também para as crianças da 2ªsérie o livro "Diversidade", da Tatiana Belinky e entusiasmou-se com os lindos desenhos das crianças, fazendo com eles um painel da classe, mostrando a beleza da diversidade, retratada nas formas, nas cores e nas palavras auto-atribuídas, para significar o que pensam de si mesmos. A professora enfatiza que as crianças foram percebendo que têm muitas semelhanças e que cada um tem alguma coisa que o faz diferente dos outros, confirmando Moreira (in Lisita e Souza, 2003) ao acentuar que *O que nos une, de fato, são nossas diferenças.* A professora conta que: *As crianças me perguntavam: Qual é o lápis cor de pele, professora? Eu respondia que deveriam procurar o lápis da cor da sua pele. Uma criança quis pintar da cor salmão. As crianças não tinham lápis com a tonalidade de sua pele e misturavam as cores. Houve dificuldade das crianças para se auto-descreverem. Eu questionava: Você é assim? Você tem cabelo comprido ou curto? Você é loira ou morena? Outros conseguiam se retratar fielmente,com a camiseta de seu time preferido, com seu cabelo arrepiado, com sua pele preta. Esse trabalho foi muito importante, representando uma luz em nosso trabalho de construção da identidade, dando seqüência ao Projeto Construtor de mim, que iniciamos no ano passado, pois pareceu que as crianças nunca haviam se perguntado como são.* A primeira série também realizou um bonito painel (com suas mãozinhas), orientada nas aulas de Educação Artística. Após a pintura da mão com tinta guache carimbaram a folha e escreveram seu nome. É gratificante olhar as mãozinhas das crianças e percebê-las em sua individualidade graças às cores que escolheram, à disposição na folha e as marcas de suas impressões digitais impressas num lindo painel colorido.

Sou negro ou negra. Como me chamam? A mania de colocar apelidos é generalizada e a cor da pele é sempre motivo de gozações. Uma aluna negra fala tristemente que é chamada de piolhenta: *Eu me sinto mal. Eu tinha piolho, mas minha mãe tratou e faz tempo que os meninos me chamam assim. Alguns me chamam de demônio, é muito ruim.* Outro aluno negro diz que só brinca com as meninas, pois os meninos o chamam de "nego da macumba". *Só os meninos xingam pela cor. Fico muito nervoso, eu não gosto de nenhum apelido.* Uma professora da segunda série relata a conversa que teve com uma aluna afrodescendente que xingou a colega da mesma cor de *Neguinha. Você está xingando a colega? A cor da pele mais escura ou mais clara, significa que a pessoa é pior? Como você se sentira se fosse chamada assim?* Para enfrentar essas situações de desrespeito entre as

crianças, pois também ouviu uma criança chamar a outra de Baleia Preta ou Negona, a professora está organizando a leitura de outro livro sobre o tema. Os funcionários da escola também observam no recreio brincadeiras e gozações, que revelam preconceito entre as crianças e ficam preocupados.

Esse grupo é racista? Os funcionários da escola foram reunidos em dois grupos, para encontros quinzenais, no segundo semestre de 2006, agendados com a Vice-diretora. No **primeiro encontro** nos apresentamos e lemos a poesia "Escola" do Paulo Freire, que enfatiza que todos na escola são "gente" e necessitam ser ouvidos e respeitados. Enfatizamos o papel de educador de todos, pois estão em uma instituição educativa e o trabalho bem feito se reverte em benefício da criança. Foi respondido o questionário sobre inclusão.

No **segundo encontro** enfatizamos como é importante conhecer a própria história de vida, sua família, suas origens e identificar as fases de sua vida, sejam elas boas ou difíceis. Os funcionários destacaram que muitas crianças da escola têm uma vida sofrida e é preciso entender isso para poder se relacionar com elas. Alguns funcionários gostaram da idéia de escrever os fatos de sua história e trarão no próximo encontro.

O t**erceiro encontro** aconteceu após uma redivisão dos grupos e uma das participantes comentou: *Esse grupo é racista?* Por quê? Questionei. *Porque todos são negros,* disse ela. A partir dessa questão iniciamos uma conversa a respeito do racismo na escola. Perguntei para cada um se já havia sofrido ou assistido a um ato de racismo na escola.

A funcionária sente que as pessoas em geral têm muito cuidado ao se referir aos negros, falando –moreninha, escurinha. Ela não gosta e prefere que se refiram a ela como negra, pois é a sua cor. Lembrou que a escolinha infantil, existente na mesma rua, não aceita funcionários negros. Disse que há uns anos atrás ficou muito triste ao ouvir uma mãe dizer que sua filha não poderia ser amiga de outras três da mesma classe. Ao procurar saber, percebeu que as três eram descendentes de negros. Ao relatar que morava na mesma rua que essa mãe e não na favela como ela pensava, percebeu o duplo racismo – *os negros moram na favela* e *minha filha não pode ter amiguinhos negros.* A funcionária relatou que outra mãe comparou o caderno de sua filha com o de outra aluna, dizendo que o da colega estava caprichado, então disse: *Veja, o caderno dela está lindo e ela é uma negrinha.* Conversamos sobre a linguagem, como falamos muitas vezes, sem pensar. *Negro é bonito?* perguntou a M. N. Conversamos sobre a mídia que faz parecer que somente os brancos e principalmente loiros são bonitos. Falamos – Ela é negra, mas é bonita. Como se os negros não fossem bonitos. D. Cida diz *tenho um filho negro, o negão, e ele é lindo.*

Falamos sobre uma menina na escola que é discriminada pela mãe, por ser filha de um negro (enquanto o pai dos outros filhos é branco).

A S. C. enfatizou que essa situação nunca vai mudar – *pois o racismo está na cabeça das pessoas.* C. S. disse que não concorda. H*oje em dia se fala muito em inclusão e exclusão e as pessoas estão pensando melhor antes de falar.* Questionei se houve alguma mudança social nessa questão de dez anos para cá, citei a Constituição de 1988, que considera o racismo um crime. Todos disseram que sim, embora lembrassem quanta coisa ainda deve mudar.

Cl explicou que considera que o racismo está na cabeça das pessoas inclusive de alguns negros, então cada um deve lutar por seus ideais, enxergar o futuro. Devem pensar que há doutores negros no país e dar o melhor de si para conseguir vencer. C. S. enfatizou que para um negro conquistar um lugar social valorizado deve lutar mais do que um branco, pois as condições não são iguais para todos. Procuraram figuras de negros em revistas e M. N. comentou que o negro nunca sai na capa de revista, a não ser na Revista Raça.

Voltamos então a falar das crianças. Todos pensam que devemos ter o máximo cuidado ao falar com as crianças, que não podem ser diminuídas por sua cor. C. I. diz que muitas crianças são agressivas porque vivem "na beira do medo". Conhece a situação de vida de algumas crianças e sabe como é difícil para elas viver no meio de tiros e violência. Cl disse que nossa geração tem que fazer mais coisas para essa situação mudar. Concluíram que na escola deve-se: ensinar que o valor da pessoa não está na raça; contar coisas boas dos negros; ensinar a aceitar as pessoas como elas são; ensinar a falar com cuidado para não mostrar preconceito; não deixar as crianças xingarem os colegas com apelidos

No 4º Encontro fizemos a leitura e correção do texto dos encontros anteriores e iniciamos a confecção de um painel sobre a população brasileira. Enquanto selecionavam as figuras para compor o quadro, comentavam sobre a participação do negro na sociedade, o preconceito que tem origem na escravidão e a fórmula de beleza ¨branca, loira¨, imposta pela mídia. Resolveram elaborar um cartaz e colocá-lo num lugar onde as crianças possam ver e receber o recado: todos os brasileiros e brasileiras são bonitos. Foi uma boa idéia. Várias pessoas quiseram saber como foi elaborado e sentiram-se animadas ao perceber que os funcionários estão refletindo sobre a escola e se propondo a contribuir para sua melhoria.

3.3. Por uma educação não-sexista

As questões que envolvem preconceito de gênero estão presentes na vida das pessoas e também definem as relações na escola. A linguagem social é permeada de dogmas e preconceitos e na escola não é diferente. Existe, por exemplo, uma palavra para denominar

um indivíduo do sexo feminino e outra para o sexo masculino, porém, ao se referir às pessoas de sexo diferentes, usa-se genericamente palavra referente ao sexo masculino. A preocupação em valorizar as professoras, como maioria da equipe docente, por exemplo, levou Paulo Freire a referir-se a professoras e professores, em suas palestras e livros. Na escola não há professores, pois toda a equipe docente é formada por mulheres, assim como, em 2007, funcionárias, pois em 2006 havia um funcionário. Faço questão, então, de me referir às professoras e não aos professores, como poderia fazer genericamente, deixando de lado a totalidade feminina do corpo docente.

Há normas de ordem no uso da linguagem que expressam a hierarquia, a deferência e a importância de quem falamos e assim nos referimos aos pais e filhos; você e eu; professores e alunos e não o contrário. Quando os adultos se referem a um grupo infantil que inclui meninos e meninas, o fazem sempre, expõe Moreno (1999), na forma masculina, em nenhum caso somente a feminina e em alguns casos as duas (como em: Os meninos e as meninas que vão à excursão...), conservando, porém, o masculino na frente. O mais comum é referir-se genericamente como: "Os meninos que terminaram podem ir para o recreio", deixando as meninas à espera de sua vez, embora se refira aos dois sexos; ou "Levantem as mãos os meninos que querem jogar futebol" deixando as meninas sem chance de participar pois desta vez refere-se somente aos meninos. Moreno (1999) conclui que a menina deve aprender sua identidade sexolingüística para imediatamente renunciar a ela.

As experiências de situações sexistas acontecem diariamente na vida das pessoas. Uma funcionária relatou todo o movimento que teve de realizar para conseguir ser independente de seu marido. *Ao me casar fui proibida de estudar (estava na 7ª série do Ensino Fundamental) e só podia usar as roupas e sapatos escolhidos por ele, fazendo-me sentir incapaz. Hoje, estudante de Pedagogia, ainda preciso brigar em casa para definir meu lugar e mostrar que seu marido não é meu dono. Muitas mulheres ainda vivem sob o jugo do marido, como uma vizinha que apanha por ver televisão e outra que foi espancada na rua.*

Eu tenho nome. Todos nós, em alguma ocasião de sua vida, teve um apelido. Eu mesma sempre gostei do apelido que recebo desde criança, o diminutivo do meu nome e não me oponho porque percebo o carinho de quem me chama. Essa, porém, não é a opinião geral. Muitas pessoas relatam como sofreram com seus apelidos de infância. Pessoas famosas relatam seus sentimentos (Folhinha de São Paulo, 13/01/07), como Ivete Sangalo: *Sempre fui de botar apelido nos outros. Um belo dia ganhei um por conta do tamanho de minha boca. Fiquei danada. O apelido era tubarão".* Giovane, ex-jogador de Vôlei, conta: *Eu tinha uma verruga no joelho e, por isso, era chamado Giovane da verruguinha. Eu odiava.* A pesquisa da Folhinha de São Paulo se estendeu à Internet, perguntando à 7.203 pessoas qual é o pior

apelido e quase a metade disse que os piores são aqueles dados às pessoas por conta de suas características físicas como: *baleia, rolha de poço, japoronga e zarolho.*

A colocação de apelidos entre os colegas das turmas é prática muito comum nas escolas, mas passam desapercebidos dos educadores os conflitos e o sofrimento de algumas crianças chamadas por apelidos referentes às suas características físicas, comportamentais ou de origem. Uma menina de 3ª série mostrou-se muito triste por ser chamada de "baleia" pelos colegas que a consideram gorda. As funcionárias que cuidam do recreio explicam que é comum as crianças chamarem as mais pobres de molambo, favela, depreciando-as. Muitas vezes há brigas por esse motivo, mas outras vezes a criança depreciada não responde e abaixa a cabeça. Os alunos da 3ª série E, que brigam muito, responderam um questionário a respeito dos apelidos. Dos 27 alunos que responderam o questionário, 17 alunos (62%) têm apelido e desses, 10 alunos (58%) não gostam do apelido porque se sentem: com raiva, magoado, bravo, inclusive um deles quer sair da escola porque sente-se triste com o apelido e as gozações. Mesmo que a maioria explique não gostar de apelido, 8 alunos (47%) dizem colocar apelido em seus colegas, como revanche.

Nessa classe assisti a várias cenas de discriminação entre os alunos a partir do conceito de gênero. Qualquer atitude mais delicada dos meninos gerava um apelido como *gay, boneca, parada gay*. O menino loiro estava muito bravo com os colegas por ser chamado de Xuxa. Estava muito nervoso e queria agredir os colegas. Dizia estar muito raivoso, porque não gosta de ser chamado assim, porque não é uma menina. Conversei com ele e os colegas sobre essa questão e no dia seguinte ele estava chorando, dizendo que os colegas não paravam de chamá-lo pelo apelido. Novamente conversamos e percebi que ele estava conseguindo expressar seus sentimentos, agora de outra forma, pois havia sido ouvido. Ele explicou que também coloca apelidos em outros colegas, pois dessa maneira ele se vinga. Combinei com a professora de História um trabalho sobre os apelidos, a partir de uma história que ela iria contar a eles. Entrevistei alguns alunos que não conseguiam ler e escrever as respostas do questionário sobre apelidos. O menino conseguiu entender porque os colegas o chamam assim, quando a Coordenadora Pedagógica explicou que seu cabelo chama a atenção dos meninos, que o acham diferente e bonito. Essa conversa foi decisiva e a mudança de seu comportamento com os colegas os deixou sem ação, deixando de chamá-lo pelo apelido e terminando o sofrimento de vários meses. A escola, aponta Moreno (1999), é uma caricatura da sociedade e por ela passam, como não passam em nenhum outro lugar, limitadas por diminutivos, todas as idéias que uma sociedade quer transmitir para conservar, tudo aquilo em que se acredita ou quer que

se acredite. O ensino, nos níveis básicos, está nas mãos de mulheres. Até quando vamos repetir docilmente a lição que nos ditam?

É necessário fazer nosso o idioma, não negar às meninas sua identidade sociolingüística, afirmar o feminino. Dar aos meninos o que a sociedade lhes nega: a possibilidade de serem eles mesmos, de não ter que esconder seus medos e fragilidades como máscaras de fortaleza. Preparar tanto os meninos quanto as meninas para percorrer novos caminhos com seu pensamento, para criticar e construir, para cozinhar, cuidar e lavar pratos, para unificar o que foi fragmentado arbitrariamente. E todas essas questões podem estar inseridas nas ações curriculares, em momentos sistemáticos de estudo e reflexão sobre a diversidade entre os sexos.

Não se pode mudar a sociedade a partir da escola, mas pode-se lançar alternativas, desenhar novas possibilidades, ensinar a abrir caminhos e mostrar que nós, os seres humanos, podemos escolher. Ensinar as crianças que chegam à escola com suas diferenças, principalmente de capacidade, gênero e etnia, pode ser um caminho complexo, que requer de todos os protagonistas a aceitação, a vontade de abandonar seu ideal de normalização e preconceito e, principalmente, a decisão de questionar seus valores, sua ação, construindo um currículo verdadeiramente crítico e multicultural, que nos eleve a um patamar de respeito, acolhimento e desenvolvimento educacional.

E, nesse caso, uma outra pedagogia deve estar presente nas salas de aula, em que a organização, o sentido da aprendizagem e os recursos direcionem o ensino para que cada criança possa saber de si e do mundo.

4º PRINCÍPIO: POR UMA OUTRA PEDAGOGIA

> "Incluo os alunos quando procuro caminhos alternativos, dentro do processo pedagógico que os ajude a evoluir em seus aprendizados". Professora da escola estudada, 2006.

A garantia de que todos os alunos tenham acesso a uma cultura de base comum, considerando as diferenças e encontrando situações de aprendizagem ótimas para que se desenvolvam, tem sido o desafio de uma escola que transforma sua ação, otimizando seus recursos humanos e materiais em função de ensinar a cada um dos seus alunos e alunas. Para obter resultado é necessário substituir o ensino individualizado, em que cada aluno desenvolve isoladamente as suas tarefas, por uma diferenciação das situações didáticas abertas e variadas, conforme expõe Perrenoud (1997), confrontando cada aluno com aquilo que é obstáculo para ele na construção de saberes.

A escola organizada em ciclo como todo o sistema de ensino do Estado de São Paulo, atendendo as crianças no primeiro ciclo, com progressão automática da 1ª à 4ª séries, prevê a retenção no final do ciclo. Infelizmente a implantação do sistema de ciclos não foi acompanhada do questionamento da relação pedagógica, deixando muitas vezes que as crianças permaneçam em seu nível de aprendizagem e em sua cultura de origem. A idéia de diferenciar o ensino representa encontrar as maneiras adequadas de trabalhar com os alunos mais difíceis (desmotivados, desinteressados, indisciplinados, esquivos, negligentes, sujos, agressivos), inventando novas formas de ensinar, com novos arranjos educacionais. Ao se pensar, então, em uma pedagogia assim, surgem questões na escola como:

*Quais situações são voltadas para a diferenciação do ensino?

*Os alunos sabem de si, de sua trajetória escolar e familiar?

*Todos os alunos vêem sentido em estudar? São levados a refletir sobre seu desempenho e possibilidades?

*A relação entre os alunos é de colaboração?

"Quais modificações curriculares são realizadas na tentativa de desenvolver alguns alunos com necessidades educacionais especiais?

Essas questões mobilizaram a pesquisa e o que se apresenta a seguir são cenas, *flashes* das situações ocorridas na escola, no período estudado, sem, com certeza, abarcar tudo o que é feito por seus alunos e professores.

4.1. Perspectivas organizacionais

Nesta seção apresento observações que pude coletar ao longo da pesquisa. Os educadores, continuamente, fazem escolhas referentes ao uso flexível ou rígido do tempo. A partir de 2006, a direção da escola determinou o sistema de rodízio de professores de **3ª séries** (5 classes) e **4ª séries** (5 classes). Esse sistema provocou inúmeras falas das professoras que não conseguem atender a todos os alunos, pois segundo elas não há tempo. Na terceira série E, essa falta de tempo é mais sentida devido à demora na obtenção da atenção da classe, de cerca de 10´, ou até mais, sendo o desgaste grande, pois as professoras gritam para conseguir silêncio. Algumas professoras colocam atividades na lousa e ficam, em sua mesa, à disposição dos alunos que vêm mostrar o caderno ao terminar. Alguns alunos, os que mais precisam da orientação da professora, nunca vêm à mesa, porque não entenderam o que devem fazer, porque não querem fazer ou porque ficam ocupados com brincadeiras. O tempo de cada aluno é precioso, uma organização da sala de aula que atrase alguns alunos, enquanto outros tentam acompanhar, ou meramente ocupam alguns, enquanto outros aprendem, é ineficiente e a melhoria do seu desempenho pode vir também da melhor utilização do tempo existente, conforme explica Dean (in Preedy, Glatter, Levacic, 2006).

De outro lado, o professor necessita estabelecer um grande repertório de manejo de conteúdo, regras e condutas, fortalecendo suas habilidades para ensinar mais eficientemente as crianças. Essas estratégias devem tomar o lugar das ações cotidianamente realizadas quando os alunos agem inadequadamente e os adultos recorrem a ações negativas como: ignorar o aluno, fazer reprimendas e advertências verbais ou por escrito, contatar os pais para falar mal do aluno, deixar o aluno fora da sala de aula e ainda fazer relatórios apenas com dados negativos da participação do aluno. (Iverson, in Stainback, S. e Stainback, W., 1999).

Algumas professoras da escola estudada agem com os alunos que rompem o pacto disciplinar com muita cobrança, advertindo-os, chamando seu nome repetidas vezes e algumas vezes gritando muito. As situações de desrespeito às regras se repetem e o aluno é, então, levado à Diretoria para ser chamado a atenção por alguém que represente o poder na escola, geralmente a vice-diretora, que deixa suas atividades burocráticas para ouvir os alunos, dar-lhes advertência oral e, na maioria das vezes, envia, para ciência dos pais advertência escrita. Às vezes são feitos pactos com os alunos, embora não haja tempo para realizar um acompanhamento posterior.

Não basta deixar de lado atitudes negativas, é necessário também facilitar a aceitação dos alunos com suas diferenças por parte dos colegas e enfrentar efetivamente comportamentos

perigosos e significativamente destrutivos, apresentando atitudes positivas como: enviar informações verbais e escritas aos responsáveis, dizer ao aluno o que ele faz bem; enviar um bilhete especial ao aluno. Para desenvolver as habilidades sociais, pode-se dar ao aluno tarefas especiais como auxiliar colegas como tutor; deixar o aluno ensinar parte da lição. Algumas vezes funciona bem oferecer algumas liberdades, como: dar à turma 5´de tempo livre, proporcionar tempo extra no computador; organizar uma festa na sala; colocar música durante o trabalho na sala de aula; organizar o dia dos elogios; deixar os alunos escolherem a atividade.

As palavras de crítica muitas vezes são feitas em público e têm o poder de humilhar as crianças. Em seu lugar deve-se tornar público: cumprimentos ao aluno diante de outro membro da equipe da escola; que também reconheça suas realizações; expor o trabalho em lugar público; ler o trabalho para as turmas; cumprimentá-lo pelos pequenos avanços; dar ao aluno tempo extra com um adulto.

Todas essas questões organizacionais e de manejo da sala diminuem ou potencializam a disponibilidade de aprender das crianças.

A professora de uma **segunda série** aceitou a proposta de um trabalho de observação e reflexão sobre o manejo de sua sala de aula, nas questões organizacionais. Em meados de maio de 2007, iniciei a observação, percebendo sua preocupação e compromisso com a aprendizagem dos alunos e a disponibilidade para fazer um trabalho reflexivo sobre sua ação didática.

PROPOSTA DE REFLEXÃO SOBRE	OBSERVAÇÃO E REFLEXÃO CONJUNTA
Perspectivas organizacionais **A gestão da turma** – o ambiente da sala pode facilitar a aprendizagem de todos os alunos e o professor deve cuidar de promover um clima de alegria e respeito mútuo, no convívio com as crianças e entre elas, harmonia e escuta ativa com a manutenção cuidadosa da sala de aula favorável à aprendizagem por meio de: a.definição conjunta das regras e procedimentos da classe, deixando-as em local visível, voltando a elas e renovando-as sempre que necessário. b.definição da rotina das atividades,	**OBSERVAÇÃO DIA 15/05/07** Ao iniciar a aula, a professora coloca num canto da lousa as atividades do dia. Escreve o "cabeçalho" e o título da primeira atividade – Música: sambalelê. Faz a chamada usando o quadro de nomes colocado na parede lateral e chama um aluno para dizer o alfabeto, seguindo o que está colocado à frente da classe. À esquerda há um cartaz com os combinados. Os alunos interrompem a atividade por mais ou menos uma hora, pedindo para ir ao banheiro. A professora deixa que façam isso, um por vez. L. se joga no chão querendo ir logo. A professora não deixa e diz que não vai mais inscrever os alunos que querem ir, devido ao tumulto. Autoriza logo depois L. a ir ao banheiro e ela sai levando a mala da colega. Até então fazia

partilhando a responsabilidade pela consecução dos objetivos pedagógicos e promovendo a autonomia. c.organização do espaço físico da sala, prevendo fácil acesso para apoio aos alunos e a formação de vínculos entre eles.	retângulos em sua folhinha de pasta que os colegas usavam para copiar o cabeçalho, utilizando um cartão. Cuidadosamente desenhava retângulos coloridos e copiou os cartazes colocados na classe. Para isso, levantou-se do lugar várias vezes para olhar de perto os cartazes. A professora propõe à classe o canto da música Sambalelê e a menina tenta cantar e imita os gestos da professora. A seguir a professora distribui a letra da música e pede que os alunos colem no caderno de Leitura que ela distribui. Passo pelas carteiras ajudando com a cola. R. não faz o cabeçalho, levanta-se e olha para trás várias vezes. Mexe nas garrafinhas de água dos colegas que reclamam. Abre uma garrafinha e toma água. M. está dispersa o tempo todo. Sentada na última carteira, perto da janela, junto com o colega, parece incomodada com alguma coisa. Levanta-se muito e provoca os colegas. Resolve mudar de lugar com o colega e provoca um tumulto na sala. Os alunos ficam dispersos, pois a professora demora muito para falar as quatro palavras do texto que ela pediu que marcassem, porque chama a atenção dos alunos que interrompem os trabalhos.

Ao cotejar as observações dos itens de organização da sala propostas com a atuação da professora, ficou evidente que:

O clima dessa sala de aula é de estudo e respeito por parte da professora. É notável o carinho e a atenção que tem com cada uma das crianças que a procura para uma explicação ou mostrar o que fez.

.Os combinados estão em bonito cartaz à frente da classe e a professora volta-se sempre para ele.

.Coloca as atividades do dia na lousa, partilhando com os alunos o que irão fazer. Percebo que há necessidade de revisão do cronograma semanal para distribuição das atividades, deixando a professora mais segura do objetivo de cada atividade. A distribuição de material e a comanda de cada atividade precisam ser redefinidas para ficar claro sem demora o que deseja das crianças. Para isso, precisa definir uma atividade por vez, não deixando que tenham na mesa duas atividades abertas (a folhinha de pasta e o caderno de leitura).

.A definição do espaço físico com os alunos em duplas está perfeita, pois permite a livre circulação da professora e das crianças.

A professora dificilmente está sentada, pois o tempo todo observa os alunos e corrige suas atividades. A solicitação da classe é muito grande e alguns alunos, os mais tímidos e desinteressados, não se levantam para perguntar, evidenciando a falta de apoio para aqueles que mais precisam de sua atenção. A professora, então, sem perceber, ensina mais a quem menos precisa e ensina menos a quem mais precisa, reafirmando a equação do baixo desempenho de algumas crianças que, com suas dificuldades, não obtém na escola o ambiente promissor de efetivas aprendizagens. Isso acontece principalmente com três alunos L, M. e R.

Após as observações, conversamos. Pude mostrar que as crianças ficaram muito tempo esperando e a comanda deve ser feita com maior agilidade. Enfatizei que, apesar de todo seu empenho, a exclusão de alguns alunos é evidente e sua organização pode representar um diferencial para obter a atenção e a participação de todos. A adesão da professora foi imediata, dispondo-se a refletir em conjunto sobre sua atuação.

Iniciamos com as situações organizacionais da classe, enfatizando a entrega de material e a comanda da atividade, que precisam ser realizadas com presteza para não permitir a desconcentração das crianças que, por vezes, se cansam de esperar o próximo exercício. É necessário garantir que todos tenham o material na sua frente e acompanhem a atividade. A ida ao banheiro deve ser deixada para mais tarde e numa atividade centralizada nela, não pode permitir interrupções, falando firmemente com as crianças que não seguem os combinados de modo que tenha uma visão do todo e possa orientar os alunos que não iniciam a atividade.

A professora aceitou a sugestão de introduzir Atividades Independentes em duplas em que os alunos sabem previamente o que devem fazer e se organizam, permitindo que tenha tempo para o apoio das crianças que precisam de orientação

No mês de junho as crianças realizaram essa atividade diariamente. Cada dupla vai buscar um envelope com 5 palavras iniciadas pela mesma consoante, copiam, desenham e escrevem uma frase. As crianças estão ficando cada vez mais independentes porque tiram as dúvidas com seus colegas e poucas vêm perguntar o que está escrito para a professora. Um aluno veio agradecer a oportunidade que a professora lhe deu de aprender a ler com essa atividade. Disse*: Antes eu esperava meu amigo ler as palavras, agora estou conseguindo ler sozinho. Obrigado, professora.* A professora explica que vários alunos se desenvolveram na escrita e na leitura com essa atividade*. Acho que as crianças estão mais rápidas e menos briguentas para se organizarem. Além disso, com o sistema que criamos de eles mesmos marcarem as atividades já feitas, percebo facilmente de quem é a ficha que caiu no chão, qual dupla avançou mais, a riqueza do seu repertório de palavras, a ajuda mútua entre*

as crianças, coisas que eu não teria conseguido com um trabalho centralizado em mim. O mais importante foi conseguir me aproximar dos alunos que se distraem e chamá-los à atividade. O resultado com R. foi surpreendente. Até então eu não via interesse nenhum da parte dele em aprender. A partir da minha maior disponibilidade de apoiá-lo, percebi que ele pergunta o que deve ser feito, busca o meu apoio e nestes dias pediu que eu tirasse fotos dele. Essa é uma grande mudança pois eu via o R. arredio, voltado para si e para as situações de conflito em que se envolvia e agora o vejo buscando aprender. Para dar continuidade a esse trabalho, a professora gostou da sugestão de utilizar fichinhas com desenhos nos envelopes, tendo atrás a escrita das palavras em letra cursiva, que será o desafio do próximo semestre, além de se firmar no manejo da classe, buscando formas de organização que viabilizem o trabalho de cada uma das crianças.

4.2. A construção da história e o projeto pessoal do aluno

A apresentação de relatos históricos da vida dos alunos tem o sentido de evidenciar como percebem sua vida familiar e escolar, que representação têm das dificuldades vividas para que se saibam o que está por trás da chamada "dificuldade de aprendizagem". Serão apresentados 2 relatos (os nomes são fictícios) que constituem uma pequena amostra do universo de idéias, sensações, experiências e sonhos das crianças com dificuldades de aprendizagem com as quais tive a oportunidade de trabalhar.

ALUNO 1: **Deixar fazer tudo o que eu quero, não pode deixar**. Nathália freqüenta a segunda série da escola e foi encaminhada com a situação de inadequação de comportamento porque fala muito e incomoda a todos com suas prolongadas histórias. A menina explica que seu pai mora no Piauí, ela mora com sua mãe e irmã que tem outro pai. *Minha mãe tentou com um não deu certo, tentou com outro. Eu não quero ter padrasto.* A menina fala diferente e explica. *Quando eu nasci eu bebi líquido. Tive que fazer duas cirurgias e tenho que fazer mais uma para fechar o buraco no céu da boca. Eu uso aparelho. Quando eu era pequena, na hora da papa, eu berrava tanto que a vizinhança vinha ver. Usei aparelho para fechar e agora uso para abrir, e depois vou usar outro para fechar. Eu tenho vergonha desse problema. Minha mãe teve medo de eu não falar e agora eu não paro de falar. Fiquei sete meses sem comer, quando comecei cuspia tudo e agora sou comilona. Até hoje gosto de sopinha de bebê e miojo. Minha irmã briga comigo, mas ela mora no meu coração, eu gosto dela. Antes eu pensava: por que minha irmã não tem esse problema? Agora eu penso que é bom porque assim ela não teve que passar por tudo o que eu passei. Foi muito difícil.*

Realmente a criança com lábio leporino precisa de tratamento constante:

> **"São chamadas de fissuras, lábio leporino ou fenda palatina, as malformações em pessoas que nascem com os lábios e/ou céu da boca aberto, pode ser no céu da boca, com uma ou duas falhas no lábio e/ou uma grande abertura que pode ir do nariz até a garganta. No Brasil, estima-se que a cada 800 nascimentos, uma criança nasça com esta deformidade. Complexo, o tratamento costuma prolongar-se até a idade adulta, exigindo o acompanhamento de uma equipe multidisciplinar. A criança precisa de mais de uma cirurgia para correções, de tratamento fonoaudiológico para problemas de audição e fonoarticulação, ortodôntico e de acompanhamento psicológico para o indivíduo e sua família,**

pois estas deficiências podem acarretar problemas de auto-estima". (Boletim Sentidos, 06/04/07)

A respeito da escola, Nathália tem a mesma clareza de idéias, dizendo que sabe ler e sente-se um pouco irritada nessa sala (com crianças que não sabem ler), não gosta dos apelidos que recebe na escola e não gosta de brincadeiras violentas como as que os meninos fazem durante o recreio. Ela quer aprender a escrever para mandar carta para seus primos. Sua hipótese de escrita é Alfabética, escreve com letra bastão, escura, muito apertada. A conversa com essa aluna foi bastante agradável, pois ela tem vivacidade e alegria. Percebe-se uma facilidade muito grande na expressão oral com estrutura de frases e vocabulário não comum em sua idade (tem 8 anos). A mãe explicou que além da questão de saúde, que necessitou cuidados desde pequena, a Nathália dá muito trabalho, pois é muito arteira, mexe em tudo, fala demais. *Ela é curiosa, se tem um brinquedo desmonta para ver como funciona. Em qualquer lugar que vamos, se há crianças ela quer ser a melhor e entra em conflito. As pessoas não têm paciência com ela, então acabo batendo nela e depois me arrependo. É muito difícil aceitar o "jeito" dela.* Solicitei à mãe que procure atendimento psicológico para a menina, que a apóie nessa necessidade de se expor demais, por sua agitação interna, sendo inconveniente com as pessoas. Também pedi que não bata mais na criança como tem feito, aceitando-a como é e quando ela fizer algo inadequado deixe-a sem algo de que gosta, explicando as conseqüências de seus atos.

Em maio/07, conversei com a nova professora da Nicole. Ela está mais calma e faz todas as atividades. A preocupação da professora vem do seu comportamento. Continua muito falante e tem afastado os colegas por estar muito "chata" com suas longas conversas. Um dia notou que a menina estava "se mordendo". Ela explicou que sentia saudades da avó que morreu antes de ela ter nascido. Realmente a professora tem razão com suas preocupações. A Nicole está emocionalmente confusa. Sente-se culpada pela morte dos avós, porque se preocupavam demais com a mãe e sua segunda gravidez (daí a razão de se sentir culpada). A mãe, porém, explicou que a avó faleceu antes de saber da segunda gravidez e o avô já sofria do coração, morrendo logo em seguida. Nicole diz que tem muita raiva. Fala muitas vezes que a irmã não tem o seu problema, que conheceu os avós e, mais do que isso, conhece o pai. Sente-se inferiorizada por essa situação. Consegui conversar com a mãe e orientá-la a procurar com urgência um tratamento psicológico para a menina que sofre muito com seus sentimentos de culpa e raiva, não sabendo como reagir. Outro motivo de alteração do seu humor está sendo o tratamento fonoaudiológico, conforme ela diz: *A Fono pega no meu pé. Eu treino em casa 30 vezes e ela fala que não está bom.* Com o tratamento, devendo fazer exercícios constantes para melhorar a fala, deve estar sentindo-se pressionada e volta a sentir inveja da irmã que segundo ela não tem que passar pelo que ela passa. A professora continua preocupada em compreender a

situação da Nathália, porém, tem se chateado com o modo indelicado de a menina falar com ela. Após uma conversa em que esclareci os sentimentos da professora, Nathália percebeu como tem agido e pediu desculpas para a professora.

ALUNO 2: Eu vou "aprender" minha mãe. Ao conhecer o Adriano, de 9 anos, notei seu olhar curioso, esperto e seu jeito invocado. Em conversa com a Vice-Diretora, soube que toda a família não sabe ler, muito pobre, sendo a mãe uma pessoa de pouca compreensão e o pai não valoriza a escola, levando o menino para trabalhar, ao invés de trazer para a escola. A família mostra negligência com a saúde da criança, pois o aluno passou muito mal, colocando vermes pela boca. As faltas do aluno são constantes, principalmente às sextas-feiras. A mãe explica que ***Minha mãe não me colocou na escola, mas eu ainda vou estudar. Eu me perco de ônibus, tenho que ir com meu pai. O Adriano falta porque tem dor de barriga, não acorda cedo ou porque vai trabalhar na feira, onde ganha R$20,00 por dia. Ele passa mal porque come*** *demais* (ou come demais porque tem vermes?). *Eu quero que ele aprenda a ler para arrumar um emprego bom. Meu marido faz "bico" de pedreiro e está esperando uma vaga numa construção. Em casa o Adriano é um bom menino, ajuda na arrumação da casa e não briga com a irmã.* A opinião do Adriano sobre o que acontece em casa é impressionante pela clareza de suas idéias. *Eu moro na Rua Saboas, na Olaria, com minha mãe, meu pai e minha irmã. Meu irmão morreu de tiro. O que atrapalha em minha casa é o meu pai. Ele bate na minha mãe, eu chamo o dono da favela, ele vem e bate no meu pai. Ele cuida da favela, mas se a polícia vem ele foge e bate no homem que avisou a polícia, porque ele fica nervoso. Meu pai fica bêbado e me bate com fio. Todo dia eu falo para ele não me bater e ele me arrebenta. Uma vez minha mãe bateu com uma garrafa na cabeça dele e ele desmaiou. Quando minha mãe vai na igreja ele não me deixa estudar, ele fala palavrão e me xinga.* Impressiona o relato das maldades do pai: *Uma vez eu estava dormindo, ele jogou água gelada em mim, na minha mãe e na minha irmã. Ele ficou louco. Nós gritamos, meu avô veio e derrubou ele na escada e quase ele morre.* A violência do pai deixa marcas: *Um dia meu pai ia me bater e eu sentei na janela. Ele foi pra cima de mim e eu caí da janela, quase morri. Fiquei internado cinco dias e fiquei com muito medo, tem pessoa morta no Hospital do Toco.* O ambiente de violência em que vive o menino, ainda tão pequeno, o leva a tomar providências: *Um dia meu pai deu um tapão na boca da minha irmã. Ela é doida. Ela pegou uma faca. Eu peguei a faca da mão dela.* Mesmo sofrendo a violência, se preocupa com o pai: *Meu pai ia morrer de tiro, porque o homem chegou na minha casa com revólver, nervoso. Meu pai ia jogar uma cadeira no outro, mas acertou nesse. Eu corri e chamei meu avô e ele chamou a polícia. O homem foi para a FEBEM e morreu lá. Fala também do bairro e de sua vida Aqui tem tiroteio. Um dia não vou estudar mais aqui, porque minha mãe vai para a Bahia. Meu avô tem carro e meu pai tem uma caminhonete. Ele me leva para trabalhar com ele perto do Campo Limpo, por isso eu falto na escola. Uma vez ele me deu trinta conto e eu dei para minha mãe comprar pão. Ela compra pão todo dia. Eu trabalho na feira, eu carrego as coisas e ganho dez mais dez mais dez. Ganho trinta conto e dou prá minha mãe.* Seu baixo desempenho na escola, com hipótese de escrita ainda pré-silábica, pois não alia a escrita da palavra ao seu som, revela toda a dificuldade vivenciada

no ambiente familiar. Revela, porém, muita vontade para aprender, solicitando meu apoio constantemente. A mesma clareza que tem ao contar sua vida familiar, tem para analisar sua situação na escola. *Eu gosto de estudar e da minha classe, mesmo que é mais bagunçada do que as outras, e de todas as professoras. Eu gosto da Patrícia, do ano passado. As professoras não me ajudam. Só a Miriam, que é brava, mas ajuda. Eu falo para ajudar, mas elas falam para esperar. Eu queria que você me ajudasse, porque quero saber ler e escrever e ler livro de Biblioteca. Na minha casa tem livro. Eu quero aprender (ensinar) minha mãe, pra ela não ser burra. Eu preciso saber ler para ajudar minha família, porque se ninguém sabe, eu sei. Na rua eu sei pegar o ônibus de Pinheiros, mas minha mãe se perde. Eu não tenho amigos. O Bruno não quer ser meu amigo porque eu bato. Eu aprendi com meu pai. Eu sei que eu não posso bater, mas não consigo. Eu não aprendi nada na escola nesse ano e nem na vida.* Sua vontade de aprender só é visível quando está numa situação de apoio individual, pois na classe está sempre com o olhar perdido ou em situação de conflito com os colegas, camuflando seu sentimento de incompetência de aprender no desinteresse e na agressividade. A mãe não admite os maus-tratos do pai, explicando que ele bebeu durante um ano, mas parou porque sentia-se muito mal.

Os dois relatos mostram a situação de duas crianças, que, como quaisquer outras matriculadas em nossas escolas, têm seus medos, desejos, dificuldades e muitos talentos, que não têm sido ouvidos pela equipe das escolas. Esse é o primeiro passo. A criança precisa resgatar sua história para, a partir dela, reconsiderar sua vida atual, valorizando as situações vivenciadas e preparando-se para novas oportunidades que a vida poderá lhes oferecer. A responsabilidade dos professores que convivem diariamente com as crianças na compreensão do seu tempo de vida vai além de uma informação a mais. Trata-se do desvelamento de seu mundo com suas expectativas e decepções e muitas vezes não é agradável rever o passado. Saber da história de cada criança, seus avanços e dificuldades pode representar a oportunidade de oferecer aos alunos atividade em que o sentido da aula seja aliado ao sentido de suas vidas. Adriano termina dizendo *Eu não aprendi nada na escola nesse ano e nem na vida, revelando seu sentimento pelo lugar de exclusão em que se colocou na escola.* As crianças podem saber de si ao ouvirem o relato de suas vidas, construído em conjunto com suas professoras, criando vínculos para novas aprendizagens para que queiram saber mais de si e do mundo, para superar seus sentimentos de revolta e de dor. Somente nessa ocasião a singularidade de cada criança surge claramente aos olhos de sua professora. A sensibilidade da professora ao acompanhar o registro autobiográfico pode levar as crianças a novos patamares de aprendizado, impulsionando para muito longe as crianças talentosas, oferecendo a mão para aquelas que precisam de um apoio, na sala de aula e em suas vidas.

As professoras têm suas lembranças de escola. É muito bom ouvir as lembranças das professoras e as relações que fazem com a situação de seus alunos. Algumas professoras

contam que gostaram de se lembrar do seu temperamento quando crianças e comparam sua forma de ser com a de seus alunos, tendo oportunidade de melhor compreendê-los, seja a aluna participativa, seja a aluna tímida. *Fui uma aluna muito tímida e quieta, esquecida no canto, por isso dou muita atenção e valorizo muito os meus alunos quietos. Eu era uma aluna superparticipativa, questionava, conversava, bagunçava e esta situação me faz compreender melhor os alunos agitados e participativos que "agitam" a sala de aula".* Outras se lembram das interações com os colegas e com seus professores: *Estudei em uma escolinha pequena, em MG, que tinha 4 salas de aula e éramos todos amigos. O que marcou o início de minha escolaridade foi minha professora de primeira série, que era muito meiga e hoje procuro ser desse modo com meus alunos".* Sem dúvida, a sociedade de 20 ou 30 anos atrás era diferente da atual e também a escola, como explicam as professoras *Na época em que eu estudava era tudo diferente. Eu andava 10 km para ir à escola,hoje a escola tem tudo para acolher o aluno,mas o professor não é tão valorizado. Eu morava num sítio e fui para Salvador estudar num Colégio de Freiras, onde a disciplina era muito rígida. Me formei, vim para SP e hoje fico surpresa com a falta de respeito, a indisciplina, o desinteresse, a falta de compromisso e a ausência dos pais. Naquele tempo nós, crianças, respeitávamos os professores, os pais, os tios. O que aconteceu com os padrões e valores que tínhamos? Quais são os valores dessas crianças que podem fazer tudo? Espero que haja uma mudança para que o mundo se torne mais fraterno. Na minha infância estudei no interior e naquela época o aluno era repreendido por meio de palmatória. O mestre tinha a palavra total e hoje o professor tem que ter jogo de cintura, pois o pai pode processá-lo,* explica uma funcionária da secretaria. Das 13 funcionárias e professoras que responderam o questionário, 7 vieram do interior de São Paulo, 1 da Bahia, 1 de Minas Gerais, 1 do Rio Grande do Sul somente 3 nasceram na cidade de São Paulo, e todas trazem marcas de suas experiências de infância.

4.3. O sentido da aprendizagem

A construção de significados exige tomar algumas decisões para favorecer o domínio de procedimentos, a assunção de atitudes e a compreensão de determinados conceitos, mas também gerar sentimentos de competência, auto-estima e de respeito por si mesmo.

> **"A construção de conhecimentos desempenha um papel muito importante, não só pelo que supõe em si, mas porque por meio dela são construídas: uma visão de si mesmo e dos demais, das situações em que se encontra e das próprias capacidades para enfrentá-las, visão que nunca é neutra". (Solé, in Coll, 1999: 52)**

Partir daquilo que o aluno possui, continua Solé (in Coll, 1999), potencializá-lo e conotá-lo positivamente é sinal de respeito por sua contribuição o que, sem dúvida, favorece sua auto-estima. Colocar desafios ao seu alcance, observar uma distância ótima entre o que traz e o que é colocado, incentiva seu interesse e lhe permite confiar em suas próprias possibilidades;

proporcionar-lhe as ajudas necessárias possibilita forjar uma imagem positiva e ajustada, sendo o contrário, quando essas situações não são enfrentadas.

A desesperança também é aprendida na escola. A necessidade de conhecer a situação de cada criança considerada com necessidade educacional especial fez com que me aproximasse dos alunos das 3ª e 4ª séries E, questionando-os sobre sua família e sua vida escolar, em 2006. Por meio das conversas e da observação dos seus desenhos, pude ir percebendo o labirinto em que se encontram, tentando encontrar uma porta de acesso ao mundo do sucesso escolar. Solicito que explique como se sente por não estar sabendo fazer as atividades da classe. O que gostaria de aprender? Qual apoio gostaria de ter da professora?

.Peço à criança que faça um desenho de uma pessoa. Pergunto seu nome, endereço e data de nascimento e faço questão que repita quando não sabe. Pergunto também com quem ela mora e geralmente as crianças gostam de contar histórias da família. *Eu faltei muito porque meu pai arranjou uma nega e separou da minha mãe e ele não me deixa ir na casa dele. Falto muito porque fico na casa da minha avó, em Osasco, e eu gosto de ir lá porque ela me dá dinheiro e eu posso brincar na rua, ou quando minha mãe vai na vigília e eu fico na casa do meu pai, mas eu não gosto de ir lá porque tem a mulher e a filha dele.* Aproveito para apoiá-los na organização dos cadernos e passar algumas atividades de reforço, enquanto conversamos. A crença que têm de não conseguir aprender está instalada em seu conceito de mau aluno, reforçada continuamente pelas mensagens que recebe de sua incompetência e desinteresse em aprender. *Na escola eu gosto de desenhar e fazer física. Eu vou tentando fazer a lição se eu não sei.* Ao ensinar a escrita do seu nome, o alfabeto e os numerais, percebo o desejo crescente de saber mais e como, cada uma com seu jeito de ser pode perceber que é capaz de aprender. *Eu estou ruim na escola porque converso muito com os meninos. Quero fazer as lições e ter respeito com as pessoas. Para melhorar eu preciso que chame meu pai, mas ele trabalha das 6 da manhã até às 9 horas da noite. Se a professora colocar de castigo eu melhoro. Eu quero ser cantor.* A situação de abandono dessas crianças nas salas de aula é evidente no estado de desorganização de seus cadernos. Numa primeira observação chama a atenção o seu uso irregular, pulam folhas, começam atividades e não terminam, não há o seu nome em seus cadernos, a letra é ilegível, misturam as letras bastão e cursiva, usam inadequadamente a letra maiúscula no meio das palavras. Ao organizar seus cadernos, ficam felizes e dizem que vão fazer todas as atividades. Vale a pena ouvir o que têm a dizer a respeito de sua atuação na escola. Parecem pedir socorro para as professoras, indicando mesmo como conseguiriam melhor desempenho. *Eu quero aprender a ler e escrever porque quero ler a carta da minha namorada. Sei o telefone da minha mãe Eu quero aprender a fazer a lição, ler e escrever. Eu gostaria que a professora me ajudasse. Eu não quero ser burro.*

Ao mesmo tempo em que sabem que seu comportamento é inadequado, pois freqüentemente envolvem-se em situações de conflitos. *O que não está bom é que eu faço bagunça: resmungo, chuto, brigo porque os meninos mexem comigo,* os alunos não sabem o motivo de sua inadequação e imaginam coisas incríveis como: *Para eu melhorar eu preciso fazer cirurgia na cabeça. Eu fico assim desde que meu pai morreu (há dois anos) e eu quero ser advogado de família.* Outro aluno indica uma possibilidade de não estar conseguindo enxergar as atividades colocadas na lousa, por não estar enxergando bem. *Eu fui no médico porque eu não podia olhar a luz porque doía. Agora estou melhor mas não enxergo tudo na lousa.*

Dentro da sala de aula, acredita Sirota (apud Gomes, in Gomes e Sena, 2002), formam-se duas redes de comunicação: a principal constituída pelos alunos que são sujeitos da comunicação, porque participam e são interessados, valorizados, têm coisas a dizer porque a situação da aprendizagem faz sentido para eles; e a rede de comunicação paralela, constituída pelos alunos que ocupam uma posição exterior à rede de comunicação principal, na medida em que não são nem interessados, nem valorizados e desenvolvem condutas escolares ilegais e desviantes ou permanecem escondidos em sua apatia. O conhecimento mais valorizado na escola parece para algumas crianças o maior desafio do mundo, sendo motivo de fortes sentimentos: *Eu fico com raiva porque eu não sei ler. Eu queria ler livrinho de história. A professora de Português me ajuda. Eu sei português, mas eu queria aprender Matemática. Se a professora passar lição eu faço, porque eu quero ser médico.* Essas afirmações dos alunos revelam o mundo interior infantil, pouco ouvido na escola, sendo que sua expressão se alterna entre a apatia e a agressividade. *Eu queria ser legal, não brigar com ninguém, fazer a lição direitinho.*

A observação em sala de aula mostrou claramente a existência dessas duas formas de comunicação e como um aluno desinteressado-apático passa a apresentar conduta desinteressada-agressiva por permanecer muito tempo na situação de comunicação paralela. De início, o aluno não tem o que dizer por sua recente experiência escolar (no caso do aluno reclassificado); por sua linguagem "caipira" (no caso do aluno que chegou do interior); por seu vestuário rasgado (no caso do aluno muito pobre ou negligenciado pela família); sentindo-se deslocado e assustado. Depois de alguns meses em que é colocado de lado, geralmente no fundo da classe, definido como aquele que é incapaz de aprender (ou rotulado como aluno com dificuldade de aprendizagem), começa a apresentar o sintoma que, mais uma vez, o coloca como "aluno mau", aquele que resiste às regras, é desinteressado e agressivo. Sua revolta acontece em diversas situações, com diferentes interlocutores e, quando ouvidos, não falam da situação de abandono em que se encontram, mas da sua incompetência em aprender: *Para melhorar eu preciso fazer uma cirurgia na cabeça. Eu fico com raiva porque não sei ler. O que não está bem é que eu*

faço bagunça: resmungo, chuto, brigo, porque os meninos mexem comigo. Eu queria ser legal. Ao mesmo tempo relatam a necessidade de apoio das professoras: *Eu gostaria que a professora me ajudasse.* Ou *Se a professora passar uma lição eu faço.*

Os cadernos retratam a falta de habilidade dos alunos (em seguir as folhas em ordem, em separar as matérias, em fazer o percurso da letra de maneira legível). O caderno é importante? A falta de cuidado mostra o descaso por uma atividade que tem lugar de destaque na sala de aula como forma de registro das atividades principais e avaliação do desempenho do aluno.

Os relatos das professoras a respeito desses alunos nas Reuniões de Conselho de Classe mostram as atitudes que lhes desagradam: não têm interesse em aprender; não participam ativamente da aula fazendo ou respondendo perguntas, não conseguem fazer sozinhos as atividades escolares, faltam muito à escola, não trazem o material em ordem e, principalmente, não atendem as ordens dadas e agridem outras crianças. Falam também do seu desânimo em modificar essa situação pela não contribuição dos pais que geralmente não vêm às reuniões e não colaboram com as tarefas de casa.

> **"Há um imenso desencontro de expectativas entre professores e alunos problema ou um encontro perfeito entre profecia e realização". (Mantovanini, 1999)**

A explicação dada pelos professores da causa dessa situação encontra-se nos problemas emocionais gestados em ambientes familiares desajustados (em que os pais não se preocupam com a escolarização dos filhos, não atendem as recomendações dos professores) ou ainda a doenças físicas dos alunos. Acreditando que não há mais nada a ser feito, expõe Mantovanini (1999), os professores deixam vazio o lugar do mestre, deixam de se colocar como modelo a ser seguido, deprimem-se. Ao atribuírem o fracasso de seus alunos a causas de ordem extra-escolares, os professores "amarram" suas próprias mãos.

Com essas opiniões, é difícil imaginar que as professoras tratem de maneira igual os alunos colocados na situação de "bom" ou "mau". A professora não percebe, muitas vezes, que produz a diferenciação involuntária, configurada como diferenciação selvagem ao desfavorecer os já desfavorecidos, deixando de lado os alunos mais necessitados de apoio e incentivo. De outro lado, a diferenciação intencional, voltada para beneficiar os alunos, como discriminação positiva, irá atenuar as desigualdades, criando alternativas para apoiá-los.

A professora, ao tratar a todos de maneira igual e explicar: *Eu ensino a todos, por que alguns não aprendem?*, talvez não compreenda que alguns alunos têm a "partida" diferenciada, não se trabalha pela igualdade, tratando-os igualmente. É necessária a diferenciação na forma de apoio na sala de aula e em outros espaços de reforço.

Alguns alunos acreditam que não possuem capacidade para aprender e que a capacidade para aprender não pode ser aumentada, possuindo um grande medo do fracasso. Pode-se

reconhecer esses alunos porque determinam objetivos de desempenho muito exagerados ou muito fáceis e usam estratégias autodestrutivas (fazem pouco esforço, fingem não se importar, inventam desculpas para não realizar a tarefa, inventam desculpas para não buscar ajuda).

> **"Os alunos que aceitam o fracasso esperam fracassar. Eles tendem a não estabelecer objetivos de aprendizagem e acreditam que a ausência de capacidade de aprender é a causa de seus fracassos. Se tentam realizar a tarefa é provável que logo as abandonem". (Iverson, in Stainback, S. e Stainback, W. 1999: 344)**

Trata-se da **desesperança aprendida** que, conforme explica Iverson (in Stainback, S. e Stainback, W., 1999), faz com que alunos atribuam seus fracassos a causas estáveis e incontroláveis. O autor continua explicando que os alunos que aceitam o fracasso experimentam a escola como uma situação de punição, não importa o que façam. Esses alunos sofrem de desesperança aprendida e desistem freqüentemente, experimentando sentimentos de depressão passando de uma série a outra produzindo e aprendendo muito pouco.

Ao ouvir o que os alunos têm a dizer percebe-se a falta que sentem de um apoio direto dos professores: *Eu sei escrever o A. Eu peço a Deus para aprender. A professora precisa passar letra de mão para eu fazer*. Ou outro que pede: S*e a professora passar lição no caderno, eu faço.*

A necessidade de elaboração de projetos de ensino que consigam apoiar os professores na compreensão do processo pedagógico é, pois, urgente e prevê a reflexão dos três eixos da aprendizagem: quem ensina; o conteúdo a ser aprendido e o sujeito que aprende.

Aprendendo a lidar com alunos difíceis. Há três reações comportamentais gerais para um aluno durante período de aula, expõe Iverson (in Stainback, S. e Stainback W., 1999), 1.voltado para a tarefa e envolvido na aprendizagem 2. desinteressado pela tarefa e sentado passivamente ou distanciado 3.desinteressado pela tarefa e com o comportamento destrutivo. Muitos alunos com NEE são desinteressados pela tarefa e ficam distanciados ou comportam-se de maneira destrutiva durante o período das aulas.

Essas três situações ocorrem nas 3ªs e 4ªs séries E (2006), conforme fica claro no relato de suas professoras que se sentem assustadas a respeito dos comportamentos dos alunos em classe pelo desinteresse das crianças em aprender e nervosas porque esses comportamentos são muito freqüentes: *as crianças usam freqüentemente agressão física (chutar, dar rasteira e soco nos colegas); Agressão verbal (ameaçar, fazer gozação, xingar, colocar apelidos referentes às características físicas); Desrespeito à autoridade da professora (retrucar, mentir, fazer gesto de xingamento) e Desrespeito às regras (usar boné na sala de aula, não*

fazer as atividades propostas, andar pela sala, não esperar a vez para falar, não ouvir o colega, trocar de lugar).

As professoras consideram que os motivos desses comportamentos são externos à escola: *cultura da imitação; noção do bem e do mal deturpada; falta de limites em casa (até porque os pais não estão em casa na maior parte do tempo), os alunos não sabem o que é respeito; agressão familiar (entre o casal e com os filhos); agressão na comunidade em que vivem e da própria escola:* ***buscam*** *atenção e carinho; as discussões começam com fofocas e "dedo-duro"; não há fidelidade entre os alunos; há muitas gozações – por qualquer motivo; há implicância – às vezes só de olhar já se inicia um conflito; há falta de concentração e agitação; há muitos alunos com baixa auto-estima, não acreditam em si, pensam não ser capazes de aprender, alguns alunos não fazem as atividades – porque não sabem ou porque acreditam não ser capazes; a desorganização com o material é geral – esquecem, perdem, furtam, reclamam; falta de concentração; baixa auto-estima; não sabem fazer as atividades.Após elencar os comportamentos e os motivos, as professoras fizeram uma reflexão sobre as atitudes que devem tomar para obter o respeito de seus alunos e alunas:*

1ª atitude: Dirigir-se à classe para elogiar. Procurar alguma facilidade no aluno mais rebelde e dizer: -Você é capaz.

2ª atitude: fazer o "mapa" da classe, definindo os lugares dos alunos, para evitar que fiquem mudando continuamente.

3ª atitude: rever os combinados – atualizar, deixando claras as regras, o que se pode e não se pode fazer, dependendo do momento.

4ª atitude: descrever o desempenho e a situação de todos os alunos que foram reclassificados, para posterior análise conjunta.

Em outra reunião expõem como agir com os alunos que não seguem as regras: *Ressaltar o sentido da educação escolar e o valor da diversidade; trabalhar a reflexão como parte do currículo; aproximar-se do aluno para investigar as causas do comportamento inadequado e procurar encaminhar o que for possível; Explicar e fazer refletir sobre as conseqüências dos próprios atos: como seria se todo mundo fizesse o que você faz? Como você se sentiria se outro fizesse com você o que você fez?*

Em dezembro de 2006, as professoras e funcionárias, em grupos, escreveram indicações para oferecer apoio aos alunos de outros Estados que chegam à escola com defasagem de escolaridade, a partir de suas características culturais: *Exercitar o aconchego em sala. Fazer dinâmicas sobre os interesses, medos e sonhos dos alunos; Realizar trabalhos em grupo, para*

haver trocas entre os aluno; Trabalhar com dinâmicas orais na sala, enfocando: alimentação, moradia, festas e linguagem regionais por meio de fotografias, filmes, uso da biblioteca. Assistir e debater programas de televisão.

Observei que a maior preocupação das professoras refere-se aos alunos que "querem aprender" como dizem, convivendo com a maioria desinteressada pela tarefa e, principalmente, aqueles que têm comportamentos destrutivos. É difícil para elas perceberem as relações entre esse desinteresse e as situações favorecedoras ou dificultadoras de aprendizagem com as quais esses alunos convivem desde o início de sua escolaridade.

A interação do professor com alguns alunos pode ser bastante problemática e gerar preocupação e mesmo desânimo por não saber como agir. As professoras que enfrentam as situações difíceis criadas pelos alunos, assumindo a responsabilidade de diminuir a ansiedade e criar um clima propício ao estudo, sabem que é necessário: Definição clara das regras A atitude de consistência do professor ou professora pode ser a chave para evitar muitos momentos de turbulência na sala de aula. Ao definir em conjunto com as crianças quais ações são positivas e quais devem ser evitadas, a professora mostra que representa as regras e deverá zelar por elas. Observação do aluno em várias situações. Os alunos que se envolvem em conflitos geralmente são marcados por suas atitudes negativas, sendo importante ser ouvido sem recriminações. Em alguns momentos pode demonstrar apoio ou solidariedade, numa situação pode ter uma ação destrutiva e em outra construtiva. Construção de projetos de trabalho a partir das situações de conflito – Todos os professores sabem a importância de desenvolver atividades que enfoquem o respeito e a colaboração entre as crianças. Porém, as atividades não devem acontecer isoladas do contexto pedagógico. Se as crianças estão intimidando os colegas por suas características físicas, é hora de ouvir como elas se sentem, complementando o estudo com histórias que as sensibilizem e façam uma análise da situação. Se as crianças brigam muito, é necessário descobrir o motivo e trabalhar o tema em classe, fazendo-as perceber que podem agir de outra maneira.

4.3. O ensino colaborativo

No início de maio, em 2006, as professoras de Português e História gostaram da idéia de realizar um trabalho diferenciado com a 3ª E, formada pelos alunos que não sabem ler, desatentos e que apresentam comportamentos inadequados (como sair da sala sem autorização, jogar objetos nos colegas, muita agitação, falta de concentração, gostam de apontar os erros dos outros, fazer gozações e colocar apelidos, não conseguem ler e escrever textos); sabem se expressar oralmente, sendo muito falantes e gostam de contar as situações

que vivenciam no dia-a-dia. Geralmente as professoras se dirigem aos alunos atentos, bem comportados, que seguem as regras e da mesma forma rejeitam os alunos que protestam ou não seguem as regras. Não é o caso dessas professoras que chegam perto de cada aluno e lhes dá muita atenção, conseguindo com isso o carinho das crianças.

Ao entrar na sala lembrei-me do texto de Macedo (2005) comparando as situações vivenciadas pelas crianças com dificuldades de aprendizagem com um labirinto em que não encontram a entrada para aprender. Realmente, estão perdidos em meio à balbúrdia, às brigas e ao desrespeito às regras e às professoras, no labirinto da agressividade, do desinteresse e da desilusão. As professoras pretendem que, até o final do ano, os alunos estejam mais atentos e participativos, acreditando no seu potencial para aprender e, para isso, sugeri o uso de um material de alfabetização, que sistematiza o alfabeto e as famílias silábicas com o objetivo de:

.fazer com que todas as crianças escrevam com traçado da letra correto, usando letra bastão maiúscula

.tenham um material que valorizem e queiram utilizar com cuidado

.usar músicas, jogos e desenhos para aproveitar o interesse e as habilidades das crianças

.introduzir o ensino cooperativo, formando duplas de alunos que possam partilhar o conhecimento

Ao acompanhar a atividade dessas professoras, logo nos primeiros dias, fiquei entusiasmada com a atenção das crianças, o empenho das professoras para que eles aprendam e o resultado das atividades bem feitas que contrasta com a desorganização dos cadernos de muitas delas.

A professora de Português se entusiasmou com o resultado, pois um aluno que não fazia nada, agora faz as lições e não falta. A professora de história gostou de aliar a aula de história com a alfabetização por meio do tema Identidade. O relato das duas professoras mostra que os alunos mudaram seu comportamento – ficam no lugar, levantam a mão para pedir explicações e usam o tempo da aula para escrever e desenhar. A volta da professora de História, que estava de licença, deu novo impulso ao trabalho, porque ela decidiu dar continuidade à dinâmica instalada de trabalho em grupos, percebendo como eles aprendiam mais na convivência próxima de um colega, e iniciou ao lado de seu conteúdo de história a sistematização das famílias silábicas com material concreto, exercícios e atividades lúdicas. Uma professora relatou que *os alunos tiveram grande avanço ao se sentarem em duplas, pois ficaram motivados e sentiram-se capazes de aprender. Houve espírito de colaboração. Um aluno disse: Posso ficar com o (diz o nome do colega), porque quero ajudá-lo?*

O trabalho cooperativo, defendido por inúmeros autores, tem a qualidade de efetivar possibilidades de aprendizagem para as crianças em suas dificuldades, que podem superar no

convívio com os colegas e em seus talentos, que podem desenvolver ainda mais, em atividades desafiadoras. Gavilán (in Alcudia, 2002), evidencia como razões de sua eficácia a criação de um ambiente de pesquisa, o impulso ao domínio dos procedimentos de estudo. Indagação e síntese, a produção de conflitos sociocognocitivos necessários para a aprendizagem significativa e também o aumento da motivação, pelo intercâmbio e contraste dos pontos de vista.

Nos meses de maio e junho, de 2006, trabalhei com essa classe com as professoras para introduzir uma metodologia adequada às dificuldades das crianças e que permitisse o avanço de cada uma. Observei que o comportamento inadequado das crianças, de desinteresse e agressividade, é alternado dependendo da professora que entra (pelo sistema de rodízio, as aulas são de 50´). Apoiadas por uma atividade mais adequada ao seu perfil, houve um progresso das crianças que querem aprender a ler e escrever, se esforçam, mas solicitam apoio contínuo, porque ainda dependem desse incentivo para aprender. Ao ver as atividades bem feitas e o crescente interesse das crianças, lembrei-me das palavras de Perrenoud (2000), "as crianças precisam aprender conceitos e que são capazes de aprender".

Os professores percebem a importância do ensino colaborativo ao ver os alunos motivados para fazer as atividades, faltando menos às aulas, pelos vínculos afetivos que estabelecem com os colegas e pelo aumento da confiança em suas possibilidades de aprender com independência.

4.4. A diferenciação de espaços e tempos de aprendizagem

Após a análise da sondagem da hipótese de escrita das crianças, realizada pelas professoras e Coordenadora Pedagógica, propus a criação de pequenos grupos que seriam atendidos nos horários de disponibilidade semanal das professoras. Apesar da boa vontade inicial das professoras, esse trabalho não aconteceu. A idéia era aproveitar as aulas "vagas" das professoras da classe, quando seus alunos estivessem em aulas de Educação Artística, porém as professoras logo se sentiram muito atarefadas com suas ações de planejamento e avaliação dos alunos, não encontrando o tempo necessário para essa atividade mais específica de apoio aos alunos com dificuldades.

O Projeto de Reforço**,** chamado de 6ªaula, acontece na escola às quartas, quintas e sextas-feiras, no horário das 11h40 às 12h30, constitui-se num espaço diferenciado de aprendizagem para os alunos com hipótese de escrita menos avançada em que as professoras de reforço desenvolvem atividades de Letramento e Matemática.

Em março de 2007, fui procurada por uma professora do Reforço (6ª aula, como é chamado na escola) que, pela primeira vez, ensinava crianças. Fiquei entusiasmada de realizar um trabalho nesse espaço de apoio ao aluno com dificuldade, principalmente por serem os alunos da 3ªA e pela disponibilidade da professora em aprender. Os alunos estudam no horário das 7h00 às 11h40 e saem de sua sala para outra onde têm a 6ª aula já cansados e agitados. Ao chegar à classe brincam e gritam. A professora tem muita dificuldade de conseguir a atenção, permitindo que se sentem em qualquer lugar. Aos poucos, com seu jeito carinhoso, consegue que alguns façam as atividades propostas. Percebo seu interesse em ensinar as crianças, traz as atividades preparadas nos cadernos dos alunos, pois no curto período dessa aula, quer que todos façam a atividade e não deixa que saiam sem correção. Elogia muito qualquer esforço e incentiva cada um deles a melhorar. Aos poucos mostra que são capazes de aprender por meio de atividades dirigidas e de desafios. Nos meses de maio e junho estivemos juntas na orientação das crianças e no preparo de suas aulas aproveitando seu pouco tempo disponível. A hipótese de escrita dos alunos não avançou tanto, pois em março havia 12 alunos silábicos e 2 pré-silábicos e, no final de junho, 3 dos alunos silábicos tornaram-se alfabéticos, mas é surpreendente a diferença da postura dos alunos que agora mostram entusiasmo com a chegada da professora e querem fazer as atividades com "letra de mão", como dizem.

Como avanços na didática foi identificado que: a professora tem maior facilidade para conseguir a atenção das crianças, embora ainda seja difícil manter essa atenção; as crianças realizam as atividades propostas e acreditam mais em si mesmas e em sua capacidade de aprender e o vínculo afetivo criado pela professora com seus alunos é bastante forte, havendo a preocupação deles com a saúde dela. Há necessidade de planejar as atividades em dois momentos: atividades de leitura e escrita para todos e diferenciada por pequenos grupos; utilizar jogos e desafios e enviar tarefa para casa com o tema do dia, incentivando-os a criar esse hábito. Foi muito importante ouvir o relato dessa professora: *Recém-formada e iniciante na profissão tive o privilégio de ter o apoio efetivo da pesquisadora, que acrescentou muito em minha prática profissional, pois percebi a importância de trabalhar na alfabetização com palavras contextualizadas na realidade sócio-cultural dos alunos, delegar autonomia e responsabilidade às crianças, com o uso do caderno Vai-vem, com atividades de letramento, visando aperfeiçoar o traçado das letras dos alunos, ainda em fase de troca da letra Bastão maiúscula para cursiva. Os alunos queriam aprender letra de mão e esta foi uma atividade que aliava grafia com letramento, fazendo-os se sentir capazes de escrever. As crianças foram colocadas em duplas, incentivando como ela sempre assegurava que podem aprender uns com os outros, pela ajuda mútua e coleguismo. Verifiquei em sua maneira de organizar a sala a importância de definir o espaço das crianças na sala, evitando o tumulto que faziam anteriormente em volta de minha mesa. Agora esperam em seus lugares até que eu possa verificar as atividades. Foi fundamental também, para meu aprendizado observá-la*

interagir com os alunos com autoridade e afeto, pois minha maior dificuldade era a disciplina na classe, para conciliar as necessidades dos alunos e as regras. Aprendi ainda a planejar as aulas semanais, que foi primordial para o bom desempenho do meu trabalho e das crianças. Com o trabalho conjunto pude acreditar que é possível mudar o rumo da escola pública, fazendo evoluir cada uma das crianças, que estão desacreditadas e cansadas nessa 6ª aula, porém podem elevar sua auto-estima e aprender a ler.

Pode-se concluir que ao diferenciar espaços e tempos de aprendizagem, introduzir o ensino colaborativo, fortalecer o sentido da aprendizagem nos alunos, situar o aluno em sua história de vida e organizar a classe de maneira a conseguir boas condições de atender a cada uma das crianças, pode-se obter uma sala de aula diferente, com outra diferente daquela que expulsa as crianças da escola, pelo contrário, as acolhe em seu modo de ser e potencializa suas possibilidades de aprender.

11

5º PRINCÍPIO: A AVALIAÇÃO FORMATIVA

> Passar pela escola e não aprender é uma forma de inclusão excludente... Talvez a pior delas. Isso passa por confrontar os profissionais, tanto quanto a família com suas práticas. Diretor da escola estudada.

Analisar a avaliação como princípio da educação inclusiva requer a definição dos principais aspectos do seu caráter formativo que se contraponha aos processos usuais da escola de definir o lugar do aluno pela sua classificação e seriação.

Se a finalidade fundamental do ensino, nos alerta Zabala (in Coll, 1999), é a formação integral da pessoa, a avaliação deve sempre ser formativa, de maneira que o processo avaliador permita conhecer a situação de partida, em função de objetivos gerais (avaliação inicial), um planejamento da intervenção fundamentado e ao mesmo tempo flexível, entendido como uma hipótese de intervenção; uma atuação na aula em que as atividades e o conteúdo se adequarão constantemente (avaliação reguladora) às necessidades que vão se apresentando para chegar a determinados resultados (avaliação final) e a uma compreensão e valoração sobre o processo seguido que permita estabelecer novas propostas de intervenção (avaliação integradora).

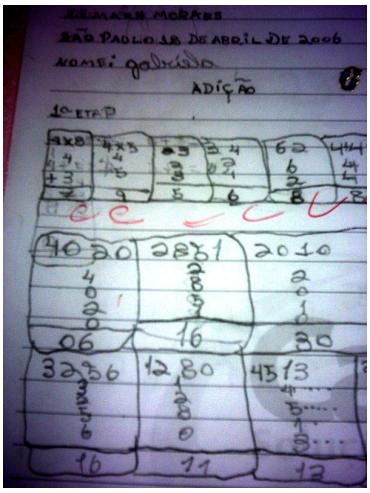
Ao analisar uma escola em seus procedimentos avaliativos, pode-se permitir diferentes olhares e, sem que se dê conta de todo o universo realizado, podemos nos ater a alguns aspectos dessa múltipla realidade em que os adultos querem ensinar e as crianças tentam aprender e no processo de avaliação se deixam as marcas dessa relação de sucesso ou fracasso escolar. Podemos iniciar com a análise dos erros dos alunos e passar à definição dos conceitos definidos nas reuniões de Conselho de Classe para então expor considerações a respeito do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa, no 3º bimestre de 2006.

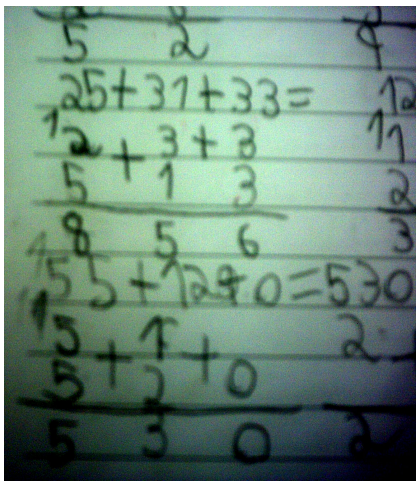
5.1.Os erros e o que eles não mostram

Há erros que provém do esquecimento, outros de diferença de manuseio de linguagem, outros ainda ligados à simples ignorância a respeito de um tema. Portanto, afirma La Taille (in Aquino, 1997), o erro somente pode ser profícuo do ponto de vista diagnóstico se o professor realmente possuir os instrumentos teóricos para avaliar suas qualidades. Se aproveitarmos a constatação do autor, quando diz que a inteligência é uma organização e seu desenvolvimento uma constante reorganização, deve-se sempre partir do que a criança já sabe ou pensa saber

para que aprenda e se desenvolva. Fazer de conta que ela nada pensa, que ela nada sabe, não somente a humilha como a leva a confundir aquilo que, por conta própria, elaborou com o que lhe é ensinado.

O erro, um dos elos da cadeia avaliativa escolar, mostra Bertoni Pinto (in André, 1999), tem sido apontado como elemento negativo, algo ruim que precisa ser eliminado e apagado do contexto escolar, considerado como falta cometida pelo aluno por incapacidade ou insuficiência de conhecimentos. Porém, pode se tornar uma valiosa alavanca para o professor enfrentar as diferenças existentes entre os alunos e poder acompanhar sua aprendizagem, desde que se transforme em observável para o professor que, em seguida, torna observável para o aluno. Vejamos dois exemplos de erros:





Aluno a) Aluno b)

Aqui estão representadas duas produções de alunos de 4ª série, após a comanda da professora *Fazer as continhas de pé e deitadas.*Essas foram as maneiras encontradas por eles para representar o algoritmo da adição.

Aluno a) coloca os numerais um debaixo do outro, sem atenção ao valor posicional. Quando se trata de adicionar unidades, o faz corretamente. Ao adicionar dezenas e unidades (40+20), coloca os numerais um debaixo do outro (4+0+2+0) e aponta o total 6. A mesma coisa acontece com (28+51), escreve (2+8+5+1) e coloca também corretamente (no seu modo de pensar) o total 16. Acontece algo diferente ao adicionar as dezenas exatas (20+10) apresentadas como (2+0+1+0) e coloca o total 30.

Aluno b) também não compreende o valor posicional e faz algo parecido, com um raciocínio mais elaborado. Ao adicionar 25+31+33 coloca as dezenas como primeira parcela e as unidades como segunda. Aparentemente segue o mesmo raciocínio do aluno anterior ao somar unidades e dezenas como unidades e apontando o total 6 para 3+3. Porém, 3+1 resulta 5,

talvez por adicionar junto o um da "continha deitada" colocada acima e 2+5 resulta 8 porque acrescenta 1 sobre o 2, ou talvez para imitar situações em que há reserva na centena, que observa na sala, sem compreender as regras do sistema de numeração decimal.

25 + 31 + 33 =

Resolve: 2 3 3

5+ 1 +3

---

8 5 6

Que sentido tem para um aluno que não compreendeu o Sistema de Numeração Decimal, efetuar cálculos pela técnica operatória? Que idéia os alunos têm do cálculo de números? Os alunos constroem, de maneira singular, o algoritmo da adição, de maneira que acreditam estar resolvendo a operação. Os erros dos alunos apresentam regularidades e mostram sua forma de pensar e podem ser pistas importantes, como aponta La Taille, (in Aquino, 1997), sobre suas reais capacidades de assimilação. É o compromisso de ensinar x aprender que permeia a comunicação na sala de aula?

O trabalho formativo pode ser efetivado com perguntas às crianças para que percebam quais são os tipos de erros cometidos. A pergunta que deve dirigir o trabalho da professora deveria ser: Quais são os tipos de erros? E não quantos erros. Isso permitiria um tratamento diferenciado, com os alunos, começando com a pesquisa sobre o que já sabem.

A necessidade sentida pelas professoras de efetivar o trabalho com o "aluno comum" e o excessivo número de alunos que atendem em cada classe fazem com que deixem de lado essa rica diversidade presente na sala de aula, capaz de mobilizar cada criança em seu esforço de aprender, ao adotar uma didática generalizada, que economiza esforços e ignora as necessidades de alguns alunos. A mobilização de esforços, a partir de uma didática cooperativa, poderia mostrar às crianças que o ato de aprender pode ser coletivo, quando cada um aprende e a classe toda tem seu grau de aprendizado elevado.

5.2. A avaliação das crianças com Necessidades Educacionais Especiais

A avaliação de uma criança com Necessidade Educacional Especial é muito importante, pois a partir da análise dos resultados, focando seu desempenho nas diversas áreas curriculares, no processo que utiliza para aprender, se mantém ou generaliza as aprendizagens, poderá ser definido um plano de atuação que possa além de tornar possível sua participação, possibilitar seu desenvolvimento.

A matrícula da Kátia em 2007, na 1ª série, assustou as pessoas na escola, principalmente sua professora que, inicialmente, não sabia como apoiá-la. Aos poucos, a menina, com seu jeito de ser muito especial, cativou a todos e a professora adequava situações para que ela participasse da aula. No entanto, a aluna não se desenvolveu muito no decorrer do semestre, necessitando para isso um plano de atuação,a ser elaborado pela professora e a equipe da escola.

5.3. O processo e os resultados da avaliação

As reuniões bimestrais destinadas à avaliação promovem um espaço em que as professoras se sentem mais livres para manifestar suas impressões sobre seus alunos e alunas, conforme investigou Mattos (2005), em uma escola do Rio de Janeiro. Essa discussão coletiva tem a finalidade de buscar soluções para os problemas diagnosticados, porém, não é o que acontece, pois o autor observou:

.grande intolerância dos professores em relação às diferenças individuais dos alunos, como se todos devessem aprender no mesmo ritmo.

.as professoras não colocam em pauta que sua maneira de ensinar pode despertar ou não o interesse da criança;

.o despreparo e a negligência das professoras diante dos aspectos emocionais envolvidos no processo de aprendizagem;

.os aspectos comportamentais são apresentados como reveladores das possibilidades cognitivas. A rebeldia ou agressividade recai sobre as alunas e alunos como comportamentos não aceitáveis, num ambiente ansioso pela submissão, como se fosse necessário dobrar-se passiva e inteiramente às normas escolares para aprender.

A reação de algumas professoras da escola desta pesquisa também evidenciam as mesmas idéias, fazendo comentários definitivos dos alunos relacionados ao esforço em aprender: *É um aluno limitado, mas se esforça; Não faz atividade, não está querendo crescer; É muito calada, está perdida na sala, pois chegou agora, foi reclassificada; Não faz atividade, não se esforça.* As professoras consideram de maneira positiva os alunos que querem aprender, que perguntam ou que mesmo não sabendo tentam realizar as atividades. Há falas que soam como definições: P*arece disléxico; É uma coitadinha,* apontando um lugar para as crianças, em que acabam permanecendo. A rotulação mais grave refere-se ao comportamento: *Não segue regras, mas parece querer aprender; Não segue as regras e está querendo morar com o pai; Não faz atividades e afronta;* representando também situação de desinteresse, o aluno não faz, não quer fazer, levanta do lugar, briga em sala de aula, sai da classe como comportamentos inadequados.

As quatro horas de reunião de cada série foram usadas para que os professores definissem os alunos, enquanto a coordenadora fazia anotações. Ao final da reunião, cansadas por falar e ouvir o caso de quase 200 crianças, assinavam a ata e iam para casa, talvez com sua consciência apaziguadas, talvez preocupadas com as mesmas questões não solucionadas.

As questões familiares destacadas em alguns momentos serviram para compreensão da vida das crianças, porém, na maioria das vezes as crianças eram colocadas num lugar social de carência, que explica seu comportamento: *Se a criança tem problema, você entende ao conhecer a mãe,* diz uma professora. As visões negativas, por vezes infundadas ou apressadas, que as professoras traçam de alunos e alunas com dificuldades de aprendizagem assumem algumas vezes características de profecia auto-realizável, fundamentando-se até mesmo em fatores genéticos, quando afirmam *Todas as crianças dessa família não aprendem.*

Em algumas situações encontramos a mesma coisa que Mattos (2005), as professoras usando expressões pejorativas que desumanizam seus alunos, talvez no intento de expressar sua indignação pelas dificuldades educacionais inerentes ao processo de aprendizagem, que lhes parece insuperáveis – sem pensar nas conseqüências que tais locuções podem ter sobre a auto-estima dos alunos. O processo de determinismo social fica muito claro com a explicação de um perfil equivocado do aluno, contribuindo para sua estigmatização e mesmo exclusão social.

O lugar de exclusão desses alunos sugere o sentimento das professoras de estarem impotentes e paralisadas. Elas tentam assim eximir-se de possíveis culpas quanto às suas responsabilidades para com o processo de aprendizagem e socialização de seus alunos e alunas projetando-as nos fatores individuais (nível de inteligência, imaturidade, características de personalidade) ou familiares (negligência e irresponsabilidade dos pais).

A evolução dos alunos em sua compreensão do sistema de escrita foi valorizada e a cada reunião a Coordenadora anotava o número de alunos que conseguiu avançar. A análise, porém, das situações didáticas que podem favorecer esse desempenho foi deixada de lado, devido à premência do tempo, utilizado para marcar o lugar de cada um com seu sucesso e seu fracasso.

A partir da 2ª série, podemos considerar que a escola tem sucesso no processo de alfabetização se suas crianças possuem a base alfabética da escrita, isto é, compreendem o que lêem e escrevem textos, mesmo que sem a grafia ortográfica adequada, correspondente a Fase Alfabética 3.

Encontramos em setembro de 2006, como mostra a tabela 2; 49 alunos na 2ª série, 78 na 3ª série e 102 na 4ª série, representando 42, 88% do total dos alunos da escola capazes de ler e

escrever. O índice de crianças alfabetizadas nas diferentes séries não chega a 50%, embora esse percentual suba de uma série a outra. Ainda assim, é relevante o índice de alfabéticos iniciais (indicadores 1 e 2, que conseguiram compreender a base alfabética da escrita, sem porém conseguir ler fluentemente ou escrever ortograficamente um texto): em torno de 42,30% (77 alunos) na 3ª série e 39,77% (72 alunos) na 4ª série, representando que em torno de 40% (149 alunos) que freqüentam a escola por três ou quatro anos ainda não conseguiram ser leitoras e escritoras fluentes.

SÉRIE	**PRÉ-SILÁBICO**		**SILÁBICO**					**ALFABÉTICO**					**T**
	n	**%**	1	2	3	N	%	**1**	**2**	**3**	**N**	**%**	**N**
1ª	17	**9,60**	35	56	18	109	**63,74**	17	25	09	51	**28,81**	**177**
2ª	07	**4,09**	06	13	08	271	**15,78**	33	55	49	137	**80,11**	**171**
3ª	0	**0**	10	02	04	16	**8,83**	30	47	78	155	**85,16**	**182**
4ª	0	**0**	05	10	03	18	**9,94**	27	45	102	174	**96,13**	**181**
T	**24**	**3.37**	**56**	**81**	**33**	**170**	**23,90**	**107**	**172**	**238**	**517**	**72,71**	**711**

TABELA 2: NÍVEL DO CONHECIMENTO DOS ALUNOS SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA - SETEMBRO 2006

Os resultados de 2007 são animadores. Em março, logo após sua chegada na escola, 54% das crianças da primeira série tinham hipótese de escrita pré-silábica, 41% silábica e apenas 1% alfabética. No mês de junho, 76% das crianças TÊM hipótese de escrita silábica e 16% alfabética, apontando que neste ano haverá um índice maior de sucesso na alfabetização. A mesma situação percebe-se na segunda série: em março apresentava 49% de crianças na fase silábica e 39% alfabética, apresentando em junho, 28% de crianças na hipótese silábica e 67% alfabética.

Os profissionais da escola têm intenção de fazer avançar a proposta pedagógica, como se percebe no empenho das professoras e a análise dos resultados é relevante para que a escola possa dar um passo a mais em sua competência de ensinar as crianças na idade em que devem aprender a ler e escrever e todos os esforços necessários devem ser efetivados para que o fracasso não se instale em suas vidas, em nossas escolas secundárias e em nossa sociedade.

A avaliação serve, como diz uma professora *para diagnosticar e acompanhar o processo de desenvolvimento (de uma criança, de um grupo ou de um projeto) e permite corrigir o rumo, se necessário, e fazer ajustes no trabalho. Em nossas reuniões de Conselho deveríamos discutir dúvidas em relação ao trabalho geral e obter deliberações conjuntas quanto aos encaminhamentos a tomar, em relação à avaliação e ao trabalho.*

Quanto às 3ª e 4ª séries, como foram organizadas classes homogêneas pelos critérios de nível de desenvolvimento cognitivo, idade, gênero, ritmo de aprendizagem e parentesco (os irmãos ficam em classes diferentes), expostos por Berardi (2007), o resultado se diferencia na avaliação. A situação do baixo desempenho das crianças, principalmente as que estão nas classes D e E, em 2006, evidencia que a proposta de ensinar mais as crianças com hipótese de escrita menos avançada, estando elas reunidas numa classe, não tem tido o sucesso pretendido. O mesmo acontece nas classes A e B, em 2007, formadas a partir dos mesmos critérios. Patto alertava em 1991, que a passagem de crianças inicialmente consideradas "médias" ou "fortes" para classes "fracas" é mais freqüente do que o movimento inverso, o que confirma o poder do rótulo e a progressiva constituição de um grupo de candidatos a sucessivas reprovações, verdadeira condenação que atinge, em maior ou menor grau, grande parcela das crianças dos bairros mais pobres. Quinze anos depois não temos mais reprovações no sistema de ensino estadual, porém, a marca deixada como atestado do insucesso na trajetória escolar de muitas crianças ainda se faz presente na sua freqüência às classes homogêneas.

No 1º semestre de 2006, as professoras avaliaram a formação de classes. Algumas, principalmente da 4ª série estão contentes com o sistema que permite o melhor desenvolvimento das crianças por estarem reunidas por suas facilidades e dificuldades, outras evidenciam que a facilidade encontrada no trabalho com as classes A, B e C não acontece nas classes D e E, por haver problemas disciplinares, ocasionando baixo desempenho. No 2º semestre, a formação das classes homogêneas também é discutida pelo desempenho dos alunos *é ruim formar classes homogêneas por causa da classe D e E. Os alunos ficaram prejudicados porque há pouco tempo para alfabetização.* No 1º semestre de 2007 uma professora explica *Quando os fortes e fracos estão juntos há ganhos na possibilidade de ajuda mútua.*

Algumas crianças têm noção da diferença de sua classe com as outras, como a aluna que diz: *Essa classe é diferente porque aqui ninguém sabe ler. Essa classe é mais bagunceira do que as outras. Nas outras classes os alunos ficam prestando atenção.* Essa percepção, sem dúvida, interfere na sua auto-estima e no seu desempenho, daí o sonho de algumas crianças de mudar de classe: *Eu tenho que aprender a ler para ir para a classe C. Eu gostaria de estudar na outra classe onde está minha amiga que já sabe ler.*

É necessário cuidado para não haver desconsideração pelas crianças como seres dotados de desejos e sentimentos, numa situação nomeada por Patto (1991) como *coisificação*. A tristeza de Adriana, que encontrei num canto da classe, junto à janela, revela sua inadequação à classe

em que foi colocada e, longe de sua amiga, não se dispõe a aprender por mais que esteja numa classe adequada ao seu desempenho atual.

Uma professora aponta o que considera a solução para evitar esse sentimento nas crianças: *Acredito que precisamos enxergar qualquer aluno como aluno da escola, e não meu ou de outra professora. Devemos evitar a rotulação das crianças e turmas e poderíamos adotar práticas como o atendimento de pequenos grupos no horário semanal em que as crianças assistem o filme de vídeo; pastas de atividades de apoio socializadas (algumas de nós estão fazendo isso), e outras idéias que poderemos ter para apoiar as crianças em seu desenvolvimento,sem que a criança esteja numa situação de exclusão.*

Ao apresentar o relatório das crianças participantes da pesquisa, na reunião de Conselho de Classe da 3ª série, tive a oportunidade de refletir junto com as professoras e a coordenadora sobre as ações didáticas necessárias ara que esta classe possa ter melhor desempenho no segundo semestre. Foi acertado entre as professoras:

.Valorizar a 3ª série A, mostrando o percurso que tiveram no 1º semestre, seus avanços e o que falta aprender. Começar a utilizar os livros didáticos para estimulá-los a atividades de leitura. Fazer elogios para a classe, ressaltando mais os aspectos positivos do que os negativos.

.Mostrar aos alunos seus talentos e aproveitá-los nas atividades, como o desenho da aluna Ticiane.

.Oferecer apoio aos alunos ainda inseguros na escrita com letra cursiva.

Identificar os alunos faltosos e, em conjunto com a secretaria, solicitar a presença dos pais para mostrar sua responsabilidade na educação das crianças, pela presença e pontualidade nas aulas.

.Encaminhar os alunos com queixas de irritação nos olhos para consultas oftalmológicas.

O diagnóstico é inútil, afirma Perrenoud (1999), se não der lugar a uma ação apropriada. Uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada, com o que isso supõe em termos de meios de ensino organizacionais e curriculares, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares. Identifico algumas questões, sobre as quais valeria a pena a equipe da escola aprofundar uma análise:

.Qual é o percurso dos alunos que na primeira série no 3º bimestre têm hipótese de escrita silábica? Quais ações devem ser efetivadas para acelerar o avanço da hipótese de escrita?

.Quais modificações podem ser feitas na organização e no manejo das situações didáticas que permitam atender as crianças em suas diferentes maneiras de ser e aprender?

.O que buscam os alunos agressivos e quais atitudes se deve tomar?

.Como podem ser ouvidos e orientados os alunos com situações familiares difíceis e questões emocionais?

Pode-se perceber que o conceito de dificuldade de aprendizagem é bastante relativo, pois depende da rigidez ou flexibilidade do sistema educacional, da homogeneidade procurada ou da heterogeneidade aceita, da ênfase nos objetivos cognitivos ou na expansão das linguagens, da avaliação classificatória ou das oportunidades de expressão do conhecimento, sendo então as chances de boa parte da população escolar ser assim denominada, dependente das decisões da equipe escolar.

A pesquisa deixou de analisar a situação dos alunos das classes A, B ou C que, por suas características individuais e de origem, tiveram na escola a oportunidade de desenvolvimento que merecem e necessitam.

O objetivo desta pesquisa, ao contrário, foi o de apontar a situação dos alunos com baixo desempenho e queixas de comportamento inadequado. O autoconceito dessas crianças construído nas relações familiares e na convivência escolar revela o primeiro obstáculo para sua evolução. Podemos destacar que as relações de conflito ou discriminatórias e as pressões do grupo têm um peso muito grande na disponibilidade para aprender. Porém, o manejo da sala, sua organização, a escolha de atividades diferenciadas, interferem nessa aprendizagem e é sobre estas ações que a equipe escolar se volta para a mudança necessária, construindo uma escola que inclua cada um dos seus alunos e alunas no ponto em que estiver sua capacidade ou vontade de aprender.

6º PRINCÍPIO: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO

> "Os professores têm que ter formação mais forte, e isso faz parte do governo" (Funcionária da escola estudada).

Os projetos educativos da escola podem se tornar o foco de atenção dos pesquisadores imbuídos da intenção de identificar as exigências dos próprios professores e de seus alunos, entre os quais se incluem aqueles que têm necessidades educacionais especiais, como instrumento de aperfeiçoamento da ação profissional centrada em processos de integração escolar. A partir dessa posição, é imprescindível repensar o modelo de formação para o desenvolvimento profissional de professores, para atender à diversidade. Optei, como González (2002), por um modelo baseado no questionamento-reflexão, cooperativo, centrado na escola como unidade de mudança, pela vias formativas que reúnem tanto os aspectos teórico-práticos como as atitudes e disposições.

> **"A escola compreensiva, que contempla a diversidade de alunos, de professores, etc., configura um novo espaço profissional, didático, curricular, organizativo e institucional. Por isso, torna-se importante o tema da formação de profissionais, sob a lógica da diversidade e da heterogeneidade, que constitui a base de nossa proposta". (González, 2002: 259)**

Uma proposta de intervenção educativa numa escola, compreensiva, como acentua o autor, e especificamente numa sala de aula, requer a ousadia de enfrentar o centro da questão educacional e, ao mesmo tempo, o respeito perante uma situação singular assistida, na delicada relação de uma professora com seus alunos, em seu cotidiano. A presente pesquisa, com a intenção de prestar atenção aos alunos que, segundo a observação e a opinião dos professores, vão se diferenciando progressivamente em razão de suas motivações, estilos de aprendizagem, circunstâncias familiares e de sua própria história sócio-ambiental-escolar, necessitou voltar-se à maneira como são consideradas ou não essas circunstâncias pela equipe escolar e, em especial, pelos professores.

Sabemos que há na escola um sistema de práticas aninhadas (assim nomeadas por Sacristán, 1995), relacionadas ao funcionamento do sistema, à organização e às didáticas interiores à sala de aula, no contexto da maior parte da atividade professor x aluno.

A pesquisa-ação, como metodologia aberta de formação, permitiu a participação da pesquisadora nas ações didáticas de duas salas de aula como apoio em algumas atividades e como recurso das professoras para reflexão em seus momentos de insegurança e a introdução de ações inovadoras na sua prática.

As práticas didáticas, embora envolvidas nas outras que lhes servem de enquadramento e suporte, são de resposta imediata dos professores, constituindo o conteúdo da profissionalidade docente no sentido técnico e restrito.

Para avançar no objetivo de analisar os fatores da organização escolar que influenciam a formação das crianças foi necessário identificar os sinais da cultura de homogeneidade; o encaminhamento dado às questões da diversidade, bem como propor ações direcionadas à formação dos professores que, reflexivos de sua prática, pudessem se desenvolver numa proposta de mudança e inovação a partir de seu próprio contexto e cultura.

6.1. A professora e sua necessária autoridade

A mudança da prática pedagógica para se conquistar uma escola em que a qualidade esteja agregada aos seus processos tem múltiplos aspectos, porém, é na sala de aula que encontra maior ressonância, principalmente se a questão se refere ao ensino de cada um dos alunos. O lugar da observação, em um trabalho de formação do professor crítico e reflexivo, é um lugar promissor, pois para rever é necessário ver o processo em andamento. Esse foi o contrato estabelecido entre a pesquisadora e as duas professoras que tiveram a necessária abertura para um diálogo sobre o seu fazer pedagógico.

Eu sou a professora. Após alguns meses de trabalho na escola, convidei uma professora (que chamarei Professora 1) para desenvolver um trabalho conjunto de pesquisa-ação em sua sala de aula. Essa professora sentia-se plenamente responsável pela direção da classe, tendo consciência da influência exercida sobre as crianças, porém, acabara de chegar à escola e assumiu a classe com muita insegurança. Sentiu a necessidade de rever sua prática e gostou de ter uma pesquisadora como ponto de interlocução entre a teoria já assimilada em seus estudos, inclusive no mestrado em educação, e o delicado cotidiano de uma sala de primeira série. Em alguns encontros, discutíamos a sua atuação na classe, a partir de minhas observações, dos relatos escritos sobre seu cotidiano e leituras compartilhadas, tendo como foco de nossas conversas sua autoridade perante a classe.

Em Alarcão (2005) encontro um modelo de análise da prática reflexiva que compreende quatro fases: a experiência concreta; a observação reflexiva; a conceitualização e a experimentação ativa. Iniciamos o trabalho pela experiência concreta, identificando a questão que mais a afligia: *a necessidade de firmar sua autoridade perante as crianças,* para a qual queria ter uma resposta. A seguir iniciamos a fase da observação reflexiva, em que tive a oportunidade de observar a aula, anotar os fatos e colocá-los em discussão com a professora. Esse processo de desocultação da situação problemática, decorrente da observação e da

reflexão, foi necessário à adequada conceitualização da solução a planificar que ocorreu na fase seguinte. Essas fases, porém, a partir de alguns encontros, se mesclaram, havendo experimentação concreta, observação, conceitualização, seguida de experimentação ativa durante um encontro.

Compreendido o problema, no modelo de Alarcão (2005), faz-se o plano da solução e inicia-se a execução para, em seguida, se observar o que resulta da experiência, planejar e replanejar, entrando assim num novo ciclo da espiral da pesquisa-ação.

> **"Se agora analisarmos o processo numa perspectiva reflexiva schöniana, podemos nele encontrar os componentes da reflexão na ação e sobre a ação, a que acrescentei a da reflexão para a ação, tão importante na pesquisa-ação" (Alarcão, 2005: 50).**

Esse modelo permitiu que a reflexão na ação fosse acompanhada da ação em curso, pressupondo uma conversa com ela. Refletimos no decurso da própria ação, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento e reformulação do que estava sendo feito, tal qual acontece em situação de conversação.

A facilidade da professora em elaborar narrativas acerca de sua ação didática foi muito importante para que, de posse desse material escrito, tivéssemos conteúdo de reflexão sobre a ação passada que incluía além do relato dos fatos suas observações sobre os acontecimentos, idéias e questionamentos. Além disso, sua facilidade no estudo teórico possibilitou um apoio sistematizado para o aprofundamento das questões.

A observação teve início em março de 2006 e mostrou o desrespeito de várias crianças que brincavam pela sala e não faziam as atividades propostas. Iniciando a segunda fase do modelo de análise da prática reflexiva proposta por Alarcão (2005), realizamos a conceitualização, elencando os pontos que a professora considerava mais problemáticos:

.como organizar as atividades para manter os alunos ocupados e não cansá-los demais?

.como distribuir as folhas de atividade de modo prático, sem ocasionar tumulto?

.como obter a obediência às regras já definidas em conjunto?

Como terceira fase, pudemos discutir esses pontos, preparando em conjunto sua experimentação ativa, após a qual a professora escreveu: *Voltei com a história dos combinados, conforme conversamos. Levantamos o que acontece quando um ou muitos alunos levantam da carteira (derrubam coisas dos colegas, não recebem o material, distraem os colegas e a si, não ajudam a professora, não entendem o que é para fazer). Falamos também o que acontece quando falam junto comigo ou com os colegas que estão respondendo alguma questão ou sendo ouvidos (este segundo combinado foi muito difícil de entender, parece, pois para muitos, o colega falar é algo proibido, e o colega falar para elas não tem utilidade nenhuma). É questão de avaliar se estão cumprindo o que combinamos. Considero que agora temos uma referência clara*

quando eu reivindico a atenção deles, e o combinado está se legitimando (a classe tem percepção ruim da bagunça, embora os alunos não percebam que barulhos, a própria fala, o levantar da cadeira, tenham relação direta com a bagunça). O temor de um aluno de que teria que ficar o tempo todo na carteira, se dissipou, pois as atividades têm permitido alguma circulação, com momentos de retomada. Mas ainda está difícil esta dinâmica de soltar, concentrar. A professora mostrou o receio de errar e de não saber como agir perante a liberdade das crianças, pois tem a preocupação de definir as regras, sem que isso signifique a perda da liberdade que devem ter.

Voltando à fase de conceitualização, explicou que se sente mais insegura quando não tem tudo preparado, quando falta material, quando não tem controle da situação. Trabalhamos então, a distribuição das atividades na semana e no dia, para que os alunos possam estabelecer uma rotina e facilite o estabelecimento de sua autoridade. Na segunda semana de trabalho, a situação da classe já apresentava uma grande evolução, pois as crianças estavam mais organizadas em seus lugares e ouviam as ordens da professora.

No 3º encontro a professora fez uma análise de sua ação, mostrando que *há um limite fino entre a criação da rotina e a realização de uma atividade significativa. Se a comanda deixa margem para alguma insegurança, fica uma balbúrdia. Se houver um relaxamento da minha parte, há uma grande demora para retomar o trabalho. Achei muito bom o combinado que a Professora da Sala de Leitura fez com a classe: se não cumprir as regras da sala, estão escolhendo não levar o livrinho de história para casa.*. A professora reforçou sua idéia anterior de que os combinados estão sendo legitimados, são necessários e devem ser cumpridos. A partir de meu questionamento explicou que a melhora da classe em cumprir as regras está em 60% aproximadamente. Enfatizei a necessidade de sua consistência, em não atendê-los fora do lugar. Passamos então a conversar sobre a segunda regra, que ela definiu como – *realizar a atividade em seu lugar*, pois alguns alunos, mesmo ficando mais em seu próprio lugar, não fazem a atividade proposta. Conversamos sobre a necessidade de apoio individual de que alguns alunos necessitam para que possam acreditar na sua capacidade de fazer a atividade: seja por dificuldade de compreensão, seja por dificuldade de concentração.

O 4º encontro reservamos para acertar o cronograma semanal. Escrevemos um quadro com a distribuição das atividades, com o cuidado de definir atividades com curta duração (no máximo 30´), revezar as atividades centradas na professora com outras independentes. Esse planejamento é muito importante, pois a professora relatou sua insegurança quando não tem muito determinado o que quer fazer e aonde quer chegar.

No 5º encontro definimos uma atividade conjunta com a classe, pois a professora necessita fazer um vínculo com os alunos. Combinamos que eu ficaria na sala, fazendo a atividade de letramento, enquanto a professora fazia combinados com os alunos que mais desrespeitam as regras, além de iniciar um trabalho de apoio para que dêem respostas a um questionário sobre

a identidade. A professora soube aproveitar esse tempo de encontro individual com os alunos, escrevendo os combinados junto com as crianças e fazendo-as assinar. Considerou muito importante a oportunidade de encontro com cada uma das crianças para estabelecer um vínculo afetivo por meio de uma vivência de escrita real. Comentamos como Freire (2000) acertou ao dizer que o ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado. Seu movimento em direção a uma prática eficiente é visível por seus questionamentos e por sua vontade de acertar.

No 6º Encontro enfatizei a necessidade de reorganização do espaço físico da sala, para promover o trabalho colaborativo das crianças em duplas (a partir dos critérios de hipótese de escrita e sociabilidade) e a melhor circulação da professora para atendê-los. Enfatizei que oferecer ajudas contingentes supõe intervir e oferecer apoio ao alcance dos meninos e meninas para que graças ao esforço no trabalho e a estas ajudas, possam modificar os esquemas de conhecimento e atribuir novos significados e sentidos que lhes permitam adquirir progressivamente mais possibilidades de atuar de forma autônoma e independente em situações novas e cada vez mais complexas, como bem expõe Zabala (in Coll, 1999).

No 7º encontro, a professora contou sua primeira experiência com os alunos em duplas e a necessidade de ajuste ao novo sistema. Apresentou seu cronograma semanal e explicou a ausência de muitas crianças, devido aos problemas de violência na cidade. Combinamos a formação de novos espaços e tempo para atenção aos alunos com maiores dificuldades, aproveitando as aulas vagas de Educação Física e Artes, em acordo com a professora de outra classe. Essa dinâmica acabou não acontecendo, mas a professora aproveitou momentos nas aulas de Vídeo, que acontecem semanalmente na Sala de Leitura, em conjunto com outra professora.

No 8º encontro questionei: *Como fazer para que trabalhem de maneira cada vez mais independente?* A professora explicou que precisa corrigir as atividades sistematicamente, sem que eles precisem ficar pedindo. Relata que *Não consigo vistar tudo na sala e ao mesmo tempo atendê-los em suas dificuldades. Tentei combinar alternar a atenção, definindo alguns alunos por dia, mas parece que para eles, amanhã é muito longe. O melhor resultado foi obtido com algumas atividades bem simples. A pasta de linguagem também não facilitou neste ponto, pois não havia tempo para organizá-la.*. Percebeu que quando eles agem de maneira inadequada deve pedir para que refaçam a ação. Por exemplo, se entram na sala com barulho, deve pedir que saiam e entrem novamente para que possam perceber o que fazem. Tem tido problemas com os alunos que trazem figurinhas, pois eles as escondem. Sugeri que recolha as figurinhas no início da aula e as entregue no recreio. Considera que sua classe está muito diferente desde o início de nosso trabalho, pois hoje os alunos são mais

responsáveis, têm comportamentos adequados, dominam mais as suas necessidades e, por isso ela pode dispensar mais atenção individual que necessitam.

Na reunião de conselho de classe da 1ª série, no final do 1º semestre de 2006, a professora teve a oportunidade de expor como estava se sentindo com a classe agora mais organizada e tendo mais firmeza na cobrança dos alunos. Explicou que seu segundo passo será conseguir que todos os alunos façam as atividades.

> **"A situação de entrada é definida pela pergunta ou pelas perguntas que orientarão a ação. É caracterizada pelas coordenadas de sua realização, pelas metas ou direção a seguir e pelo alcance de um resultado ou produção que expressa a realização alcançada." (Macedo, 2005)**

Em visita no mês de junho, percebi que a gestão da classe pela professora tem sido alternada. Há momentos em que consegue a atenção dos alunos e há outros em que se perde, deixando que saiam do lugar e não participem da aula. Ao realizar as atividades os alunos mostram mais organização e independência.

O compromisso profissional com o desenvolvimento das crianças foi observado durante todo o ano letivo e ficou muito evidente nos momentos de avaliação, quando a professora expunha o perfil de cada aluno, abrangendo suas facilidades e dificuldades, mostrando prestar atenção nas crianças como pessoas especiais, dignas de toda sua atenção. Além disso, a professora demonstrou grande facilidade em trabalhar com as fases propostas por Alarcão (2005), incorporando em sua atuação de professora a experiência concreta; a observação reflexiva; a conceitualização e a experimentação ativa, como formas de agir e repensar sobre sua ação de ensinar cada vez melhor as crianças sob sua responsabilidade, no repensar crítico-reflexivo de sua ação didática.

Eu sei ensinar a ler. Na reunião do conselho de classe, em junho de 2006, uma professora do segundo ano procurou um apoio para lidar com um aluno que não fazia nenhuma das atividades de sala. Seu registro escrito apresentava bolinhas, bolinhas, bolinhas...

Combinamos encontros semanais (passo a nomeá-la como Professora 2) para um trabalho reflexivo, tendo como foco a organização em sala de aula e o planejamento.

1ª reunião: Conversando sobre a situação da classe, iniciamos a fase de conceitualização, pois a professora relatou *em vários momentos sinto-me perdida, sem saber como agir, em função da desorganização, do comportamento irrequieto e da pouca escuta de vários alunos*. A professora tem experiência em alfabetização, faltando-lhe definir melhor a rotina de suas aulas. Além disso, considerou importante a construção de sua autoridade para obter dos alunos a adesão às

regras. Solicitei que observasse melhor o aluno em questão e que oferecesse apoio a ele, planejando uma atividade diferenciada por dia.

2ª reunião: Na segunda reunião conversamos sobre sua postura com os alunos, após eu ter realizado uma observação reflexiva na classe. A professora se sentia triste por não estar conseguindo um resultado positivo na direção de sua classe. Os alunos não estão participando positivamente da aula, deixando de fazer as atividades e sem atenção. Sugeri que organizasse a classe em duplas, promovendo a cooperação entre os alunos e deixando um espaço maior na classe para sua circulação. Entreguei um esquema de cronograma para que programasse suas aulas com antecedência e tivesse claro aonde queria chegar na semana.

3ª reunião (26/5/06): Após ter realizado experimentação ativa, isto é, colocado em prática o que combinamos, a professora estava com a aparência mais suave. Questionei: *Como fazer com que trabalhem de maneira independente? A professora enfatizou que houve avanços nessa questão, pois a classe teve um desempenho muito melhor nessa semana. Eu estou falando baixo, desloco-me para o lugar do aluno, para apoiá-lo e a entrega do material está mais organizada. O trabalho em duplas tem sido proveitoso, embora dê muito trabalho colocar as carteiras no lugar.*

4ª reunião – A professora reforçou que sua classe está muito mais calma e produtiva, permanecendo tranqüila em vários momentos e trabalhando mais. O aluno I é aceito no grupo. No entanto, observa que seu comportamento, muitas vezes, é estranho e desconfia de baixo Desenvolvimento Intelectual para a idade. Preparei um material de apoio ao aluno para trabalhar o traçado das letras e o alfabeto.

5ª reunião – Em nova observação reflexiva fiquei espantada ao ver os alunos escrevendo, calmos e atentos. Um dos alunos, para o qual a professora havia pedido socorro, não consegue fazer a atividade proposta. Orientei a professora para diferenciar atividades para esse aluno, que não consegue ainda copiar da lousa. São atividades de coordenação motora, de reconhecimento do alfabeto, dos numerais, das cores e das formas geométricas. A professora pretende encontrar um tempo para fazer questionamento oral e incentivar a realização das atividades.

As perspectivas progressistas que enfatizam a resistência dos professores à mudança podem deixar de apontar as condições profissionais e ideológicas em que a atividade docente se realiza. Percebo que uma professora tem pouca margem de autonomia e sente-se pressionada pela gestão escolar.

Acompanhar mais detidamente o cotidiano das duas professoras que aceitaram abrir as portas de suas salas de aula para observação e análise de seu trabalho constituiu um privilégio, pois

foi possível perceber seu esforço para não sucumbir a um esquema de desânimo e afastamento de uma realidade educacional difícil.

A vontade de mudar impulsiona as professoras que, com filhos ainda pequenos, encontram tempo para fazer leituras teóricas e escrever seus depoimentos. Ao se depararem com as questões problemáticas de seus alunos gostariam de ter apoio para buscar soluções, mas encontram os profissionais da escola e do sistema de ensino ocupados com inúmeras outras questões, sem tempo para o entendimento e o atendimento da complexa realidade em que vivem os alunos pobres do bairro.

No final do ano, após o trabalho com um projeto em que fotografou todas as crianças, a Coordenadora da escola reconheceu: *Quando fotografei as crianças da 2ª série D, percebi porque é uma classe mais difícil. Traziam a marca da pobreza em sua aparência, na falta do uniforme, no olhar cabisbaixo, na postura, que precisei cuidar para obter um bom resultado. Compreendi, só então, como preciso me aproximar dessa professora para apoiá-la em seu trabalho.* Esse reconhecimento é o primeiro passo para a criação de um espaço de interlocução na escola, no emaranhado de atribuições que levará os professores a evoluírem em sua prática.

O isolamento em que as pessoas se refugiam, como observa Nóvoa (1995), a quase obsessão pelo ritual das aulas é no fundo uma atitude de renúncia, um problema de fechamento a outros horizontes ou a novas possibilidades, que mantém nas escolas a incomunicabilidade em todos os níveis e favorece um progressivo processo de burocratização das estruturas da instituição escolar.

A imagem libertadora do professor, criada por Sacristán (in Nóvoa, 1995), deve aplicar-se ao conjunto do trabalho docente, não apenas à atividade pedagógica da sala de aula, saindo da limitação do seu papel restrito aos aspectos didáticos, o que foi motivo de reflexão da professora 1: *Sinto falta do envolvimento de todos em projetos, em grupos de reflexão ativos, para estruturar mudanças significativas na unidade escolar.*

Ao iniciar nossos encontros para reflexão sobre seu trabalho a professora 2 expôs seu sentimento de incompetência frente à situação que vivencia com a classe formada pelo critério de homogeneidade:

Eu ensinei muitas crianças a ler e escrever e hoje parece que não sei mais fazer isso. Vejo meus alunos, que não sabem ler na 2ª série, desinteressados pelas atividades que preparo e me pergunto: o que devo aprender para ensinar essas crianças? As competências e habilidades desenvolvidas no passado não estão adequadas ao desafio do presente, na forma de uma classe difícil, com crianças descuidadas pela família, e, confirma Macedo (2005), no desafio 2, ao retratar que o cenário da escola

hoje torna insuficientes (mas não desnecessárias) essas competências e habilidades pelos novos desafios de compreender e ensinar todas as crianças.

No decorrer dos encontros, o processo realizado pela professora de unir o saber anterior ao novo que construía está relacionado ao desafio 1 de Macedo (2005), "como ensinar e aprender pela lógica da inclusão", em que enfatiza a associação entre essas competências, como ela expõe: *Eu me sentia perdida quanto à maneira de alfabetizar as crianças. Com nossas reflexões e estudos, pude resgatar meu modo de ensinar de outros tempos, aliando-o aos conhecimentos novos e sentir-me mais segura no planejamento das atividades. A partir de então percebo que consigo controlar melhor a classe e orientar as crianças.*

A professora 1 expõe como se sente frente ao seu trabalho: *No trabalho de educador, em que pese as tradições da profissão e do ambiente escolar, tudo, a cada momento, está por ser feito – a construção da própria história de formação (daquele que ensina); a investigação do conhecimento do aluno (para quem se ensina, embora não seja o único que aprenda no processo); e a escolha (cada vez mais compartilhada e negociada) dos conteúdos e formas a serem articulados no ato do ensino e no processo de aprendizagem – o que se ensina,* referendando o desafio de Macedo (2005), em seu desafio 3, de articular presente, passado e futuro numa aprendizagem de natureza investigativa.

Ao expor as situações vivenciadas com seus alunos, demonstrando o espanto pelas atitudes desafiadoras e irreverentes, que desrespeitam a autoridade do professor, as professoras necessitaram refletir sobre as situações que então consideravam incontroláveis, comuns nas salas de aula de hoje como acentua Macedo (2005), no desafio 4, para aos poucos, fazer antecipações desses comportamentos antes imprevisíveis e saber atuar em situações de conflitos.

A mediação de um formador, como explica Macedo (2005), no desafio 5: *Como Assumir uma prática reflexiva?,* teve para essas duas professoras o papel de evidenciar a reflexão e a prática como indissociáveis, não apenas como uma leitura dos fatos evidenciados pela observação e sua análise conjunta, como pela indicação e experimentação de novas formas de atuação frente às situações evidenciadas.

A professora 1 responde ao questionamento de Macedo (2005), ao mostrar que a prática reflexiva significa assumir que o magistério deve ser reconhecido como profissão, no desafio 7. Vale a pena ouvir como compreende sua adesão à Educação: *Dessa forma, entendo meu encontro com uma área profissional, a Educação, como uma reconciliação com minhas buscas interiores por conhecimento, já que o ofício de educador incorpora simultaneamente a humildade diante do que ainda está por conhecer e construir, e a busca constante de novas sínteses, ainda que provisórias.*

Aprender a conviver com a dupla função da reflexão: auto-observação ou descrição (Desafio 6, Macedo, 2005), se constituiu num exercício de duplo sentido para as professoras, mediado

pela pesquisadora, pelos percursos da interiorização e da exteriorização, necessários ao processo de apreender e compreender as ações e suas conseqüências, o que foi possível refletindo sobre a ação realizada e a ser realizada e novamente colocada na prática.

Ademais, o ambiente vivido na escola depende de múltiplos fatores, aponta Nóvoa (1995), alguns estruturantes e multiplicadores de outros. Cada escola funciona como um sistema aberto e como tal manifesta-se permeável às linhas de força geradas nos múltiplos contextos que a envolvem. Em muitas escolas vive-se a rotina, a normalidade acrítica, e todas as mudanças, todas as inovações, estão condenadas antes de serem tentadas. Nelas não se consegue elaborar, de forma autônoma, um conjunto mínimo de princípios, de objetivos claros e especificados que permita negociações finalizadas na procura de resolução de interesses antagônicos. Hierarquia, norma, burocracia ritual, opõem-se à crítica assumida, ao sonho, à inquietação esclarecedora e ao prazer de imaginar, arriscar, criar.

Entretanto, noutras escolas continua Nóvoa (1995), a partir da organização de um corpo docente nuclear, empenhado e dialogante, com projetos comuns, pode-se gerar um ambiente de acolhimento e participação que estimule a formação interveniente de todos. Reiventam-se recursos a partir de outros olhares sobre a escola e o meio; reatualizam-se os saberes; diversificam-se as atividades e papéis, redimensionam-se, aprofundando-se as relações; recria-se a profissão. Numa escola há sempre outras escolas, grupos diferentes que interatuam, projetos pessoais e coletivos que se cruzam, dinâmicas exteriores que projetam no cotidiano processos onde se tecem regras de relacionamento que importa clarificar, esclarecer e aprofundar no sentido de apropriação das explicações dos acontecimentos e de intervenção esclarecida na mudança.

Assim também acontece nessa escola que mostrou em todo o processo de investigação múltiplos aspectos, uma dicotomia entre o que é falado e vivenciado, entre o que é planejado e realmente aprendido.

Ao discutirmos o ensinamento de Macedo (2005), da necessidade de ensinar em um contexto mais investigativo do que transmissivo, *articulando passado e presente*, acredita que *mesmo considerando o passado fundamental, permanece o desafio de torná-lo significativo no presente. Além do mais o grande avanço da ação didática, inclusive a minha, ao encarar o ensino como investigação é fazê-lo coletivamente na instituição.*

Nóvoa (1995) nos oferece uma explicação sobre o isolamento em que as pessoas se refugiam e a quase obsessão pelo ritual das aulas como uma atitude de renúncia, um problema de fechamento a outros horizontes ou a novas possibilidades que mantém nas escolas a incomunicabilidade em todos os níveis e favorece um progressivo processo de burocratização

das estruturas da instituição escolar. Em contrapartida, Fullan e Hargreaves (2000), acentuam o poder da colaboração que cria uma interdependência forte, responsabilidade compartilhada, comprometimento, aperfeiçoamento coletivo e uma maior disposição para participar da difícil tarefa de comentar e criticar. Aliás, esse tipo de cultura requer uma ampla concordância quanto aos valores educacionais, mas se considera a discordância e a incerteza como oportunidades de evolução, podendo gerar o aumento da confiança, necessária ao bom desempenho em sala de aula. As ações colegiadas entre os professores, não são porém, colaborativas na mesma proporção. Little (apud Fullan e Hargreaves, 2000), acentua que mesmo formando um ambiente de coleguismo, a relação de busca de informações e relato de histórias; ajuda e auxílio e troca, são formas relativamente fracas de cooperação. O autor indica que o trabalho conjunto é a forma mais poderosa de cooperação, por meio do ensino por equipe, incluindo o planejamento e a pesquisa-ação. O sentimento de inclusão sentido pelas professoras num ambiente que gera a responsabilidade coletiva e o fortalecimento das identidades, frente aos desafios de sua profissão, permite o enfrentamento das graves questões da educação e o fortalecimento da competência formadora da instituição.

O compromisso das professoras que abriram as portas de suas classes e de sua identidade para juntas examinarmos a dinâmica de suas aulas, no movimento constante de observação, conceitualização e experimentação ativa, pela análise crítico-reflexiva, demonstra que ao fechar essa porta, ficam dentro dela a angústia, a bravura, os desafios, o fracasso e também o sucesso de uma professora que dá o melhor de si para ensinar àqueles que nela confiam.

7º PRINCÍPIO: A GESTÃO PARTICIPATIVA

> "É necessária a participação de todos: pais, professoras, funcionários, direção. Todos trabalhando juntos. Não ter mais essa história de um cobrar do outro e não fazer a sua parte. Pensar na criança em primeiro lugar" (Opinião de uma professora da escola estudada, 2006).

O compromisso de uma gestão, nos tempos da inclusão, refere-se à idéia de criar e potencializar um modelo de escola que propicie não apenas um discurso e alguns conteúdos claros, mas, além disso, que esteja configurada como uma instituição que aposta na inovação e na esperança, aberta aos compromissos e ao respeito à identidade de cada estudante e docente, bem como sensibilizada por uma visão global e colaborativa (González, 2002).

> **"Estaríamos diante de um modelo de escola que contempla a criança cognitiva e socialmente diferente, e que, ao mesmo tempo, concebe a escola como um espaço de inovação, de crítica e de inter-relação, aberta ao meio ambiente, promotora de processos e não de mera acumulação de conhecimentos". (González, 2002: 218)**

O diretor da escola em que é realizada a pesquisa explica que toda ação pressupõe uma filosofia que a orienta, quer tenhamos consciência disso ou não e acredita que *em nossa condição de gestores necessitamos que todos tenham conhecimento dos pressupostos filosóficos que orientam nossa proposta de gestão. Pautamos nossa atuação por cinco princípios: liberdade, respeito, responsabilidade, criticidade e organização;* como consta, aliás, de Berardi Jr. (1991).

Severino (in Conholato e Amoroso, Coord., 1992) acentua que o diretor educador é, sem dúvida, a alma do projeto educacional da escola e sabemos que sua atuação influi diretamente no clima vivenciado, nas ações que efetiva para as melhorias do prédio, na elaboração de um planejamento que promova o desenvolvimento do trabalho escolar.

> **"É ele que, por meio de uma ação coerente e lúcida, mantém vivo o processo da educação no âmbito da escola: um processo realmente formativo, capaz de contrapor-se ao império da rotina e da burocracia". (Severino, in Conholato e Amoroso, Coord., 1992; 88)**

O diretor dessa escola realmente assume seu papel ao apresentar para a equipe seu projeto de escola, entregando-o por escrito na primeira reunião do ano e retomando-o sempre que considera necessário. Tem coerência no que expõe, não permitindo, porém, discussão acerca da filosofia da escola ou das ações que imprime para implantá-la. Ao conviver durante cerca de um ano e meio na escola, pude perceber a presença constante e segura do seu diretor que mesmo ocupado com toda a burocracia escolar coloca claramente suas decisões para a equipe,

sendo atendido mesmo havendo discordância em um ou outro aspecto. Ao investigar o cotidiano escolar, solicitei às professoras e aos funcionários respostas a um questionário, após minha promessa de que não haveria a revelação dos nomes. Sua análise na identificação dos pontos fortes da escola, bem como daqueles que merecem reflexão coletiva, pode ser significativa por apontar como se sentem as pessoas em meio ao emaranhado de relações que constituem o cotidiano escolar.

7.1. Administração ou gestão participativa

O sistema de administração é caracterizado pela hierarquia e pela centralização das decisões. A gestão, por sua vez, irá garantir o princípio da democratização, como prática concreta, pela interlocução dos professores e dos funcionários com a contribuição dos pais e dos alunos, coordenados por seus dirigentes.

A interpretação da participação na construção de um projeto pedagógico realizada por uma professora esclarece os motivos pelos quais é tão difícil, a seu ver, conquistar essa escola de qualidade em que a necessidade de mudança se faz necessária. *Considero importante termos um novo olhar sobre as situações escolares, como sempre enfatiza o Diretor. Nosso olhar, muitas vezes, não abrange os detalhes das situações e, por isso, perdemos a oportunidade de renovação. Muitas vezes o que julgamos prioridade no trabalho pedagógico não é o elemento propulsor da mudança, mas algo necessário para ser feito pela burocracia escolar. Então, nos perdemos em uma ou outra ação burocrática, naquilo que temos que entregar e não sobra tempo para uma reflexão mais profunda sobre a prioridade, que movimentaria a situação. Essas pequenas situações que não encaramos, muitas vezes por dificuldades reais, considero como "fermento do aleatório". Como exemplo, exponho a situação do levantamento socioeconômico. Entregamos os questionários, recebemos as respostas e não percebemos a importância de ter esses dados em nossas mãos, para trabalhar a realidade da vida das crianças, em nosso currículo. Também encontramos na escola diferentes falas sobre as mesmas situações. Somos engolidos por diversas falas, sem um momento em que possamos contrapor essas falas para juntos, podermos tirar proveito evitando resultados contraditórios.*

Essa opinião confirma os estudos de Alarcão (2005) que afirma ser por meio da atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala que a escola será capaz de agir adequadamente.

> **A escola reflexiva tem a capacidade de se pensar para se projetar e se desenvolver. O projeto da escola, na sua dimensão de produto, é um documento. Mas esse projeto/documento resulta de um processo de pensamento sobre a missão da escola e o modo como ela se organiza para cumprir essa missão. Mas é também o resultado de um processo de vontade para concretizar, na ação, um projeto delineado, o que faz com que ele, uma vez aprovado se constitua como referência sistemática de atuação e avaliação. (Alarcão, 2005: 90)**

Nesse sentido, o *projeto da escola é muito interessante, mas seria bom que fosse motivo de real debate entre todos. Não dá para uma pessoa definir tudo e os outros executarem, ainda mais quando você acaba fazendo algo diferente do esperado e não é compreendido,* conforme expõe uma professora.

A função social da escola é proporcionar aos alunos boas condições de desenvolvimento de suas habilidades básicas de ler, escrever, calcular, compreender os fenômenos físicos e situar-se histórica e geograficamente. No entanto, expõe Gatti (1997), é preciso compreender o aluno de modo plural e diversificado como um ser humano e um cidadão em desenvolvimento que representa a heterogeneidade real de possibilidades de aprendizagem (de capacidades, habilidades, interesses) que pode favorecer a todos tomarem contato com os elementos da cultura. Ademais, continua Gatti (1997), todos têm o direito de aprender alguma coisa que seja útil para a vida e *nossa escola tem professores muito comprometidos com o desenvolvimento dos alunos, mesmo assim, não conseguimos realizar um trabalho forte, com ênfase nas dificuldades que as crianças enfrentam para aprender. Em nossas reuniões, mesmo com a preocupação coletiva de realizarmos um trabalho de boa qualidade, muitas vezes, perdemos o foco pelo uso do pouco tempo com uma variedade imensa de assuntos, nem sempre pertinentes às questões curriculares e também pelas coisas "não ditas", que criam um ambiente individualista e de estagnação,* analisa uma professora.

O desenvolvimento humano da cultura dependerá de nosso fazer e de nosso imaginar como fazer melhor o que fazemos, aponta Melero (2003), e sabemos que n*ão há ganhos, sem perdas. Hoje temos alguns recursos a mais do que no passado, mas percebo que eu dava aula com maior autonomia, sem muitos recursos, é verdade, mas percebendo a continuidade dos estudos nas crianças que eu ensinava, em uma progressão ascendente.*

O professor, diz Alarcão (2006), não pode ser um ser isolado em sua escola, mas tem que construir com seus colegas a profissionalidade docente numa comunidade em que participam vários atores sociais, com papéis ativos, embora diversificados. Comunidade que tem uma missão: educar. Para realizar esse desafio, de modo que todos se sintam envolvidos, poderá ocorrer um trabalho reflexivo sistemático:

> **"Todo o quadro de pessoal observa a escola globalmente, de modo que todos se sintam igualmente envolvidos e comprometidos com a revisão, mas o foco está no currículo, nas salas de aula individualmente". (Coles in Preedy, M., Glatter, R. e Levacic, R. & cols, 2006: 119).**

O bom desempenho de uma escola depende da articulação do trabalho de cada um dos profissionais e necessita avaliação constante, como as que ocorrem semestralmente na escola estudada. A equipe escolar tem a oportunidade de apontar as falhas, os pontos positivos e indicar sugestões.

Em 2006 a equipe escolar avaliou que a *diretoria é criativa, comprometida, eficiente e responsável,tem seus erros, mas cumpre seu papel, embora algumas vezes falta informação.* Algumas pessoas não têm

criticas, *pois a direção sempre está preocupada em dar certo.* Outras acreditam que *a resolução às vezes tem que ser imediata, faltando articular outra solução. O*utras ficam ressentidas *Não vi interesse pelo meu trabalho* ou *Deve observar o trabalho antes de fazer crítica. Os professores de Artes deveriam ser mais valorizados, pois têm os mesmos direitos.* Outras ainda discordam das soluções: N*ão concordo com algumas decisões e* uma professora avalia que *os projetos deveriam ter mais tempo, pois às vezes eu me sentia sufocada e sufocava as crianças.* A equipe avaliou também os aspectos positivos do trabalho da escola neste ano: *O atendimento da secretaria, a realização do projeto "Eu construtor de mim", a atuação envolvente da professora da sala de Leitura, o trabalho das professoras eventuais que não quebram o ritmo da classe, o projeto flauta, o trabalho dos alunos monitores coordenados pelo Diretor, a interação entre as colegas no planejamento do rodízio (foi difícil, mas fizemos os ajustes necessários), a festa do final do ano da 4ª série*. A equipe ainda levanta sugestões que merecem debate: *Considerar o que foi apontado no Fórum (Reunião anual com toda a equipe, coordenada pelo Diretor). É necessário desenvolver uma sistemática de acompanhamento da freqüência e rendimento das crianças em situação de risco (com muitas faltas ou situação de abuso). As informações devem ser dadas por escrito e não na lousa. As reuniões de HTPC devem ter uma pauta. A crianças poderiam ter um caderno na segunda série, para completar o trabalho com feito as folhas. Deve-se definir metas simplificadas com começo, meio e fim. Deveria haver inspetores para apoiar os professores, que nunca podem sair da classe. Devemos achar a fórmula para cativar a comunidade.*

No 1º semestre de 2007 a equipe escolar avaliou que a *diretoria está empenhada em fazer a escola caminhar bem, tem organização, envolvimento, compromisso, carinho, seriedade; está sempre presente envolve-se no trabalho pedagógico.* A respeito do insucesso evidenciam que*: Há falta de flexibilidade. Sinto falta da presença nos recados. Algumas vezes não fui atendida nem orientada. Deveria haver comunicação fluente entre coordenação série/período, coordenação, direção e parceiros.*

7.2. A participação do pessoal da escola

A promoção da qualidade da educação, por uma visão global da escola como instituição social e uma percepção abrangente da teia de relações entre os vários componentes que delineiam a experiência educacional, pode surgir da sinergia estimulada e orientada sob a liderança do diretor ou diretora do estabelecimento do ensino, juntamente com sua equipe gestora, voltada para a dinamização e coordenação do processo co-participativo para atender, na escola, às demandas educacionais da sociedade. As modificações extrapolam mudanças curriculares, metodológicas ou modernização do equipamento, pois demandam um novo estilo de relacionamento mais horizontalizado, além da mobilização das forças culturais ali presentes.

Ao lado de uma vivência com participação limitada, por falta de oportunidade ou vontade própria de expor suas idéias, os profissionais da escola têm uma representação sobre a maneira de reconstruir a escola para torná-la inclusiva.

A questão: Como a escola pode se tornar **mais inclusiva** recebeu respostas muito interessantes.

40% das pessoas da escola consideram em primeiro lugar que a solução das questões escolares está na união de todos, *com a participação de todos, desde o mais humilde até o mais alto escalão,* explica um funcionário. Depende também da *boa vontade de cada um de nós.*

26,66% referiram-se à inclusão de maneira geral como *incluir é abraçar, é deixar estudar e dar boa educação.*

Saber lidar com as diferenças foi apontado por **20%** das pessoas que pensam, primeiramente, nas crianças com dificuldades. Uma opinião referiu-se à questão da pobreza de algumas crianças que as impede de participar de atividades extra-classe: *Conseguir fazer trabalho de campo, atividades como excursão, teatro, em que todos possam participar.* Uma funcionária preocupa-se com a situação do recreio: *Dividir o recreio, pois não sei quem comeu ou não.* Outra ainda por perceber que a escola não tem tido sucesso no ensino de todos os alunos, diz que *incluir é dar reforço e não deixar passar de ano sem saber ler.*

A formação dos professores e funcionários, como condição para a inclusão, foi evidenciada por **10%** das pessoas que enfatizam principalmente para o atendimento das crianças com necessidades educacionais especiais**.** ***Ter uma preparação maior*** *dos professores e funcionários, pois temos que nos preparar para receber as crianças com deficiências.* A preocupação é constante *Gostaria de saber como agir com crianças com Deficiência Intelectual e saber se elas entendem o que falo com elas.* A opinião da coordenadora esclarece que *em primeiro lugar é preciso a conscientização do problema, pela reflexão de uma avaliação externa como o SARESP, que nos dá um parâmetro da atuação da escola. Somente quando mudar tudo isso a escola será inclusiva e todos abraçarem a causa da inclusão.*

Percebemos que **26%** das pessoas falam da inclusão de maneira geral, desde a idéia de: *Toda a escola abraçando esse ideal,* passando pela definição de seu ideal, pois *Incluir é deixar estudar e dar boa educação,* passando pelas boas condições de realizar seu trabalho *Quando houver funcionários suficientes e cada um puder cumprir sua função* ou *quando houver material adequado para atividades diferenciadas, como Informática,* pois enfatiza uma professora i*ncluir é abraçar e ter abertura.*

3% não responderam a questão.

As variadas maneiras de participação, apontadas por Lüch (2006), são observadas na escola e mesmo motivo de reflexão de seus participantes. A participação como presença parece ser a forma mais comum nas escolas e as pessoas ativas ficam ressentidas porque o grupo não apresenta idéias ou não se envolve na solução, contribuindo para o comodismo e a passividade.

A participação como expressão verbal e discussão é muito comum quando as decisões e os pequenos projetos são encaminhados pela direção em reuniões para serem referendados, constituindo um espaço de falsa democracia; pois, apesar do clima de aceitação, fica no ar o não dito, ou seja as opiniões divergentes que ao serem expostas poderiam contribuir para o avanço da proposta. Em muitos momentos os funcionários e as professoras deixaram de expor suas idéias ou não comentaram as opiniões emitidas, por omissão, deixando transparecer a falta de vontade de criar um trabalho grupal ou o medo de não ser bem entendidos. Comentários nesse sentido foram realizados a respeito das decisões quanto ao uso das folhas de linguagem; canto inicial e rodízio de professoras no terceiro ano.

A participação como representação é colocada em prática na gestão escolar na medida em que o atual diretor da escola prevê a descentralização gerencial, sendo democrática no sentido de dar espaço de atuação para diferentes pessoas, ao definir responsabilidades como as de Professor Coordenador de Série, Coordenação da Limpeza, Coordenação de Período, Diretoria da APM, Comissão de Finanças. Para haver verdadeira participação é necessário o trabalho autônomo e reflexivo, mas ele não existe como percebe a professora que enfatiza ser essa uma *prática de divisão do trabalho, seguindo as idéias definidas pela direção.*

Participar implica compartilhar poder e responsabilidades por decisões tomadas em conjunto como uma coletividade e o enfrentamento dos desafios no sentido da melhoria contínua. Com respeito à participação como tomada de decisão, é geralmente dificultada porque *as falas de espaço democrático, muitas vezes, se opõem à prática, pois ao serem expostas em reunião, são referendadas e mesmo sendo idéias interessantes, não são frutos de debate, havendo receio das pessoas em dizer o que pensam.*

A forma de participação mais elaborada, como engajamento, que implica o envolvimento com responsabilidade e dedicação visando promover os resultados propostos e desejados é motivo de análise de algumas professoras. Algumas professoras desejam participar efetivamente da gestão e n*ão ter mais essa história de um cobrar do outro e não fazer a sua parte, porque devemos pensar na criança em primeiro lugar* e percebem que *é necessária a participação de todos: pais, professoras, funcionários, direção. Todos trabalhando juntos.* Outras pessoas, porém, acreditam ser a escola muito democrática e não sentem falta de dar sua opinião ou se envolver na sua inovação.

Algumas pessoas consideram que a escola só se tornará inclusiva se houver a participação da comunidade, para tanto é necessário: *Abrir a escola para a comunidade.* A professora avalia que *por enquanto, não há esse vínculo; Ser aberta para a comunidade.* Uma professora acrescenta a maneira de conseguir maior participação dos pais. *Se você quer uma Gestão democrática, por que não insiste na participação dos pais nas reuniões da APM? Os pais são avisados do dia no Boletim Mensal, mas um aviso durante a semana poderia lembrá-los e insistirem em sua vinda, cuja participação tem sido muito reduzida.*

Há professoras que percebem a necessidade da participação e da colaboração de todos na elaboração do Projeto Pedagógico que impulsione o trabalho da escola: *Uma conscientização de que a escola funciona como um todo, visando ter os mesmos objetivos.* Há opiniões referentes à relação entre os diferentes segmentos escolares: *Os funcionários e as professoras estão separados em setores e o mesmo acontece entre as professoras. Tentei fazer um projeto da Copa do Mundo e não consegui. Quando vi o pessoal estava fazendo várias coisas. Fiz a minha parte, mas não houve integração.* A importância da relação professores e direção é retratada*: O elo entre os professores e a direção deve ser bem mais trabalhado, visando estreitar essa relação.* O movimento dessa integração tem acontecido como revela outra professora *Para ser inclusiva a escola deve ter a mesma fala em todos os níveis de hierarquia, inclusive nas séries e eu acho que essa escola procura isso.*

Outra ainda especifica a preparação para a chegada das crianças com deficiências: *Preparar a escola para a chegada de crianças com deficiências, começando pela adaptação do prédio e a convivência de crianças com e sem deficiências, como já acontece em outros municípios.*

Para complementar essas opiniões, em dezembro de 2006, as professoras e as funcionárias realizaram um relatório com o tema: "Como cultivar a convivência harmoniosa entre os diferentes segmentos escolares, de modo a efetivar uma atuação coletiva na busca da qualidade do trabalho educacional?" Um dos grupos explicou como deve ser a relação entre os diferentes segmentos escolares, propondo: *A Comunicação deve ser clara e objetiva; Respeito pelo trabalho, tempo e limite do "outro", saber ouvir. Tato ao falar. Saber oferecer ajuda. Não criar "clima" (quando houver alguma situação difícil, evitar fofoca). Falar com a pessoa adequada. As críticas construtivas são importantes, mas deve-se saber fazer, quando fazer, o local e a situação de fazer.* As professoras e funcionárias presentes na reunião estabeleceram normas para cultivar a convivência, propondo que cada segmento escolar tenha sua responsabilidade, sendo as mães *participativas no cotidiano, colaboradoras e comprometidas com as regras da escola; a professora acolhedora, sabe conviver harmoniosamente, conhece a realidade do aluno e está aberta a troca de informações e experiências. Os funcionários cumprem seu dever, observam os alunos, integram-se e conscientizam-se de sua função e, para isso, os funcionários devem ser flexíveis, pacientes, participativos, acolhedores, atuantes e responsáveis* Ao descreverem as responsabilidades de cada segmento escolar, as professoras e funcionárias buscam *desenvolver o aluno educado, com respeito pelo espaço e instalações da escola, que executa e participa das atividades propostas.*

7.3. O diretor como articulador do projeto pedagógico

A criança ao chegar à escola com seu conjunto de experiências, interesses e habilidades, que afetam sua capacidade de assimilar o que a escola tem a oferecer, merece todas as oportunidades de aprendizagem, conforme explica Dean (in Glatter, Levacic e Preedy, 2006).

É tarefa dos gestores organizar essas oportunidades para os aluno, utilizando as pessoas, o tempo e o espaço da maneira mais vantajosa possível. Isso envolve agrupar alunos de diferentes maneiras, aproveitar o tempo e disponibilizar o espaço para atividades diferenciadas.

1.A otimização do uso do tempo

Qualquer estudo sobre o uso do tempo começa por uma análise do que já está ocorrendo: como o tempo está sendo utilizado nas diferentes situações escolares? Na sala de aula, o tempo é precioso. Uma organização que atrase alguns alunos, enquanto outros tentam acompanhar, ou meramente ocupe alguns, enquanto outros aprendem, é ineficiente.

Uma das decisões da direção da escola, relacionada ao uso do tempo na escola, foi o sistema de rodízio das professoras introduzido nas 3ª e 4ª séries, a partir de 2006, pela experiência do mesmo sistema nas 4ª séries em 2005. O Diretor explica que *o rodízio oferece a oportunidade de um trabalho mais uniforme para todos as turmas, equilibrando a distribuição das disciplinas, possibilita tratar vários componentes ao invés de fixar 90% do tempo para aprendizagem de Português. Ao especializar a atenção o profissional consegue melhorar a qualidade do seu trabalho com menos tempo.*

A intenção, portanto, dessa medida, é buscar no sistema de rodízio um melhor aproveitamento dos alunos atendidos em aulas de 50´, por professores de cada área (Português, Gramática, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Artística, Educação Física, Aprofundamento e Flauta).

As professoras expuseram suas opiniões a respeito do sistema de rodízio de professoras nas terceiras e quartas séries, percebendo que há sucesso, quando dizem ser muito eficaz, dando explicações do motivo: *Continuo achando ótimo, permite que todos sejam responsáveis pelos alunos. Sou de Educação Artística e as crianças têm um espaço maior para arte, posso chegar na criança e fazê-la produzir.* Algumas professoras são favoráveis, mas colocam ressalvas*. Penso ser favorável quando os alunos, em sua maioria, são autônomos e responsáveis,* acentuando a participação da equipe: *Bom envolvimento da equipe, há uma sintonia.* As professoras trabalham descrevem os fatores de insucesso: e por *Poder se dedicar em sua disciplina.* As professoras também descrevem os fatores de insucesso: *Não há equipe, salvo algumas exceções*. A necessidade da herogeneidade é apontada: *Quando os fortes e fracos estão juntos há ganhos na possibilidade de ajuda mútua. N*o uso do tempo: *Perda de alguns minutos na troca de professoras. O tempo de aula diminui muito com atrasos, canto, limpeza das carteiras,* e ainda pela situação das crianças: *Imaturidade dos alunos para o sistema de rodízio.*

A introdução da aula de Flauta para todos os alunos de 3ª e 4ª séries, possível pelo sistema de rodízio e o Projeto canto.teve o objetivo de estimular as áreas neurológicas das crianças,

incentivar sua concentração e atenção, necessárias à execução musical e elevar a sua auto-estima, segundo o Diretor.

A questão do uso do tempo é sempre motivo de muita preocupação, pois sua delimitação define seus objetivos, como é revelado na declaração de uma professora. *Enquanto pessoa e educadora, a professora tenta alcançar os alunos de diferentes ângulos, tentando unir recursos e possibilidades, mas lutamos com questões que parecem não ter solução, como a questão do tempo. É importante cantar, é importante deixar limpas as carteiras, é importante realizar a rotina de chamada dos alunos, recolher a APM, mas com isso, nossa primeira aula tem a duração de 25´ e temos que desenvolver o mesmo conteúdo nessa sala em que damos a primeira aula e nas outras. Ficamos frustradas por não termos os recursos necessários para que nosso trabalho flua com sucesso. Se há falta de uma professora, o sistema de rodízio fica totalmente prejudicado e no sistema estadual, a professora que substitui não está na escola às 7 horas da manhã. Por isso considero que o sistema educacional colabora para o aleatório se instalar.*

A falta de tempo para estudo e decisões nas reuniões de HTPC, que acontecem às segundas e terças-feiras, no horário das 12h00 às 12h50, é motivo de preocupação das professoras que gostariam de ter um tempo para *participação e colaboração maior de todos na elaboração de planos.* O tempo dessas reuniões é usado para tantos assuntos que falta o principal, *a elaboração de um Projeto ou tema em comum para todas as disciplinas.* no dizer de uma professora, que completa *Para isso deveríamos ter mais tempo também em Reuniões Pedagógicas.*

O tempo de brincar também merece estudo. Até 2006 havia dois recreios e hoje as 10 classes têm o recreio juntas. Ao observar o recreio durante o ano de 2006 e no início de 2007, fiquei impressionada com o tumulto feito pelas crianças, entre corre-corre e empurrões. O páteo fechado é restrito para 350 crianças que, durante meia hora, cuidadas por duas funcionárias, tentam brincar em meio aos conflitos e brincadeiras agitadas. O Diretor preocupa-se com essa questão e diz que *os alunos que constantemente recorrem a socorro porque "trombaram" no horário do intervalo, pode significar que há muita gente em pouco espaço. Aumentar a área/aluno pode ser o segredo de diminuir a incidência de acidentes e outros resultados negativos que interferem na dinâmica da sala de aula.* As funcionárias diziam não ter condições de orientar as crianças, acudindo apenas suas solicitações mais graves. Após o lanche, quando além da merenda escolar compram guloseimas na Cantina que a APM mantém na escola, jogam papéis por todo o páteo, correm e brigam muito. As professoras comentam que a volta das crianças à sala de aula é bastante difícil, pois chegam muito agitadas e desatentas. A intenção da direção de fazer apenas um recreio foi baseada no barulho que as classes faziam em dois recreios, atrapalhando as aulas das outras classes, pois o prédio tem uma disposição pouco conveniente nesse sentido. Ao entrar no páteo e ver as crianças chegarem para o recreio, me lembro de Cortesão (2007):

> **"Cada turma é como uma garrafa de vinho espumoso que se mantém com um aspecto homogêneo encarcerado pelo vidro em que foi guardado,**

> **aparentemente tranqüilo mas também inacessível, e que, quando salta a rolha, se desdobra numa súbita corrente de espuma.... do mesmo modo os alunos mantidos tranqüilos na sala, formam um todo aparentemente homogêneo a cujo conhecimento é difícil de aceder. Porém, libertos pelo toque da campainha, transformam-se também numa saudável torrente fervilhante de uma energia que estava oculta, porque reprimida. As suas características manifestam-se então de uma forma bem explícita, abrindo-se, oferecendo-se à possibilidade de se deixar conhecer". (Cortesão, 2007: 1-2)**

O intervalo marca um novo tempo, com outras regras, de corridas e empurrões; de comer e de conversas apressadas, brincadeiras num tempo de revelação do preconceito e da discriminação, com apelidos e definição dos lugares de cada um pela dominação ou pelo medo, pela alegria ou pela tristeza, pela arrogância ou timidez. Como é que aquela massa de alunos, que se mantivera mais ou menos quieta e ordeira, com comportamento mais ou menos normalizado se transforma instantaneamente numa pequena multidão fervilhante de energia que se afirma de mil e uma maneiras diferentes pela heterogeneidade, pela imprevisibilidade?

No final do 1º semestre de 2007 o diretor da escola coordenou um estudo com os alunos monitores das classes e conseguiu efetivar uma mudança na utilização do tempo do recreio. As crianças vêm diariamente à secretaria buscar jogos e brincam de maneira organizada. As funcionárias que cuidam da limpeza do páteo manifestaram seu entusiasmo pela mudança de comportamento das crianças, sendo mais fácil a varrição, pois deixam o páteo mais limpo. As reclamações de conflitos após o período de recreio também diminuíram, mostrando que a energia voltada para a solução de uma questão pode resolvê-la, desde que haja conscientização e participação dos envolvidos.

2.A criação de novos espaços de aprendizagem

Coerente com nossa filosofia de trabalho, o ambiente enquanto espaço, palco, onde se desenvolvem as diferentes ações do cotidiano, deve dizer do nosso respeito por todos os que a ela vierem.
A atmosfera deve dizer do nosso amor para com as crianças.
Berardi, 2007

A direção empenhou-se em criar novos espaços para as atividades dos alunos, como a ampliação do Páteo com a retirada das mesas fixas que atrapalhavam a movimentação; a colocação de um belo aquário na recepção da escola; a conservação da área ajardinada; a criação de uma Sala de Leitura, com o acervo organizado em estantes e sendo cuidada pelas professoras Readaptadas. A aula de leitura, realizada semanalmente, com horário pré-fixado, tem como objetivos segundo o Diretor *possibilitar a vivência da leitura sistemática de diferentes modalidades de textos e as possíveis leituras que cada modalidade oferece, articulando com o trabalho de classe.*

Com o objetivo de ampliar o conhecimento dos alunos foi também criada a Sala de Informática que teve seu horário restrito a alguns grupos de Reforço em 2006 e em 2007 recebe os alunos semanalmente. *Esses espaços diferenciados com trabalhos alternativos permitem que a variação funcione como elemento de quebra de um ritmo indesejado ou que funcione como estímulo para o maior envolvimento do grupo-classe numa atividade proposta,* como expõe o Diretor. A implantação desse sistema, segundo a decisão da diretoria, sem dúvida, traz um avanço na proposta pedagógica da escola por oferecer aos alunos boas oportunidade de aquisição de conhecimento em espaços múltiplos de aprendizagem. Há, porém, considerações importantes das professoras a respeito do projeto pedagógico da escola. *Falta criar uma cultura de reflexão sobre os resultados da aplicação das propostas da diretoria como: uso das Salas de Leitura, Vídeo e Informática, para se avaliar o aproveitamento das crianças na vivência desses espaços e possibilitar as reformulações necessárias.* Se pensarmos como Adrião e Camargo (2002), que é no âmbito da gestão escolar que o princípio da democratização do ensino se consolida como prática concreta, percebemos a atuação do dirigente como instrumento indutor de práticas escolares renovadas e, sendo introduzidas como ação diretiva, necessitam de um tempo de reflexão coletivo para que não se perca o ideal democrático que as imprime na escola.

7.3.3. A formação das classes homogêneas e o sistema de rodízio

Ao chegar à escola, as crianças apresentam peculiaridades distintas que revelam suas características individuais e também o tipo de socialização que receberam em suas famílias. Negar a diferença de entrada revela-se tão excludente quanto afirmar que a responsabilidade do insucesso das crianças seja sua origem familiar. As pesquisas revelam que o sucesso acontece de modo desigual nos diferentes grupos sócio-culturais que compõem a escola. Ao debater essa questão precisamos olhar de frente os mecanismos presentes na escola que irão fortalecer essa diferenciação por meio de seus processos de normalização. O primeiro mecanismo a ser examinado é a crença em que se constrói o trabalho escolar a partir do

"aluno ideal', pois a diferença de comportamento é muito perturbadora para os profissionais. A distância entre as propostas, as exigências da escola e o tipo de níveis e saberes e interesses dos alunos é demasiado grande.

> **"Talvez em parte porque a consciência da heterogeneidade dos alunos assusta e incomoda, por ser uma fonte de desafio a que é difícil (e trabalhoso) dar resposta, talvez porque todos nós fomos socializados, desde há longos anos, a olhar os alunos como "devendo" ser, todos idênticos (em termos de comportamentos e saberes)". (Cortesão, 2007: 5)**

Passar pela escola e não aprender é uma forma de inclusão excludente... Talvez a pior delas. Isso passa por confrontar os profissionais, tanto quanto as famílias com suas práticas. Com essa explicação o Diretor da escola justifica a formação das classes desde 2006 com o critério de homogeneidade a partir do resultado da avaliação do ano anterior. As crianças com desempenho Não Satisfatório foram reunidas em uma classe (classe E), as crianças com desempenho Satisfatório foram para a classe D, e assim sucessivamente, sendo formada a classe B e A pelos alunos com rendimento Plenamente Satisfatório. Segundo o Diretor o critério de homogeneidade é uma das formas da administração contribuir para a não exclusão, pois *A formação das classes homogêneas é uma resposta a algo extremamente cruel que as formas autoritárias utilizadas pela cultura interna perpetuam. Indicadores favoráveis são utilizados para fixar o percentual do bônus. Assim se cada turma suportar 6 a 9 alunos com dificuldades, as classes apresentarão rendimento satisfatório, em torno de 80%. Mas os 20% restantes serão perdidos anualmente. Estatisticamente muito interessante, mas considerando-se os indivíduos, um desastre.* Realmente, a premissa do Diretor de evidenciar a falta de conhecimento das crianças após anos de escolaridade pode ser positiva, se todos os esforços forem realizados, a partir daí, para o pleno atendimento dessas crianças. *Além disso, cada classe passa a ter vários olhares sobre si, o que melhora não apenas o diagnóstico mas a solução proposta. Fortalecem-se os vínculos entre os profissionais uma vez que o barco é de todos e todos precisam remar na mesma direção.* Essa premissa do diretor, porém, requer o conhecimento por parte dos professores sobre as características reais dos alunos com que trabalham, Cortesão (2007) questiona:

> **"Que razões poderão estar por trás do fato de o sistema (e dentro dele a maioria dos professores) ser tão pouco sensível, tão pouco aberto ou mesmo hostil aos problemas relacionados com a heterogeneidade em sala de aula? Por que ocorrerá esta tendência de procurar "normalizar" a riqueza da heterogeneidade no molde do "aluno médio" ou de "cliente tipo", não deixando espaço para a emergência de manifestações da sua real heterogeneidade? Que custos representam para a relação educativa esta leitura homogeneizante da heterogeneidade, da diversidade cultural, por meio do "vidro' da "normalização". (Cortesão, 2007: 2)**

O professor que conhece seus alunos, que se dá conta da diversidade, poderá recorrer a respostas flexíveis e variadas de ensino-aprendizagem para que os diferentes grupos de alunos, com diferentes características e diferentes saberes tenham possibilidade de usufruir o processo de aprendizagem em curso e a opção pela homogeneidade, diz o diretor é que a *prática tem nos mostrado que os professores atendem aqueles alunos que brilham, que respondem com presteza e que os demais ficam de lado, nunca aprendem e são promovidos! Com a aglutinação dos alunos com dificuldades é impossível negar a realidade e o desafio é posto! O professor que não consegue atingir seu objetivo em uma turma homogênea vê-se questionado em sua competência e invariavelmente arregaça as mangas e parte para a luta! Sempre vimos funcionar essa estratégia. E o profissional também cresce – inclusive como pessoa. A situação fica ainda melhor se podemos nos valer do rodízio, onde um professor é titular, mas todos são igualmente responsáveis pelo sucesso e fracasso dos alunos. Por outro lado, aqueles alunos que apresentarem condições de crescimento não precisam "ficar esperando" o professor atender aos que apresentam dificuldades,*

Ao compreender sua responsabilidade na situação, uma professora solicita *maior debate a respeito da formação das classes homogêneas e do sistema de rodízio.* A coordenadora da escola completa que *O fato de reunir as crianças com dificuldades numa classe foi um fator de conscientização. Os dados estão expostos. Em segundo lugar é necessário ter sensibilidade e em terceiro lugar mudar em função das questões, num trabalho conjunto com a comunidade*. Outras professoras expõem seu pensamento na avaliação do 1º Semestre de 2007: consideram que fica fácil trabalhar com algumas classes: *Quando a classe é muito homogênea, se for lenta, não anda. Mas quando não é lenta rende e não há indisciplina.. Algumas salas "homogêneas" são fáceis de trabalhar e o retorno é muito gratificante. As crianças envolvem-se mais pois há desafios, buscam aprendizagem.* Há uma avaliação positiva de várias professoras: *As aulas acontecem de acordo com a necessidade e dificuldades do grupo. Da maneira que está sendo feito ficou bom. Classes mais adequadas para o trabalho pedagógico. A 1º A foi bem montada atendendo as necessidades das crianças menores (6 anos). Criamos alguns momentos de discussão específicos que foram bons. Quando o professor trabalha com uma classe de alunos com muitas dificuldades seu trabalho é muito mais valorizado.* Algumas indicações, porém, merecem ser analisadas: *Deve haver cuidado para não formar uma classe muito difícil. O aluno N desestabilizou a 4ª série D. As dificuldades com a disciplina. Salas muito cheias e outras muito vazias. Evidências de critérios díspares: pouco espaço, tempo para aprofundamento dessa discussão, conflito de visões entre Direção e parceria,* além de *trocas sucessivas de alunos nas salas.* Parece muito evidente que a formação das classes pelo critério de homogeneidade, juntamente com o sistema de rodízio de professoras, traz vantagens na opinião de várias professoras porque *facilita a programação das aulas e permite a integração entre as professoras.* Para algumas professoras, porém, a formação das classes homogêneas privilegia as classes de maior rendimento, pois *nas classes ABC o trabalho é gratificante, mas nas classes D e E fica prejudicado pelo pouco tempo para alfabetização; Acho bom formar classe homogênea, mas há muita indisciplina e baixo rendimento nas classes D e E. As classes D e E me deixam muito cansada e o trabalho é lento. O trabalho em*

rodízio deixa pouco tempo para cada sala. O trabalho em rodízio é um sucesso para os alunos alfabetizados e um insucesso para os que são imaturos. Nas salas de maior dificuldade o desgaste dos professores e dos alunos é maior. Alguns alunos não se adequaram nem no sistema anterior, nem nesse. Não acho bom formar classe de alunos com dificuldades, a não ser que haja projeto específico e que todos assumam os alunos como seus.

Alarcão (2005) aponta que quando a gestão não é feita a partir da diversidade sobrevivem com mais facilidade os alunos que, pela sua origem sócio-cultural, estão naturalmente mais próximos dos saberes, dos valores e das normas que vigoram e que são importantes na escola. E, arbitrariamente, essa situação é lida como resultante de esses alunos serem detentores de mais qualidades e méritos. *Acredito que as crianças com maiores dificuldades deveriam estar distribuídas em todas as classes,* e, para isso, é necessário *que todos compreendam e aceitem o aluno como ele é.*

Alarcão (2005) aponta também que uma adequada gestão da heterogeneidade, pela organização das turmas e pelo trabalho de cada uma das professoras, poderá contribuir para um maior sucesso escolar dos diferentes tipos de alunos numa verdadeira escola democrática, pois a escola será inclusiva *quando não precisar formar classes homogêneas com alunos com dificuldade* ou ainda *uma escola é inclusiva ao receber crianças com NEE, fazer um trabalho junto aos professores e obter recursos materiais para os alunos.*

A reclassificação dos alunos é muito comum porque as escolas recebem crianças de 9 a 10 anos de outros estados, sem documentos ou sem escolaridade anterior e os sistemas de ensino permitem sua reclassificação para série corresponde a sua idade, após a avaliação de seus conhecimentos.

Em 2007, para efetivar a correspondência idade x série, 22 crianças matriculadas na 1ª e na 2ª séries foram reclassificadas para a 3ª ou 4ª séries, de acordo com a idade, após a realização de um teste junto a Professora Coordenadora. As professoras, no final do semestre consideram que esse sistema tem sucesso, pois *é possível maior atenção aos alunos e não precisa se desdobrar para trabalhar com crianças em estágios tão diferentes do processo ensino-aprendizagem.*Outras consideram que o sucesso depende da avaliação: *É sucesso quando bem avaliado. É bom quando é bem feita e analisada. Quando é por aprendizagem e não somente idade. Quando o aluno está rendendo é positiva porque ganha tempo. É uma forma de valorização do esforço do aluno.* Outras ainda se preocupam porque alguns alunos faltam *P. está ok, mas tanto ela quanto o V. faltaram por doença, perdendo explicações* ou ainda ressaltam que neste ano não há problemas *Tive dificuldade no início para poder ter um grupo mais disciplinado que soubesse ouvir, mas com o tempo melhorou.* Como insucesso, algumas professoras dizem que *há crianças que não estão preparadas para pular fases. Às vezes a criança pula fases como da 1ª para 4ª série. Não dá certo quando o aluno não termina a série seguinte.* Essa situação ocorre com alguns alunos. *Na 2ª E, Y está perdido e a mãe se arrependeu do pedido. A aluna E. está perdida na 3ª série, se estivesse na 2ª estaria melhor.* Pela opinião de outras professoras *o critério deveria combinar idade e*

desempenho, pois *há insucesso quando é feito só por idade.* Outra professora alerta que se deve *tomar cuidado com os pais, pois com o tempo eles se arrependem e querem voltar a criança para a série de origem. Os alunos que mudam para uma série seguinte e depois ficam constrangidos quando têm que voltar para a mesma série,* e ainda *Quando o aluno não consegue levar adiante fica perdido. As opiniões retratam a complexidade do tema que envolve portanto, além da oportunidade de fazer avançar o aluno em sua escolaridade, não permitir que o faça sem as condições adequadas para seu desenvolvimento cognitivo e emocional.*

7.4.A gestão democrática na escola inclusiva

Uma escola assim preparada, focando sua ação na compreensão e no atendimento da diversidade presente nos alunos, modifica sua cultura excludente para cada vez mais abranger a todos no movimento de inclusão. As pessoas participantes dessa cena, sentindo-se incluídas no processo educacional, têm a possibilidade de também implementar o processo de inclusão dos alunos. Em certa ocasião na escola pesquisada, falando da inclusão dos alunos, fui questionada por uma professora: *-E os professores, não precisam se sentir incluídos*? Diante dessa pergunta, questionei o pessoal da escola a respeito das situações em que se sentem incluídas ou excluídas, obtendo respostas indicativas de que os dois processos são concomitantes, ora um ou outro aspecto em destaque e com a manifestação de sentimentos positivos ou negativos perante as situações.

Em quais situações você se sentiu **incluída** na escola? Percebe-se que a maioria referiu-se à inclusão em geral (43,33%) outros (20%) falam das ações que exercem e 36,66% falam do envolvimento do pessoal e as trocas como fatores de sentirem-se incluídas.

Alguns participantes sentem-se incluídas em todos os momentos, pois conseguem perceber que: *a inclusão não depende só do outro, faz parte de mim.* Nesse caso percebem um duplo movimento: *Sempre me sinto incluída, pois procuro e sou procurada pelas pessoas.*

Outros participantes referem-se à inclusão ao realizar seu próprio trabalho: *Quando soluciono algum problema. Pedem-me um help e consigo resolver. Ao participar da organização da entrada e na conservação do prédio. Quando ajudo no recreio e lavo a louça. Sim, ao longo das atividades que desenvolvo, no registro da parte financeira.* Também *incluo quando percebo que posso ajudar em alguma coisa. Converso muito com os funcionários, sinto-me incluída, por exemplo, ao conversar com o inspetor de alunos.*

A chegada à escola foi considerada uma situação inclusiva, pois a direção se esmera ao recepcionar as professoras no início do ano e esse trabalho é reconhecido: *Tive uma boa recepção nas duas vezes em que entrei nessa escola, sinto-me acolhida e motivada.* O momento inicial dos trabalhos do ano recebe cuidados especiais da equipe, e quem chega explica: *Amei a recepção na semana de planejamento.*

Algumas pessoas revelam sentirem-se incluídas em situações específicas como ao *participar de um almoço no final do ano. Estava muito bom;* ou por algumas pessoas: *No dia-a-dia da escola, sou incluída por algumas professoras*; ou em algumas atividades: *Sinto-me bem quando estou com os colegas e as crianças,* O que pode significar que em outras situações sintam-se excluídas.

O cotidiano de uma escola é permeado de questões pessoais ou profissionais a serem resolvidas na relação entre os funcionários. Nessas ocasiões, muitas vezes, as pessoas sentem-se bem por terem conseguido solução para as situações, como diz uma professora: *sinto-me incluída quando preciso de algo e alguém colabora para resolver.* Ao precisar faltar na aula, uma professora percebeu que *a atitude da professora substituta foi acolhedora e respeitosa;* outra professora afirma sentir-se parte quando *são dadas respostas às minhas questões, na Secretaria, na Coordenação e na Direção.*

As professoras especificam os momentos de companheirismo entre elas como inclusivos: no planejamento das ações *com as colegas, a colaboração entre nós e nas reuniões*. Nas situações de dificuldades*: Tive apoio em todos os momentos em que me senti mal.* Na relação entre uma professora de Educação Artística e as outras professoras: *Quando as professoras elogiam os trabalhos dos alunos e quando as professoras colaboram na organização do material de minhas aulas, reservando um cantinho para os cadernos*

As professoras sentem-se muito bem também, ao trocar impressões sobre os alunos, de maneira informal: *Gosto de conversar com as professoras sobre os alunos* ou *Nas reuniões de Conselho de Classe me senti incluída, pois pude dar minha opinião e percebi que os alunos considerados os "melhores" nas outras disciplinas, muitas vezes não se saem bem na E. F.*

A participação nas decisões fortalece a inclusão como diz a professora – *Participo e coloco minhas opiniões no HTPC e no intervalo e sinto um grande respeito dos professores e integrantes da escola.* Ou *nos momentos em que são colocadas questões para o grupo resolver, como eventos e assuntos do dia-a-dia.*

Em quais situações você se sentiu **excluída** da escola? Essa questão obteve uma distribuição maior das respostas. Havendo 18,75% das pessoas que sentem-se excluídas por terem sido depreciadas, 15.62% por não poder participar, por algum motivo, das atividades escolares, 15,62% sentem-se excluídas nas reuniões, 9,37 referiram-se a não saber lidar com a diferença e a maioria, 40,62% diz não se sentir excluída.

As mesmas pessoas expõem as situações em que se sentem **excluídas**. As pessoas ficam muito tristes ao serem depreciadas na escola e isso parece acontecer entre colegas *Sinto-me excluída quando dizem que "Readaptada" não faz nada, fico triste porque não estão reconhecendo o meu trabalho. Quando falam que sou "Coringa", aceito.* Ou ainda entre diferentes segmentos: *Alguns professores me olham como se eu não tivesse valor.* O sentimento de exclusão muitas vezes é sutil: *É*

quando me deixam de fora. Penso que estão falando de mim. Nas relações entre a Diretoria e as funcionárias: *Quando levo bronca injustamente e isso sempre acontece.*

Outras pessoas sentem-se mal quando são impedidas de participar de alguma atividade, seja por medida administrativa: Eu me senti excluída quando *não pude participar do Conselho de Classe do 1ºbBimestre, senti que não davam importância ao que eu tinha a dizer sobre os alunos,* ou por uma questão pessoal: *Quando não posso participar de atividades da escola por não ter tempo, devido ao acúmulo de cargos, no Estado e na Prefeitura. Não posso ir a excursões, por exemplo.* A comunicação entre os setores pode ser motivo desse sentimento de exclusão: *Quando há falta de informação da chefia aos funcionários;* outras vezes ainda expõem uma situação ocasional: *É momentâneo. Acontece um fato, me sinto excluída, mas reelaboro. É necessário auto-equilíbrio para se recompor, como na vida.*

As reuniões que são motivo de inclusão para as professoras que gostam de estar juntas e trocar experiências provoca em outras o sentimento contrário: Quando há conflito de idéias com a Coordenação ou Direção, sinto-me marginalizada. A professora de Educação Física fica triste quando na HTPC as professoras só falam da parte da escrita. E o social? Eu estou trabalhando os valores e percebo que eles estão usando em outras situações. É uma grande necessidade, pois eles brigam muito. Nas reuniões da diretoria de ensino sinto a mesma coisa.

A necessidade de trabalho conjunto já apontada é motivo de comentário da professora *a escola não é inclusiva pois inexiste o companheirismo e o trabalho de equipe,* provavelmente porque gostariam de apoio mútuo para enfrentar essa situação difícil. Esse fato é exemplificado por outra professora. Fui excluída quando preparei uma atividade com os alunos e não pude apresentar. Inclusive acontecem sentimentos negativos na recepção do início do ano, antes elogiada pelas professoras. *Nos momentos de reunião, especialmente no início me senti examinada de cima abaixo e meio "calada" quando perguntava sobre projetos e objetivos da série*. No início do ano, *por não conhecer as pessoas e a escola e ainda nas reuniões de HTPC, porque a área com que trabalho não é muito valorizada.*

As professoras sentem-se excluídas ao não conseguir lidar bem com as diferenças: *Quando não consigo lidar com meu grupo de alunos, sinto-me fora por não estar conseguindo*. Isso ocorre principalmente com as classes homogêneas*: Quando saio das classes 3E e 3D, sinto até dor no peito, e não tenho apoio do pessoal da escola.* Outras ainda sentem-se mal *pelo corporativismo, nos hábitos arraigados de autodefesa(contra o que é novo).*

Também é interessante observar que quase a metade das pessoas entrevistadas (40,62 %), não escreveram respostas, porque sentem-se incluídas ou talvez porque tenham receio de falar o motivo da exclusão.

A conquista do projeto coletivo ocorrerá se houver o reconhecimento da diversidade humana, que exige a ruptura da escola contra a homogeneidade de suas aulas. Essa ruptura supõe, focaliza Melero (2003), por um lado uma tolerância ativa, quer dizer um esforço e um

interesse por compreender o outro como ele é, por outro, a ruptura da classificação e da submissão das pessoas a uma norma, que supõe a homogeneidade.

De toda maneira, a compreensão da diversidade existe quando se pretende reunir as crianças numa sala por um mesmo critério, no intuito de facilitar o trabalho pedagógico e oportunizar seu aprendizado e existe também, ao se tratar com respeito os profissionais de uma escola. O respeito às diferenças de modos de ser e de vivenciar as situações não é, porém, suficiente. Todos esperam consideração, reconhecimento e ainda mais, a oportunidade de vivenciar em toda sua singularidade, a experiência de conviver, participar e aprender numa instituição educacional.

8º PRINCÍPIO: A INTER-RELAÇÃO ESCOLA x FAMÍLIA x COMUNIDADE

> *"Falta participação dos pais dentro da escola"* Opinião de uma professora escola estudada

Os indivíduos são agentes ativos que constroem de forma condicionada o sentido da realidade em que vivem e Gómez (in Sacristán e Gómez, 2000) aponta que não existe uma única realidade, mas múltiplas realidades que se complementam mutuamente e que oferecem perspectivas diferentes matizadas de forma singular por cada sujeito ou grupo.

A complexidade da investigação educativa reside principalmente nessa necessidade de ter acesso aos significados, já que eles só podem ser captados de modo situacional no contexto dos indivíduos que os produzem e trocam. Os comportamentos do sujeito, então, seus processos de aprendizagem e as peculiaridades do seu desenvolvimento, somente podem ser compreendidos se somos capazes de entender os significados que se criam em suas trocas com a realidade física e social ao longo de sua singular biografia.

> **"Para esta perspectiva, o homem é um animal suspenso em redes de significados que, em grande parte, ele mesmo contribui para tecer". (Gómez, in Sacristán e Gómez, 2000: 102).**

Para compreender a complexidade real dos fenômenos educativos como fenômenos sociais, é imprescindível chegar aos significados, ter acesso ao mundo conceitual dos indivíduos e às redes de significados compartilhados pelos grupos, comunidades, cultura, a começar pela relação vivenciada por uma escola com as famílias de seus alunos na comunidade em que se insere.

8.1. A parceria com a família

Gómez (in Sacristán e Gómez, 2000: 102) anuncia que dificilmente será criado um fórum real de debate cultural e um espaço de compreensão compartilhada se não se apoiar nos conhecimentos, nas concepções, nos interesses e nas preocupações vitais do aluno ou aluna, não só como indivíduo que faz parte de um grupo de aula, mas como criança que experimenta, sente e age também fora da aula e da escola.

Nesse sentido, para garantir a aprendizagem do aluno é necessário que a escola tome a iniciativa de se aproximar dos diferentes âmbitos da realidade que o rodeia, especialmente do grupo que lhe está mais próximo, sua família.

Essa necessidade é sentida pelas professoras que fazem parte da escola pesquisada quando dizem que *a escola deveria chamar os pais freqüentemente e cobrar deles o cuidado com os*

filhos, principalmente daqueles que as preocupam por seu desempenho ou inadequação de comportamento.

Essa preocupação é bastante generalizada, como diz uma funcionária, o*s pais participam muito pouco,* e continua*: Como mãe sempre fui muito participante, pois é importante para a criança, a mãe saber o que acontece na escola".*

Embora em 2006 houvesse Programa escola da família na escola, esse programa é desconsiderado pelas professoras como forma de aproximação com os pais, visto que permanece como uma atividade à parte da escola, segregada: *A escola da Família promove a participação dos pais, mas fica isolada no final de semana.*

A cultura da normalização, que determina os modos de ser e de agir na escola, estende-se às famílias e existe a compreensão geral do mau desempenho das crianças, decorrente da carência vivenciada em casa. Apesar de dar importância a esse contexto, as professoras não conhecem as mães de seus alunos de pior desempenho, que dificilmente comparecem às reuniões. Uma professora expõe o objetivo das reuniões. *Temos as reuniões bimestrais para conhecer e dialogar com as famílias dos alunos, obter retorno quanto ao trabalho feito pela escola, encaminhar decisões conjuntas e informar quanto à forma de trabalho adotada pela escola e pelo professor.* As reuniões de pais, em torno de três a quatro por ano, tratam dos recados da diretoria e da exposição das atividades dos alunos, mostrando seu desempenho, porém, uma professora explica: *Os pais que desejo conhecer não comparecem às reuniões.* Essa situação incomoda: *Eu gostaria de ter mais oportunidade de contato com os pais. Os pais dos alunos faltosos devem ser chamados após as reuniões, o que poderia aumentar o comparecimento nas próximas reuniões.*

A cultura da normalização presente na escola impulsiona a representação que as professoras têm da família de seus alunos. Há a família pensada como ideal que, segundo Gomes (1995), tem sua autoridade aceita, é forte e protetora, responsável, conhecedora das regras da sociedade e distribuidora de justiça. Nessa família é bem definida a hierarquia, dos que sabem e dos que têm que aprender, dos que mandam e obedecem. Essa família pensada mostra o ideal da união do homem e da mulher por amor, com a esperança que o destino lhes seja favorável, com o compromisso do acolhimento da geração mais jovem e a promessa de cuidados e afetos aos filhos, num modelo estável de pai-mãe-filhos e contexto patriarcal de autoridade máxima.

A família vivida, ainda segundo Gomes (1995), se desvela na observação do agir concreto do cotidiano em que se encontram outras normas regendo as relações e outras estruturas móveis dimensionando a interação entre o homem, a mulher e os filhos.

As diferentes combinações de pessoas convivendo durante um certo tempo, expõe Gomes (1995), incluindo uma relação de cuidados com os mais jovens, constitui hoje novas formas de organização familiar que não podem passar despercebidas pelos educadores. Há famílias em que os homens entram e saem e o núcleo continua sob a responsabilidade da mulher, como expõe a aluna: *Meu pai mora no Piauí com outra mulher. O pai da minha irmã é outro. Minha mãe tentou uma vez com um não deu certo, tentou com outro, não deu certo também.* Outro aluno explica que o pai mora na Bahia*, pois se largou mais minha mãe.*

A presença da mãe é notada quase na totalidade das famílias participantes da pesquisa socioeconômica realizada na escola em junho de 2009 (Tabela 1 e 2) pois das 279 famílias que responderam o questionário aproximadamente 61% são formadas pela mãe, pai e filhos,10% pela mãe, padrasto e filhos, 23% pela mãe sozinha ou com outros familiares e apenas 3% do total das crianças são cuidadas por outras pessoas (1,79% pais e 1,43% avós e tios). As mães são as principais provedoras das casas dos alunos, pois em 30% das famílias são as únicas que trabalham, em 32% trabalham a mãe e o pai/padrasto. As mães, mais do que os pais (24% das famílias são sustentadas apenas pelos pais/padrastos), têm a responsabilidade de trazer o que os filhos precisam, cuidar de sua saúde e orientá-los. Algumas são fortes e conseguem resolver essas questões, outras acabam descuidando das crianças. Das doze crianças participantes da pesquisa na 3ª série, 4 precisavam de atendimento médico. Uma das crianças diz: *Minha mãe fala que vai me levar no Oculista, mas nunca leva.*

As crianças demonstram preocupação com suas mães. Ao questioná-las sobre a necessidade de saber ler, Adriano diz: *Preciso "aprender" minha mãe.* Trocando a palavra ensinar por aprender, sabe que sua mãe tem dificuldades em andar pela rua. *Ela se perde, pega o ônibus errado. Por isso, ela vai com meu avô.* Leandro valoriza os conhecimentos de sua mãe: *Minha mãe não sabe ler, mas sabe fazer conta e o dia em que eu nasci.*

*A ausência do pai***.** Enquanto têm suas necessidades básicas e de afeto atendidas por sua mãe, as crianças sentem falta de seus pais e expressam seus sentimentos. Nathália diz: *tenho raiva porque minha irmã conheceu o pai dela e eu não conheci o meu.* Ivo tem medo de perder o pai, que está muito doente por ser alcoólatra: *Eu vou estar sempre junto com meu pai*, enquanto a mãe sente-se em segundo plano. Mariana, menina falante, desvia o olhar quando o tema é a falta que seu pai faz em sua vida. O pai que morava com sua mãe quando ela estava em sua barriga, não vem visitá-la. Ela acaba dizendo: *Um dia eu chorei de saudade do meu pai*. Everton fica triste porque seu pai mora em outra casa: *Eu sinto falta do meu pai quando eu chego em casa.* Davi tem uma tristeza no olhar ao explicar que o pai batia muito em todos da casa e ficou morando na Bahia

com outra mulher: *Ele se largou mais minha mãe.* Luana revolta-se quando o pai marca de vir buscá-la e não vem. *Eu fico com raiva porque ele não chega.*

A violência familiar. Quando o homem está presente nem sempre é o provedor, trazendo problemas para casa agindo com dominação, inclusive praticando violência com a mulher e os filhos. A criança fala com tristeza das situações que vive em sua casa: *Meu pai bebe todos os dias e bate na minha mãe. Um dia ele bateu nela e depois veio para cima de mim, ele bate no meu irmãozinho que quase foi para o hospital. Ele é ruim. Ele joga comida fora.* As crianças relatam que as mães reagem à violência do marido, também com violência. *A minha mãe bateu nele com uma vassoura. No outro dia com um tijolo e ele pegou uma enxada e bateu nela.* O mais complicado é saber que a representação das crianças sobre essa violência vai se tornando natural. Uma aluna contou que o pai bate mais na mãe do que nela e que todos os homens batem nas mulheres.

As mulheres também usam de violência com seus filhos, como diz a aluna: *Minha mãe me bate com espada de São Jorge e coça muito.* A maioria dos relatos, porém, dá um desconto na agressão da mãe, evidenciando a maior violência presente na figura do pai. *Minha mãe me deu uma chinelada, mas meu pai é ruim ele bate muito forte com a Havaiana;* ou por entender o motivo do castigo*: Minha mãe me bate e põe de castigo, porque deixar fazer tudo o que quero não pode deixar, eu apronto muito.*

Outros familiares também agridem as crianças, como é o caso do menino: *Todos me batem.* Ou a menina que desabafa: *Eu quero mudar para a casa do meu pai, não por causa da minha mãe, mas por causa do meu cunhado que me bate.* Ainda há relatos de agressão verbal que deixa a criança triste: *Minha irmã me xinga muito.*

As crianças que se saem bem na escola, normalmente, foram socializadas por famílias com nível socioculturais idênticos aos que prevalecem na escola, conhecendo suas regras, suas exigências e outros passaportes exigidos para a progressão no sistema.

Há aquelas famílias que vivem **uma situação de crise**. Tive a oportunidade de conversar com uma mãe sobre os conflitos que seu filho ocasiona na sala de aula, e ela disse*: Eu penso que meu filho não liga para mim, só gosta do pai e diz que sempre vai ficar do lado dele. Meu marido é alcoólatra e tem atualmente graves problemas de saúde.* Ao analisar as reações do menino, como conseqüência do medo que deve estar sentindo de perder o pai, percebi sua surpresa e, ao mesmo tempo alívio, por identificar as emoções do filho e poder apoiá-lo nesse momento difícil de suas vidas.

Há, porém, as famílias que **vivem na urgência** de resolver o imediato, pressionada por dificuldades de toda ordem, que não fazem planos a longo prazo. Há grupos ainda em que não existe qualquer pressão para ir à escola e se chamados para responder pela falta dos filhos,

dizem não saber o motivo das faltas. Há pais que não usam no cotidiano o mesmo tipo de linguagem usado na escola, tendo dificuldade de compreender os documentos e recados.

Há ainda os que se exprimem de outras formas, sentindo-se desconfortáveis, ou mesmo inferiorizados na escola. Finalmente, há os que não vão à escola, por esses ou outros motivos, talvez porque esse universo permaneça demasiado distante de sua realidade social.

Há também os **"pais do coração",** que por algum motivo não sendo os pais verdadeiros têm a guarda da criança. Essa situação pode ser motivo de muito conflito interno na criança, por estar no meio de um jogo: *Se você não se comportar eu mando você para a casa da sua mãe (ou pai).* Essa é uma fala mais comum do que gostaríamos. Sua atuação com o menino o deixa perdido, pois é alternada entre a permissividade (O tio diz que sua mãe deixa o menino fazer tudo o que quer) e a agressividade (depois ela é muito severa com ele). Ao falar com uma avó tive a oportunidade de apoiá-la em seu papel de mãe, pois a própria filha não quer cuidar da criança e pedi a ela que o assuma verdadeiramente como filho, deixando de fazer ameaças. A emoção dessa avó ao ouvir isso, me fez pensar na importância de alguém referendar seu papel. Ao assumir essa postura a professora estará estabelecendo uma parceria real com a família de suas crianças.

Entender essa rede de representações sociais a respeito da escola, pode ser o início de uma nova relação, em que a equipe escolar busca uma aproximação, tentando tornar inteligível sua linguagem, construir vínculos com cada um dos pais e mães, beneficiando seu trabalho de ensinar as crianças. Uma aluna veio me contar: *Eu melhorei na escola depois que você falou com minha mãe, eu não vou mais fugir de casa.*

A educação escolar, realizada na medida das limitações materiais, é vista como caminho de ascensão social, mas o acesso é dificultado pela necessidade de integrá-los ainda crianças no mercado de trabalho, mesmo que informal. Algumas crianças da escola faltam às sextas-feiras e as professoras sabem que, sendo dia de feira no bairro, estão trabalhando como carregadores. Outras crianças são vistas pedindo esmolas na região da escola.

Minha mãe não sabe ler. Questionei as crianças com maiores dificuldades de aprendizagem a respeito da leitura em suas casas. Dizem: *Só o meu pai sabe ler, mas ele não lê jornais ou revista; Minha mãe não sabe ler, mas sabe fazer conta e o dia em que eu nasci. Na minha casa ninguém lê jornal.* As respostas para outra pergunta: Onde usamos a leitura? traz indicações de que a criança não assiste a muitos atos de leitura em casa e não observa a função que tem a leitura na vida social. Vejam o diálogo que tive com uma criança: Para que serve aprender a ler? *A leitura serve para escrever na escola.* E na rua, é preciso saber ler? *Não.* Como sua mãe, que não sabe ler acerta o ônibus? *Ela acerta porque ela já conhece. Eu quero aprender a ler, para ler livrinho na biblioteca.*

Observei situação parecida com mais três alunos que gostariam de saber ler para acertar a lição da escola. Outras crianças, porém, percebem o valor social da leitura: *Eu quero mandar carta para meu primo. Eu ia escrever: desculpe tanta briga, mas nós sempre seremos primos.* Outra criança quer aprender a ler para conseguir ler carta, quando tiver namorada.

Os conflitos são comuns e as famílias pobres muitas vezes acomodam outros familiares: *Eu não gosto do meu cunhado, porque ele me bate. O que mais me atrapalha na minha casa são as brigas dos meus irmãos. Meu irmão me xinga muito. O meu tio briga com meu pai. Minha irmã é casada e mora na minha casa. Um dia meu cunhado chegou e a minha irmã estava na casa da vizinha, ele foi chegando e batendo na cara da minha irmã. Ele me bate. Eu queria morar com meu pai, não por causa da minha mãe, mas por causa do meu cunhado.*

> **"Nas maneiras de significar a família é que vão se formando as feições particulares de cada uma, caracterizando diferentes formas de interpretar a experiência. Esta interpretação foi se formando com base na compreensão do mundo ao redor. Assim, se houver alterações no pano de fundo em que se dá a compreensão do mundo, mudam as interpretações e surgem novos significados, dando novas direções para as escolhas e disposições". (Gomes, 1995: 88).**

Uma professora da 3ª série de 2006 explica que os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e também os mais pobres estão reunidos em uma classe, onde o trabalho precisa ser diferenciado. *Os alunos não têm habilidade de escrita, têm dificuldades de concentração, falam palavrões, estão sempre prontos para brigar, jogam uns nos outros o que tiverem nas mãos e saem da sala sem pedir. São crianças que vivenciam a violência diariamente e sentem muita necessidade de contar o que acontece diariamente com suas famílias. Eu gosto de ouvi-los contar e percebo o vínculo que têm comigo. Consigo que eles fiquem em seus lugares e escrevam. Todos querem acertar e vêm me mostrar as lições. Não adianta brigar com estes alunos, pois eles precisam de carinho e atenção.*

Algumas professoras são sensíveis às situações diferenciadas em que vivem algumas crianças. *Tenho um carinho especial pelas crianças do Orfanato, um deles não tem nenhuma coordenação motora, mas com meu incentivo faz todas as atividades.*

Essas considerações a respeito da família ideal e daquela que têm nossos alunos em suas casas pode dar ensejo à elaboração de um plano de atuação com os familiares, com o objetivo de refletir sobre o passado e o vivido familiar. Somente por meio desse desvendamento das relações intra-familiares e com o meio social poderá a escola ensinar seus alunos, todos, principalmente aqueles que mais precisam de sua firme atuação, pois não têm nos pais a sustentação de suas vidas. Ensinar a todos os alunos passa então, pelo desafio do educador de mobilizar esforços para conhecer a família real, reconhecer suas dificuldades e apoiá-la na educação das crianças, mesmo que necessite abandonar sua idéia de uma família pensada, mesmo que necessite chamar os pais à sua responsabilidade na educação de seus filhos,

mesmo que necessite abandonar sua própria negligência nessa parceria, essencial para o encaminhamento de nossas crianças. Ao analisar o mito da normalidade presente na escola a respeito da família do aluno, não podemos deixar de mostrar que os pais também formam uma imagem idealizada dos filhos, na forma de esperança de uma harmonia perfeita, sem resistência ou rebeldia e do bom desempenho escolar. Nem sempre, porém, isso acontece, pois os irmãos brigam, enfrentam os pais e suas regras, não aprendem o que esperam na escola ou entram em conflito com professores e colegas. Percebe-se que, como mostra Maldonado (1997), quando o temor de que algo ruim aconteça é muito intenso, fica difícil desfrutar a alegria de ver os filhos crescerem. Ademais as crianças não respeitadas em suas formas de ser e sem receber os limites adequados às suas ações crescem na rebeldia ou na apatia com sua auto-estima rebaixada.

Maldonado (1997) alerta que a maneira comum de comunicação dos pais é composta de ameaças, críticas e ofensas, ridicularizações e apelidos depreciativos, comparação entre os irmãos e negação dos sentimentos. Expõe também formas facilitadoras dessa comunicação: refletir sobre os sentimentos, ensinar as conseqüências das ações, colocar limites: o que pode e o que não pode, evitar que os impasses se transformem em guerra proporcionando aos pais um verdadeiro espaço de escuta e diálogo sobre suas dificuldades e preocupações. Foi neste sentido de parceria que as professoras e funcionárias presentes na Reunião Pedagógica de dezembro de 2006 discutiram a questão: *Como ampliar o espaço de interação entre a escola e os pais dos alunos na busca de uma parceria que efetive o desenvolvimento de cada criança?* e indicaram a maneira de regular essa relação: *Chamar os pais para elogiar os filhos não só para dar broncas e cativar os pais no sentido de perceberem que a escola faz parte da vida do filho e portanto deve fazer parte da vida dos pais.* O hábito de falar mal das crianças sem dar espaço para os pais colocarem suas histórias e impressões é considerado por elas como ineficaz, contribuindo, muitas vezes, para a agressão dos pais contra os filhos que pensam ser essa a maneira de "dar um jeito na criança". Essa é a preocupação da professora ao dizer que *Considero a Reunião de Pais um momento importante para mostrar a eles todo o que a criança faz de positivo e também um momento em que os pais podem visitar a escola dos filhos, conhecer a professora e sua proposta de trabalho e não como temos feito, somente para falar aos pais os aspectos negativos das crianças.*

A etnia da população escolar pode também ser tema de discussões na escola para se enfrentar o preconceito social que também permeia as relações escolares. A identificação da etnia não costuma ser um desafio fácil no Brasil, devido a sua formação multicultural e ao preconceito ainda presente na questão: Qual é sua cor? No passado, muitas pessoas que se diziam de cor parda não se assumiam como negras, porque negro era malvisto. Segundo o estudo da Folha

de São Paulo (15/09/07), as ações de vários segmentos do movimento negro e a políticas de cotas mostraram que assumir a cor negra representa um grande passo na configuração de nossa identidade. Na Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios-2006, há um aumento de pessoas que se assumem pretas (de 6,3% em 2005 para 6,9%) e, ao mesmo tempo há uma diminuição do índice de pessoas pardas (de 43,2% em 2005 para 42,55 em 2006). Há portanto, 12 milhões de pessoas pretas no país que, somados aos pardos, representam 42,6% da população. O índice da população branca também diminuiu de 49,9% em 2005, para 49,7% em 2006 e ainda há 0,8% de pessoas com outra cor.

Em 2006, a população brasileira chega a 187,2 milhões de brasileiros, ainda vivendo com grandes contrastes socioeconômicos, como expõe a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD – IBGE, 2006). O valor do rendimento médio da parcela mais pobre, que representa 50% da população é de R$ 293,00, sendo o Salário Mínimo R$ 350,00. Outro dado importante mostra que 12,7% dos domicílios com renda têm até 1 S. M. e apenas 3% alcançam o patamar superior a 20 S. M. (Folha de São Paulo, 15/09/07). Esta situação encontra um paralelo na escola estudada em que das 279 famílias participantes da pesquisa há aproximadamente 42% na faixa salarial 1 (até R$ 350,00); 44% na faixa salarial (R$ 350,00 a R$ 1050,00); 8% na faixa salarial 3 (até R$ 1.050,00 a R$ 3.000,00) e 1% na faixa salarial 4 (até R$ 3.000,00 a R$ 10.000,00). Para complementar a pouca renda obtida principalmente em trabalhos esporádicos e autônomos, aproximadamente 20% das 279 famílias participantes da pesquisa recebem apoio do Programa Bolsa Família.

O conhecimento da situação vivida pelas famílias que, sem dúvida, influencia as crianças em sua forma de estar no mundo e em sua disponibilidade para aprender, pode se constituir no tema de pesquisas, reflexões e debates na escola visando fortalecer as crianças para enfrentar os desafios de suas vidas.

8.2. O conhecimento e a parceria com a comunidade

A localização de uma escola em um bairro de uma determinada cidade determina muito de seu perfil e da sua função social. Uma escola realmente inclusiva preocupa-se em desenvolver as competências de seus alunos para expressar-se, analisar os fatos naturais e situar-se em uma região em que está inserida a escola, como parâmetro de localização histórica e geográfica comum a todos os alunos que, por vezes, moram em bairros ou mesmo municípios distantes.

No final do primeiro semestre de 2006, a escola recebeu um comunicado da Diretoria de Ensino que mostrava as regras de financiamento de um projeto pedagógico. Animada com a

possibilidade de inovar o trabalho escolar incentivei o envio de um projeto de estudo histórico e geográfico da escola e do bairro em que se localiza pela importância percebida em projetos como esse, conforme relato em Nakayama e Siroti (2007), que foi realmente aceito pela Diretoria e iniciado em outubro. A Coordenadora da escola explica como aconteceu: "*Eu, construtor de mim" nasceu do interesse da equipe escolar em desenvolver um projeto interdisciplinar que provocasse avanços na aprendizagem dos alunos e os fortalecesse como indivíduos. Nosso foco eram as crianças com baixa auto-estima, que não acreditavam em sua capacidade e não conseguiam projetar um futuro de sucesso. Contamos com o incentivo e o apoio da professora Antonia Maria Nakayama, que acreditava ser esse trabalho um meio de abraçar a causa da inclusão de todas as crianças no processo educacional. Planejamos junto com a equipe escolar um trabalho investigativo com as questões da identidade pessoal do aluno, da escola e do bairro, bem como questões do meio ambiente.*

Em junho de 2006, as professoras haviam definido as questões que gostariam de ver respondidas com um trabalho de pesquisa: *Como foi escolhido o nome do patrono? Quem decidiu colocar o nome? Quem foi nossa patrona? Por que ela quis uma escola no bairro? Quantos diretores passaram pela escola? Em outros tempos havia professores homens? Por que essa escola é tão diferente das ouras do mesmo bairro?Como conseguir que todos trabalhem com harmonia na escola? Como fazer para todos se sentirem incluídos na escola? Como fazer para todos abraçarem a causa da educação inclusiva? Como era a população escolar no inicio da escola? Mudou muito a classe social dos alunos, desde então? Como trazer a família para dentro da escola? Quantas famílias recebem Renda Mínima? Como se define uma escola "boa"?*

A Coordenadora continua a relatar as descobertas com o projeto*: Como num passe de mágica, a história da escola foi sendo desvendada por meio da história dos moradores da Super Quadra que há vinte anos tinham uma associação, da qual fazia parte nossa patrona, que com espírito solidário lutou pela construção da escola, pensando nas crianças do bairro. Nesse momento passado e presente se encontram e a história passa a ter maior significado para o aluno.*

Marques (2006) continua explicando que durante o mês de outubro as professoras prepararam os alunos para a recepção e entrevista dos moradores e familiares da patrona. *Diferentes aprendizagens aconteceram e, ao valorizar o outro, o aluno estava aprendendo a valorizar a si mesmo. A aprendizagem tornou-se prazerosa, seus olhinhos brilhavam de emoção, estavam construindo história.*

Na reunião de preparação, as professoras também elencaram as questões que gostariam de desvendar num estudo do bairro: *Como convivem as pessoas de classes tão distintas no bairro? Como surgiu o bairro Super Quadra Morumbi? Como podemos conhecer melhor o bairro da escola e o de moradia dos alunos? Como a história do bairro se localiza na história da cidade? Qual é a relação da comunidade com a escola e como poderiam participar mais da escola?*

Algumas dessas questões tiveram respostas nesse projeto, como expõem as professoras da 2ª série*: Meus alunos nem imaginavam como era a organização espacial do bairro Super Quadra Morumbi. Ficaram impressionados com as mudanças ocorridas na paisagem e nos costumes, ao longo do tempo. Primeiramente fizemos um passeio em torno da escola, durante o qual os alunos puderam observar diferentes aspectos da paisagem. Foram levantadas curiosidades, debates, pesquisas e produção de bons textos. Depois*

planejamos uma série de entrevistas com pessoas que foram significativas na construção dessa história. As crianças formularam muitas questões. O interesse era tanto que a preparação de cada entrevista transformou-se em um verdadeiro ritual. Tudo era cuidadosamente planejado. As fotos antigas permitiram a comparação da paisagem do bairro de meados da década de 70 com a paisagem atual. Semelhanças e diferenças foram pontuadas, mudanças e permanências analisadas. O hino da escola foi recuperado e a professora de flauta conseguiu que os alunos da 4ª série o tocasse na festa de aniversário da escola que contou com a participação dos familiares da patrona de pessoas da comunidade, alegrando muito os alunos e os professores que se mobilizaram para organizá-la.

Os alunos da 3ª série descobriram a resposta da formação do bairro. O loteamento SuperQuadra Morumbi foi inspirado na construção de Brasília e os três diferentes tipos de casa receberam os nomes de Brasília, Alvorada e Esplanada. Na entrevista com a ex-presidente da Associação dos Moradores do bairro que mensalmente faz suas reuniões na escola descobriram a escolha do terreno para a construção da escola e as modificações que teve até hoje. Uma professora da 3ª série explica o que sentiu com o projeto*: O Projeto Eu, construtor de mim, teve uma grande importância em nossa escola não só para os alunos, também para os funcionários, professores e comunidade em geral. Paramos e percebemos a importância de resgatarmos nossa história de vida.*

O projeto incluía a elaboração de um álbum para ser completado pelas crianças que foram fotografadas pela coordenadora. Sua observação sobre a carinha das 700 crianças que fotografou constitui fonte de conhecimento sobre a realidade escolar. F*otografei todas as crianças da escola e pude perceber a diferença entre elas. Algumas traziam a marca da pobreza em sua aparência, na falta do uniforme, no olhar cabisbaixo, na postura que precisei cuidar para obter um bom resultado.*

Após elaborarem poesias sobre a escola e a patrona, saberem como se formou o bairro e essa escola, entrevistarem as pessoas importantes nesse processo de desvendamento da realidade, visitarem os pontos principais do bairro, elencarem e estudarem os tipos de árvore da região e do páteo da escola, os alunos não são mais os mesmos. Sabem mais de si e da realidade em que vivem, como conta uma mãe: *Meu filho chegava eufórico em casa, com tantas descobertas.* Com certeza, nem todas as questões foram respondidas e, ao contrário, outras surgiram. Porém, no tempo restrito em que foi desenvolvido, o projeto pode ter deixado marcas não apenas no que agora se sabe, mas na vontade de descortinar a realidade com o ideal de tornar significativo o trabalho da escola.

O estudo do bairro da escola apresenta uma região de desigualdade, característica de uma cidade como São Paulo, pois o Bairro do Morumbi onde se localiza o Palácio do Governo, o Hospital Albert Einstein, o Estádio Cícero Pompeu de Toledo e centenas de mansões e condomínios de alto padrão, construídos a partir dos anos 80, contém também comunidades de moradias precárias, como vielas e favelas, às margens de riacho, com falta de água e

esgoto, além da ausência de vegetação. Silva e Ribeiro (2007) apontam que as favelas, a partir de 1970, cresceram em número e em extensão. Nos últimos 10 anos, enquanto a população do município cresceu 0,9% ao ano, a de favelas cresceu 3,84% ao ano, atingindo 8,5% em 2000, com número elevado de crianças, mais vulneráveis aos efeitos da degradação ambiental.

A favela Paraisópolis, por exemplo, ocupa 85 hectares no distrito de Vila Andrade. Outras favelas e bolsões de moradias precárias, como a Vila Praia, a Viela da Paz, a Olaria e a Vila Palmas, onde reside quase a metade da população escolar (49%), apresentam o pior índice de desigualdade ambiental (entre 0.0 e 0.6). Ao lado desta região, concentrados quase que exclusivamente no Distrito de Vila Andrade, nos limites com o Morumbi, outros bairros apresentam o melhor índice (0.9 a 1.0), com o menor grupo populacional (2,51% do total).

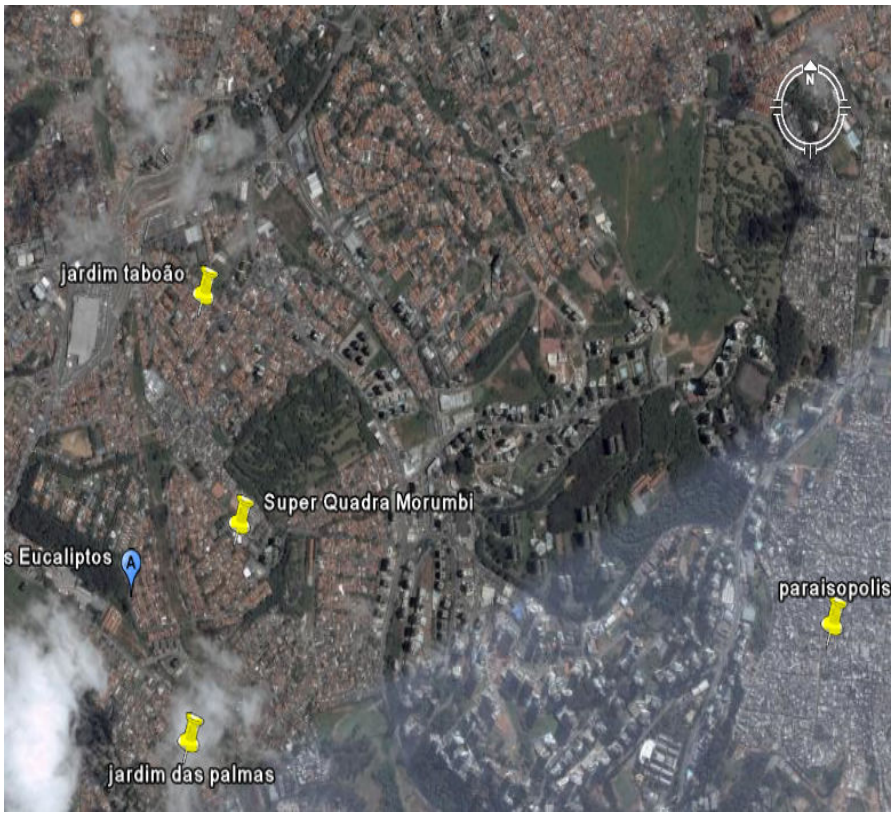


Foto obtida no Google Earth em 26/09/07

A desigualdade ambiental como aponta Morato (2005) é uma das expressões da desigualdade social, pois os pobres estão expostos aos riscos decorrentes da localização de suas residências, da vulnerabilidade de suas moradias a inundações, escorregamento e à ação de esgotos a céu aberto. Esta situação é vivenciada por parte da população escolar, moradora em barracos da Vila Praia, construídos sobre um pequeno riacho. A mãe de dois alunos da escola conta as mudanças no bairro. *Antes os barracos eram na rua, no tempo do Pitta, tiraram os barracos do meio para abrir a Avenida, mas os moradores voltaram e invadiram o matagal, surgindo a Olaria. Eu sei que a favela é muito feia, pois vejo do vitrô da minha cozinha, mas tem dificuldades como em qualquer outro lugar, tem drogas lá, como no condomínio chique.*

O Diretor da escola diz: *Não por acaso a burguesia bem posta do Morumbi aceita conviver com as favelas... é dali que vem a mão de obra cativa, barata e abundante de domésticas, faxineiras, pedreiros, jardineiros, auxiliares de serviço, vigilantes, entre outros.*

Conhecer a região de moradia dos alunos é, sem dúvida, um grande desafio para os educadores. O estudo do bairro representou um avanço para a formulação do projeto da escola, principalmente pelas descobertas das professoras que reconheceram suas possibilidades de encaminhar novos projetos e pesquisas. Em seqüência ao Projeto "Eu, construtor de mim", em 2007, a equipe escolar definiu temáticas por série, sendo o estudo da escola e do bairro na 1ª série, a educação ambiental na 2ª, alimentação e saúde na 3ª e cidadania na 4ª, pretendendo dar continuidade na proposta de situações que envolvam as crianças em descobertas da realidade em que vivem.

A continuidade é importante para trazer novas informações e retomarem o processo maravilhoso de descoberta da identidade de cada pessoa que estuda e trabalha, construindo essa instituição educativa.

> **"Uma das finalidades de um diagnóstico da escola, de sua comunidade imediata e de seu entorno, seria ampliar as perspectivas, no sentido de incorporar os muitos componentes e dimensões do aprendizado. Pode levantar interesses e preferências dos alunos e professores, no plano cultural, de entretenimento, de conhecimento ou de pretensões profissionais, revelar problemas de domínio social e afetivo, de origem familiar ou de cunho individual, identificar contingências econômicas e financeiras e até dificuldades práticas de transporte, de moradia e de saúde". (Menezes, 1999: 11)**

Aprender a fazer isso já seria um passo essencial para a escola se situar em sua realidade, reconhecendo seus integrantes como seres complexos em suas circunstâncias reais, não como números inteiros ou cifras. O mais importante, contudo, explica Menezes (1999), seria repensar as próprias atividades escolares. Em função das condições efetivas identificadas e dos objetivos institucionais estabelecidos, fazendo amplo uso da sua autonomia de gestão.

Uma das finalidades de um diagnóstico da escola, apontado por Menezes (S.E.E., 2000), de sua comunidade imediata e de seu entorno seria incorporar os muitos componentes e dimensões do aprendizado. Pode levantar interesses e preferências de alunos e professores, no plano cultural, de entretenimento, de conhecimento ou de pretensões profissionais, revelar problemas no domínio social e afetivo, de origem familiar ou de cunho individual, identificar contingências econômicas e financeiras e até dificuldades práticas de transporte, moradia ou saúde.

Aprender a fazer isso já seria um passo essencial para a escola se situar em sua realidade, oportunizando a reelaboração do seu Projeto Político Pedagógico pelo reconhecimento de seus integrantes como seres complexos em suas circunstâncias de vida reais.

9º PRINCÍPIO: O APOIO DO SERVIÇO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

> *Não temos professores preparados para ensinar as crianças com necessidades educacionais especiais, crianças com deficiências e com problemas comportamentais.* Professora da escola estudada.

Pela Declaração de Salamanca (1994), os serviços de apoio são de capital importância para o êxito das políticas educativas integradoras. Para garantir que se prestem serviços externos, em todos os níveis, às crianças com necessidades especiais, deve-se levar em conta que o apoio às escolas comuns deve ficar a cargo tanto das instituições de formação do professorado como da extensão das escolas especiais que fornecerão dispositivos e materiais específicos.

O Estado deve se responsabilizar por todo o processo de criação de um sistema inclusivo eficaz por meio da definição da Legislação que considere as reformas necessárias para sua implementação, recursos humanos e materiais e autonomia às escolas para que promovam a inclusão de acordo com sua realidade, efetivando uma política pública de criação, acompanhamento e apoio de todo o processo de inclusão, com equipe própria ou pela parceria.

O apoio externo prestado à escola deve vir de distintos organismos e compreender professores consultores ou especialistas da área de saúde, como Psicólogos Escolares, Fonoaudiólogos, Fisioterapeutas ou Terapeutas Ocupacionais.

Os funcionários da escola pesquisada admitem a importância de incluir as crianças com necessidades especiais na escola, mas indicam a necessidade de um apoio externo para conseguir efetivar a aprendizagem das crianças: *A escola não está preparada para atender crianças com NEE como Deficiência Visual, Deficiência Auditiva ou Paralisia Cerebral.* Enfatizam que *os professores têm que ter uma formação mais forte. Isso faz parte do governo".* Essas falas do pessoal da escola estudada representam a idéia comum entre os professores de escolas regulares.

Com relação a esse princípio, considerado essencial para acontecer a educação inclusiva na representação social que têm dela os professores, não há muito a dizer na escola estudada. Durante um ano e meio em que foi realizada a pesquisa, a escola não recebeu nenhuma orientação a respeito de um determinado aluno que tenha sido analisado por uma equipe externa. Houve um curso, que não foi estendido às professoras, freqüentado mensalmente pela Coordenadora Pedagógica que se revezava com a Vice-Diretora, oferecido em 2006, por uma parceria da Diretoria de Ensino com uma Faculdade da região.

Em 2006, houve a preocupação da Diretoria de Ensino Sul, à qual pertence a escola, em oferecer formação sobre a Psicogênese aos professores por meio do Projeto Letra e Vida. Em 2007, o Professor Coordenador e Diretor participam do Projeto Ler e Escrever a escola recebeu em agosto de 2007, os estagiários preparados para oferecer apoio pedagógico às crianças da 1ª série, em suas salas de aula, sob a coordenação das professoras, como ações destinadas a aumentar o sucesso das crianças na fase da alfabetização.

O serviço de Apoio Especializado, conforme consta da legislação, localizado nos órgãos intermediários das Secretarias de Educação em alguns municípios promove a avaliação psicopedagógica das crianças com Necessidades Educacionais Especiais, estabelecem as prioridades de atendimento e elaboram programas de desenvolvimento individual em conjunto com os educadores das escolas. Esse setor pode, também, promover a relação da escola com os serviços de saúde disponíveis na região. Na 3ª série A, em 2007, encontrei três crianças com dificuldades visuais que só então foram encaminhadas pela Coordenação para atendimento no posto de Saúde.

Pode-se dizer, pelo universo pesquisado, que há uma falta de política comprometida com a formação do pessoal das escolas que precisa preparar-se para atuar com os alunos com necessidades educacionais especiais. A única formação que aconteceu no período estudado permaneceu distante da realidade, não chegando a atingir as professoras e funcionários que, em contato com os alunos, precisam preparar-se para atuar com a diferença.

Não há na escola os mecanismos utilizados em outras realidades para atender as crianças com Necessidades Educacionais Especiais como a Sala de Recursos ou o Serviço Itinerante. Realmente, não há na escola uma grande demanda à espera desse atendimento. Trata-se de uma situação a ser pesquisada: Onde estão as crianças com deficiência, moradoras da região?

Uma delas foi matriculada na escola em 2007, após tentar encontrar uma vaga numa escola da região que tradicionalmente atende crianças com deficiências. A mãe informou que a menina, de 7 anos, tem Paralisia Cerebral, com idade mental de 2,5 anos. Após conhecer a criança e perceber que esse diagnóstico está totalmente desatualizado, pude dar orientação à mãe para não expor essa definição da capacidade de sua filha, bem porque a menina apresentou vários comportamentos que demonstram sua capacidade de estabelecer relações no ambiente. Além disso, a mãe sente-se cansada por ter que permanecer na escola como acompanhante de sua filha e procura uma escola em que ela não necessite permanecer.

A criança, ao ser matriculada, precisa então receber o apoio externo, necessário à preparação de sua chegada e acompanhamento para ter a oportunidade de obter conhecimentos em sua presença, participação e desenvolvimento na sala comum de uma escola regular.

“Uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo”. (Paulo Freire, 2004: 28)

“Fazer o retrato da escola é ver-se sendo retratado. Mostrar como é a instituição em seus acertos e erros, em seus pontos obscuros e conquistas é mostrar-se por inteiro, em suas possibilidades infinitas, mesmo que seja finita sua ação”. (Nakayama, 1999: 67)

V. ARGUMENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Entro na escola e passo por seus corredores, salas e páteo, fotografando imagens das interações e das lições que nela acontecem. Escolho um tema: as situações em que as pessoas, principalmente as crianças, sentem-se excluídas por algum motivo no ambiente escolar.

O foco vai mudando, ora levando o zoom mais perto, identificando na falas das crianças sua identidade, seus sentimentos, sua vontade, sua singularidade; ora para pequenos grupos que interagem ao desenhar e falar de si; ora para uma classe agitada em que a professora utiliza todos os seus recursos para manter a autoridade, ora ainda para a reunião em que se discute o encaminhamento das ações didáticas em meio a questões pessoais e tarefas a cumprir.

Em todos os momentos questiono o próprio ato de fotografar. É hora de ficar distante ou devo me aproximar, focalizar detalhes? Aproveito, de todo modo, meu lugar privilegiado de fotógrafo de uma realidade múltipla, para "tirar a foto" e desvelar o que não estava claro para essa criança, para uma professora, para aquela mãe. Ademais, Pereira (in Oliveira, 1988) sabe que o visível só revela sua significação para um observador corporalmente situado no mundo, coexistindo com as coisas.

Ao fotografar sinto que entro em sintonia com as pessoas ao propor a reflexão sobre a situação que vivenciam e, desse ponto de vista privilegiado da visão, percebo que o visível revela o que até então não fora visto, conforme afirma Pereira (in Oliveira, 1988), pois há para cada objeto como para cada quadro numa galeria de arte uma distância ótima de onde ele pede para ser visto, uma orientação sob a qual ele dá muito mais de si mesmo. O ato de fotografar ocasiona por vezes a mudança deste quadro na criança que reflete sobre seus atos, na mãe que identifica a influência de suas ações em casa, no desempenho de sua filha, na professora que se sente mais segura em sua responsabilidade de ensinar. O que mais pode um fotógrafo querer, ao fazer um instantâneo, senão tirar a foto junto com o fotografado? Muitas fotos foram tiradas assim, em conjunto, em plena sintonia.

Apresentei nesta pesquisa inúmeras situações e questionamentos da equipe escolar por meio dos princípios da Educação Inclusiva, contemplando representações, dados, relatos que tiveram sua importância na formação do painel fotográfico da exclusão escolar que aproveito para então questionar:

1º Aceitação das diferenças: Embora 56,6 % dos professores tenha considerado que incluir significa *colocar dentro o que está fora*, e *receber com carinho as crianças com necessidades especiais*; 26,6% reconhecem que para a escola ser inclusiva necessita deixar que as crianças *façam as*

mesmas atividades, participem e *sejam felizes,* 13,3% considera que a escola deve oportunizar que os alunos não somente participem, mas se desenvolvam a partir da compreensão de suas diferenças, *de raça, de cor, de deficiência, falando a mesma língua, com respeito.* É necessário, portanto, que a equipe volte-se às suas próprias representações sobre o tema e reflita sobre os dados apresentados a partir da questão: *Como os três sentidos da inclusão podem esclarecer o processo de incluir os alunos e, mais do que isso, praticá-lo enquanto atitude?*

2º Acessibilidade: A acessibilidade física é inadequada à participação de crianças com dificuldade de mobilidade, pois o acesso ao segundo pavimento é realizado por escadas e, talvez por este motivo, não é procurada pelas mães das crianças com deficiência física, que remete à esta questão: Onde estão as crianças com deficiência do bairro? Por que não procuram a escola? O que a escola necessita para recebê-los e como poderá conseguir esses recursos?

3º Currículo Multicultural Crítico: Os preconceitos quanto à capacidade, pobreza, gênero e etnia estão presentes no cotidiano escolar. Em compensação há professores trabalhando seriamente com as questões multiculturais para diminuir a distância entre aqueles que se saem bem na escola e os que têm o estigma do fracasso. Ficou bem claro com as falas das próprias crianças sobre seus sentimentos perante as situações vivenciadas que as dificuldades se instalam pela crença que constroem de sua incapacidade na interação entre os diferentes segmentos envolvidos, mais do que realmente por sua impossibilidade de aprender. A pesquisa mostrou que a formação das classes homogêneas, reunindo as crianças por seu desempenho, no intuito de elevar seu patamar de conhecimento, necessita ser revista, para não compactuar por mais tempo com o reforço à desigualdade, talvez oportunizando que os mais fracos fiquem "nesse lugar" para eles demarcado. Parece que a escola inclui mais e cada vez melhor os alunos participativos e abertos a novos conhecimentos, deixando de incluir aqueles que, por sua condição pessoal e social, precisam de alta estimulação para obter conhecimentos. A questão mais importante pode se relacionar com a tensão escolar vivida por estas crianças. Como diminuir a desigualdade de competência das crianças, levando em consideração suas diferenças de origem e de capacidade para aprender? Como oportunizar atitude reflexiva para que os alunos considerados mais difíceis possam rever suas atitudes?

Na escola há inúmeras situações que evidenciam discriminação étnica, abertas ou veladas e relato algumas. Os alunos pretos, convivendo numa maioria parda, conhecem a sua diferença ao receberem apelidos pejorarivos como baleia preta, nego da macumba, demônio. No

entanto, também assisti a situações didáticas na 2ª série preparadas para evidenciar a cor da pele no contexto da construção da identidade pela professora que soube aproveitar as situações cotidianas para levar os alunos a refletirem sobre sua atitude de discriminação. O preconceito tem muitas caras. Na 3ª série o menino loiro era discriminado pelos colegas e sentia muita raiva, até que a coordenadora fez com que ele refletisse no motivo da discriminação dos colegas, que o consideravam bonito e diferente. Foi importante acompanhar o debate dos funcionários sobre sua identidade e o recado que deixaram para os alunos: *Todos os brasileiros e brasileiras são bonitos*, além de indicarem para a equipe escolar o que se deve fazer para mudar a situação na escola: *ensinar que o valor da pessoa não está na raça; contar coisas boas dos negros; ensinar a aceitar as pessoas como elas são; não deixar as crianças xingarem as outras com apelidos.* Ao analisar o índice de alunos negros (somados os pretos e pardos são %), percebe-se a importância desse debate. As crianças, desde cedo, precisam conhecer sua história, sua origem e mais do que se perceber descendente dos diferentes povos da formação do povo brasileiro, identificar-se como pessoas que com suas peculiaridades sabem de si, respeitam e exigem respeito pela cor de sua pele, sua linguagem, suas crenças, e a escola é o lugar privilegiado da oportunidade de se diluir a desigualdade, instalada a partir das diferenças entre as pessoas. Com relação ao gênero, apontamos, mesmo que rapidamente, a discriminação contida nos apelidos e nas gozações que os alunos freqüentemente fazem uns dos outros, deixando alguns nervosos e tristes, principalmente os meninos, que não gostam que seja colocada em dúvida sua masculinidade. A escola pode oferecer oportunidade única para as crianças quando põe em discussão os modelos de tratamento que os meninos dispensam às meninas e como elas reagem a esse tratamento. Os meninos e as meninas precisam aprender a ter cuidado com o outro, a falar palavras de gentileza, a demonstrar sua afetividade, a conviver com harmonia perante suas diferenças. Aproveito, então, para questionar: *Como a equipe escolar pode organizar ações para a criança entender que a diferença não pode servir de pretexto à discriminação? Como planejar as áreas curriculares para dar conta das questões multiculturais? Como priorizar os objetivos: serão os mesmos para todos os alunos, desenvolverão diferentes capacidades, focalizando a quantidade ou a qualidade? Como organizar os conteúdos de forma interdisciplinar, desafiando os alunos com questões de sua realidade?*

4º Por uma outra Pedagogia: A organização de uma sala de aula evidencia que o manejo das situações didáticas tem forte ligação com a aprendizagem das crianças e pode oportunizar que os alunos, antes desinteressados, façam as atividades. Ainda mais, se forem acrescentadas

atividades do resgate e da construção da história de vida das crianças. Os relatos apresentados mostram a singularidade das crianças, genericamente consideradas impertinentes ou agressivas, como é o caso da Nathália e do Adriano, que tanto incomodam. Esses pequenos relatos autobiográficos em que eles mesmos retratam suas experiências, mostrando a importância que atribuem a este ou aquele fato de suas vidas, sugerem as relações entre as ocorrências familiares e escolares. Nesse caso estamos diante de uma dupla relação, pois se percebe a influência que tais espaços exercem na subjetividade infantil, bem como sua perspectiva diante de suas vivências familiares e escolares. O sentido da aprendizagem surge quando estas crianças aprendem e se percebem como aprendizes e neste contexto, a colaboração torna-se, então, nas suas variadas formas, um recurso fundamental para o acesso ou ampliação do conhecimento, ficando para reflexão: **Como instalar uma outra pedagogia, que resgate o que a escola sabe fazer para impulsionar a aprendizagem e que apresente renovação para oferecer conhecimento a cada um dos seus alunos?**

5º Avaliação Formativa: A interpretação do resultado das avaliações que mostrou em setembro de 2006 um alto índice de crianças com 9 a 10 anos ainda numa hipótese de escrita menos avançada mostra, como é comum atualmente no Brasil, o mau desempenho de uma parcela significativa da população escolar ainda com restrito acesso ao conhecimento por meio da escrita. Os momentos de debate dos resultados da avaliação, nas reuniões de conselho de classe, em que foram colocadas as impressões dos alunos sobre sua atuação escolar e familiar podem ser muito proveitosos no sentido de trazer à tona o que, geralmente, está oculto. A questão fundamental na retomada da função social da escola de ensinar a todos os seus alunos é: **Como aproveitar todos os recursos da escola e da comunidade no enfrentamento da prioridade educacional no Ciclo I do Ensino fundamental: formar alunos leitores e escritores?**

6º Formação do Professor Crítico-Reflexivo - Uma professora disposta a abrir sua sala para receber uma pesquisadora de sua ação didática é, sem dúvida, uma pessoa que se compromete com a mudança. Foi um privilégio e um desafio acompanhar a trajetória de ensino de duas professoras que ousaram partir da observação de um pesquisador para a análise de sua vivência como docente no movimento reflexivo necessário à revisão teórica e vivencial de sua prática. Estar incluído numa instituição, que de modo instigante e criativo, colabora na evolução de um grupo mais amplo de crianças, incluindo-as na sala de aula na condição de aprendizes que contribui com sua ação para a necessária crescente justiça social que almeja é um desafio que justifica todos os esforços. A questão que incomodava as professoras e que

deixo como proposta de reflexão: Como efetivar a formação de professores, de maneira reflexiva e crítica, no coletivo da escola?

7º Gestão Participativa: As ações de um dirigente bem intencionado foram descritas na sua busca de organização do espaço físico da escola que ampliou as oportunidades de acesso dos alunos ao conhecimento, promoveu o enriquecimento curricular pela participação das crianças semanalmente nas Salas de Vídeo, Leitura e Informática, pela reforma que deixou a escola mais bonita e ainda pela apresentação do seu plano pedagógico. Foi enfocada a importância da participação de cada uma das pessoas da equipe escolar e os empecilhos que encontram na resistência e omissão de alguns e na diretividade da administração escolar em algumas situações. Fica uma questão direcionada a toda a equipe escolar: Como efetivar a participação de cada uma das pessoas da equipe escolar, aproveitando todos os recursos materiais e humanos na gestão da escola para obter a finalidade de sua existência, o desenvolvimento de cada uma das crianças, com base em suas diferentes possibilidades e condições de aprendizagem?

8º A inter-relação escola x família x comunidade: os educadores esperam que os pais sejam informados, estimuladores da aprendizagem e participantes da vida escolar das crianças. A realidade não é bem essa. Alguns pais não orientam suas crianças, outros estimulam que faltem às aulas para buscar dinheiro nas ruas e na feira, outros ainda são negligentes com sua saúde ou até os maltratam. A expectativa dos educadores que buscam um padrão familiar normal, de um casal que cuida de suas crianças, é completamente inadequada numa realidade em que % das mulheres são responsáveis pela família; as crianças sofrem em meio ao turbilhão emocional familiar, seja pela agressão paterna, seja pela interpretação da separação, seja pela ausência da mãe. As professoras têm expectativa de que os recursos culturais e a competência educativa sejam mobilizadas pela presença das crianças na escola, mas não encontra eco nas famílias em que % das mães não sabem ler, na periferia da cidade de São Paulo, em pleno século XXI. Não é possível que se analise um fenômeno por um dos seus aspectos. A realidade escolar traz tensões para as crianças que pedem ajuda de suas professoras para ajudá-las *a ler, a escrever com letra de mão e a fazer contas*. A questão mais importante talvez seja: Como conhecer a realidade das famílias e apoiá-las na responsabilidade de educar as crianças?

Conhecer a comunidade representou um grande passo na construção do projeto pedagógico da EE Mary Moraes por meio do Projeto "Eu: construtor de mim", assim nomeado pela Professora Coordenadora Pedagógica, que após meu incentivo e coordenação inicial, realizou

um excelente trabalho investigativo. Foram muitas as atividades de busca da história da escola e do bairro, nas informações dos vizinhos, ex-alunos e ex-funcionários compartilhadas com os alunos, em visitas, entrevistas e estudos da realidade local que, certamente, deixarão lembranças e foram registradas com muita competência pela coordenação na revista publicada após seu término. Como dar continuidade ao projeto de construção da identidade escolar, pelo resgate histórico e geográfico da escola e da comunidade em que se insere?

9º Apoio do Serviço Pedagógico Especializado: Durante o primeiro ano de minha presença na escola, as políticas públicas da Micro Região não trouxeram repercussão na mudança educacional dos alunos. Os pedidos sistemáticos de informação a respeito das hipóteses de escritas das crianças não foram seguidos de análise dos resultados e de ações que pudessem minorar essa problemática. Em 2006, restringiu-se a encontros mensais com a Professora Coordenadora e a Vice-diretora. Em 2007, inicia-se uma ação mais abrangente com a contratação de professores de apoio para a primeira série e um curso para a equipe: Diretor, Vice-Diretora e Professora Coordenadora. Como solicitar o apoio pedagógico especializado, necessário na interlocução com a equipe escolar para conhecer e melhor desenvolver os alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

Iniciei essa discussão pelo movimento de fotografar, como metáfora do olhar para a escola, retratando suas facilidades e dificuldades e principalmente os aspectos em que as crianças sentem-se excluídas do processo de aprender. A essa metáfora volto para concluir esta análise, pois percebo que uma foto às vezes apresenta o inusitado, algo que não estava evidente**,** uma dimensão invisível do cotidiano revelando por detrás das formas familiares uma outra realidade; outras vezes esconde algo que não se quer ver, pois quanto mais o olhar aproxima-se da foto e a amplia em seus detalhes, mais e mais a cena desmaterializa-se e perde o seu referencial simbólico (Pereira, Oliveira, 1988) e o que se quer ver é uma escola sem falhas, sem desvios, sem exclusões.

Consegui obter muitos retratos a partir de muitos focos e as fotos reveladas apresentam um painel, ainda que restrito, da complexa trama de interações, baseadas na colaboração ou não tanto, na pressão pelo poder ou na subjugação, numa escola, de todo modo, trabalhando com o ideal da inclusão.

Mas a questão que nos mobiliza é saber se queremos participar dessas fotos como retratistas ou retratados ou queremos ousar e, como exposto em outro trabalho, trocar a foto por um filme que revele todo o movimento de uma escola, permanentemente aprendendo a ensinar os meninos e as meninas que lá estão.

> **O filme toma o lugar do instantâneo e esse menino curioso e atento participa do seu processo de formação, é leitor de sua história, cria hipóteses, experimenta fazer, antecipa conclusões, faz cálculos e também estimativas, desafia-se a saber mais, participa com os educadores – pais e professores – da elaboração desse filme – ora como ator principal, ora como coadjuvante, ensaia, estuda, esforça-se para elaborar cada cena em conjunto. (Nakayama, 1999: 68)**

Uma escola assim é inclusiva pois inclui em seu fazer cotidiano não apenas as crianças com deficiências ou aquelas advindas de um meio social empobrecido, inclui o próprio processo de inclusão, como condição de sua existência no rol das instituições educacionais dignas de nomear-se escola.

> **Nova geração nasce, é encaminhada para a escola, o menino entra no portão e o milagre da vida se repete. É mais uma esperança de renovação. A sociedade está diferente, novos motivos a impulsionam, e a escola acompanha esse progresso não como última da fila, mas na dianteira, apontando o melhor caminho, criando o mais eficiente roteiro, utilizando a mais moderna técnica, preparando o cenário e os atores para mais um belo filme. (Nakayama, 1999: 68)**

A educação inclusiva enquanto processo de permanente evolução para obter o melhor de cada uma das pessoas que se dedicam como formadoras de cada um dos alunos, que, por sua vez, se dedicam a se desenvolver, aponta que a escola não está ausente do processo de exclusão social, pelo contrário, percebe-se como propulsora da desigualdade e luta para não deixar que a igualdade de todos, em sua diferença não reconhecida, deixe as marcas da desigualdade de desempenho em sua história. Para isso, aproveita todas as lições reveladas pelos alunos, em sua espontaneidade infantil: *eu gostaria que a professora me ensinasse.* A mudança social prescinde da mudança educacional e não podemos esperar que, primeiro, aquela aconteça, para termos alunos que estudem e aprendam. Mais do que problemas de alunos difíceis circunscritos a bairros pobres, estamos diante de uma instituição que se prepara para levar educação às crianças superdotadas e com deficiência, de nível socioeconômico baixo ou alto, falantes ou tímidas, solidárias ou agressivas, não para transformá-las num padrão de pessoa, mas para que sabendo um pouco mais de si mesmas participem do filme maravilhoso, em que o mote seja a felicidade de pertencer. E, como tal, estará preparada para realizar um grande filme, sendo o filme pronto resultado da escola de qualidade que se apóia na parceria escola x família, processo coletivo do nunca pronto, pois seu nome é formação. Todas as vezes que o filme é mostrado com orgulho, pela obra realizada, novas versões surgem, novos roteiros são

criados, novos diretores se habilitam com o propósito constante e ininterrupto de aperfeiçoamento do viver o processo da educação. (Nakayama, 1999)

VI.CONCLUSÕES

Tenho vontade de que meu leitor seja, como quis Barbier (2002), testemunha comigo desse cotidiano de ordem-desordem, silêncio-barulho, ódio-amor, ação-contemplação, objetividade-subjetividade, respeito-desrespeito, alegria-tristeza, interesse-desânimo, medo-entrega, inclusão-exclusão, num sem fim de sentimentos paradoxais que se sucedem, um estando pronto à espera do outro no decorrer da manhã, do recreio, do sinal, da reunião de HTPC, da saída, da entrada no segundo turno, e novamente a alternância das expectativas e sentimentos aflorados ou camuflados.

Este trabalho pode a alguns parecer um relato desorganizado, se este for amante da ordem e, nesse caso, introduzo o rigor da pesquisa. Pode parecer a outros um relato linear, e eu introduzo logo mais o anárquico, buscando novos elementos, trazendo múltiplos aspectos por meio de outros instrumentos, correndo mais riscos. Há o que está evidente, o que se conseguiu esclarecer, as opiniões formadas. Há também o que não se conseguiu desvendar, as mudanças não captadas, e há ainda o que permaneceu velado, o não–dito, tantas vezes revelador.

Desde o início deste trabalho refleti sobre a máxima educativa de Paulo Freire, ensinar a pensar certo e em sua fabulosa descoberta do poder da educação desde que o educador assuma-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador e realizador de sonhos. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto, pois a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros, ao contrário

> **"É a "outredade" do "não eu", ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu". (Freire, 2004: 41)**

O trabalho de uma escola se constitui, portanto, na articulação do "eu" com os diferentes "nós" que constituem o seu coletivo, das representações que têm dela seus próprios usuários, nas intervenções planejadas ou espontâneas de cada um dos participantes e no apontamento dos resultados dessas ações. Tenho certeza de que o trabalho diário das professoras, do diretor, das funcionárias foi muito importante e muito mais complexo do que o recorte que realizei num determinado momento de sua história. Um recorte parcial que não abrange a complexidade da interação de todos as pessoas que diariamente convivem para levar educação às crianças de uma comunidade.

As relações estabelecidas na escola em seus diferentes espaços e tempos, na interação dos alunos com seus professores e colegas, intermediados pelo conhecimento, bem como dos

funcionários e professoras com os alunos e também entre os diferentes segmentos, intermediados pelas tarefas a cumprir, contém as relações de poder que nunca são neutras na promoção de boas condições de desempenho. O que apresento porém, retrata, embora parcialmente, aspectos do cotidiano de uma escola de Ciclo I, do Ensino Fundamental, que produz a inclusão ou a exclusão de seus alunos e alunas e pode representar uma amostra do quadro educacional atual.

O processo de exclusão educacional que, no passado, abrangeu grandes setores da população, principalmente as mulheres, os negros e os índios, ainda hoje atinge as camadas mais pobres da população. Não se trata, como então, da ausência de direito, que inclusive proibia as meninas, os curumins e os crioulos de freqüentarem uma escola, pelo contrário, a legislação considera todas as crianças sujeitos de direito e prevê a obrigatoriedade de sua educação.

Embora em municípios mais distantes ou na periferia das grandes cidades brasileiras possam ainda faltar vagas em escolas de boa qualidade, o principal fator de exclusão refere-se à inserção precária dessas crianças no sistema educacional brasileiro.

A esses segmentos outrora discriminados, acrescem-se as crianças com deficiência, principalmente aquelas com deficiências graves ou múltiplas, sempre distantes da escola ou confinadas em instituições especiais que hoje têm assegurado seu direito de freqüentar uma sala de aula comum numa escola regular, ainda prejudicadas pela falta de transporte adaptado e boas condições de acessibilidade física, comunicacional e curricular na escola mais perto de sua moradia.

Fatores externos ao sistema educativo – como renda, questões raciais, de gênero, características regionais, bairro, condições físicas e idade dos educandos – têm impacto, maior ou menor, nesse padrão de exclusão e influenciam o processo de escolarização da população. Por isso, Haddad (2007) salienta que as variáveis próprias dos sistemas educativos não são e nunca foram suficientes para explicar as diferenças entre grupos de estudantes em questões como acesso, rendimento, repetência, permanência, abandono, êxito e fracasso escolar. Outras variáveis como, por exemplo, a presença ou ausência de estímulos em casa, a idade em que a criança começa sua escolaridade, o nível de instrução alcançado pelos pais (em particular o analfabetismo da mãe), o tipo de trabalho que a mãe exerce e as condições socioeconômicas das famílias tendem a influenciar os indicadores escolares.

A escola inclui mais e cada vez melhor os alunos participativos e abertos a novos conhecimentos e deixa de incluir aqueles que, sem dúvida, por sua condição social e pessoal, não tem sucesso no estudo. No entanto, nos casos em que a igualdade de acesso não é

suficiente para garantir oportunidades escolares a todas as pessoas, o Estado deve intervir com políticas de inclusão em defesa dos grupos mais vulneráveis.

No embate da formulação de uma escola inclusiva e da conceituação da diferença que a fundamenta, é necessário voltar aos perigos citados por Pierucci (1999), das ciladas que a diferença pode trazer na questão da superação delas pelo princípio da igualdade de todos os seres humanos. A oposição de uma categoria por qualquer outra, seja das crianças com deficiência com as que não as têm, das crianças de meio social pobre com as de meio social elevado, das crianças de baixo ou alto desempenho e até mesmo daquelas de altas habilidades em uma ou outra área, pode ocasionar a desconsideração de que cada criança é única e diferente em sua forma de ser e de se expressar. E ainda mais, é necessário ampliar o debate, como faz Pierucci (1999), para as diferenças dentro das diferenças, pois não se trata de, apontando as diferenças, se fortalecer o ideal conservador de definir um grupo para mais ou menos valorizá-lo. A diferença binária apontada, que esconde tantas outras, deve ceder lugar às diferenças múltiplas pelas quais se apresenta cada uma das crianças e o ideal da igualdade preconizado pela escola inclusiva requer a clara definição de sua realidade plural.

Esta é mais uma oportunidade de evidenciar o cotidiano de uma escola de ensino fundamental. A investigação dos mecanismos de inclusão/exclusão ali presentes oportunizou a elaboração dos princípios da inclusão, a partir dos quais toda a representação e a atuação das pessoas foram retratadas como instantâneos de sua vivência escolar.

Uma escola. Ao escolher uma instituição educacional para a pesquisa, pretendia entrar numa escola pública que fosse como qualquer outra escola do sistema de ensino estadual, isto é, que pudesse apontar aspectos representativos do todo em que se insere. Para obter algum grau de generalização, porém, o trabalho precisou se particularizar, ao caminhar de acordo com o espaço oferecido pela equipe no decorrer de seu desenvolvimento e testemunhar a ação organizacional e didática de uma realidade singular. E realmente foi o que aconteceu. A expectativa de realizar, a partir do questionamento, o debate da reformulação das situações de exclusão apontadas nem sempre foi possível, seja porque no momento eram outras as prioridades, seja porque não consegui motivar o pessoal para o tema, seja porque havia o "não dito" no ar. Outras vezes me surpreendi com o compromisso, a inventividade e a vontade de acertar de vários profissionais da escola no contexto de sua ação.

Ao afirmar que a escola perdeu sua inocência, Dubet (2003) analisa que ela reconhece ser agente de uma exclusão específica que abre uma crise de sentido nos estudos, desequilibrando mesmo os alicerces de sua função social. A exclusão é o processo "normal" da extensão de

uma escola democrática que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos, gerando um desafio à equipe escolar.

A resistência à participação, porém, se constitui num obstáculo à mudança para fazer da escola o ambiente ético e estético voltado à diversidade, embora não seu impedimento. Nunca se sabe quando um educador se sensibilizará para a questão das diferenças e a necessidade de nelas encontrar o impulso da revisão dos seus valores. Poderá surgir na leitura de um texto ou no olhar de uma criança que lhe cativa. De todo modo, uma instituição educativa é formada por pessoas com diferentes experiências, paixões e desejos.

Um projeto de escola, que possa denominar-se nestes tempos de exclusão como inclusiva, apóia-se na realidade vivida pelos educadores, no ponto em que cada um se sente seguro/inseguro, capaz/incapaz, acolhedor/resistente para iniciar a implementação das ações que almejam a criação de uma comunidade que se volte a si para o conhecimento de que necessita ao dar um salto na invenção desta escola que acolhe, insere e desenvolve cada uma das crianças que nela chega.

Uma funcionária. No contínuo sentimento de pertencer a um grupo, ideal que todos desejam, há na escola muitas nuances, claras ou difusas do sentir-se incluído x excluído da comunidade escolar ou do segmento a que pertence, como dos funcionários, que não se revelam e se escondem em sua presença nas dependências da escola. As funcionárias dedicam-se para deixar a escola em ordem para receber os alunos e professoras para mais um dia de aula. Movimento anônimo que aparece quando não está presente, mais do que quando flui normalmente. Pela expressão, notamos a alegria e a vontade de realizar um trabalho bem feito e também percebemos a crítica, a reclamação, o cansaço pela rotina, a falta do incentivo que esperam dos superiores. Ao andar pela escola percebo

Movimentos rotineiros de limpeza
do chão, dos banheiros, das carteiras,
a varrição do páteo,
a limpeza das mesinhas,
para o lanche das crianças,
que mostra x esconde a falta de sentido,
desânimo pelas condições de vida,
decepções no cotidiano,
e busca de reconhecimento.

Há, no espaço, uma pedagogicidade indiscutível, na limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam, alertava Freire (2004), mostrando o significado do discurso formador que demonstra uma escola ao cuidar de suas dependências.

Uma professora. Estamos frente a uma escola repleta de deveres e tarefas que não impulsiona ou mesmo favorece as iniciativas inovadoras, por vezes dificultando a reflexão mais profunda sobre os modos de se ensinar o que poderia levar a equipe à liberdade de criação.

Se assim não fosse, e perante a realidade da inclusão de crianças diferentes em sua cognição, temperamento e situação de vida, a interação das pessoas promoveria uma escola aberta à comunidade, incentivadora da busca do saber, não da acumulação e repetição dos conhecimentos. Para tanto a comunicação efetiva favoreceria essa interação entre a equipe escolar e a comunidade educativa mais ampla na busca de recursos e soluções para as graves questões de exclusão que ora contempla. A intenção da gestão democrática pela comunicação aberta, embora não possa dar conta de tudo, pode incentivar a participação de cada um dos profissionais que, do seu modo, se aperfeiçoa para oferecer o melhor serviço à comunidade que depende da escola para acessar o conhecimento e o saber necessário a novo patamar de desenvolvimento social.

As reclamações das professoras presentes nos horários de intervalo, muitas vezes, diluem-se nas reuniões pedagógicas em que se pretende em pouco tempo buscar soluções para a normalização dos alunos que consideram sem limites. Ao entrar em duas salas de aula e na aula de reforço, das professoras que mostraram interesse, porém, percebo a sala de aula como espaço de ensino e de pesquisa, no movimento de observação x reflexão x prática.

O trabalho de uma professora voltado às diferenças coloca as trocas entre os alunos no lugar de honra da didática, pela confrontação das idéias diferentes que proporciona. A temática da formação de grupos heterogêneos ou homogêneos se faz presente e se percebe que a maior riqueza está na presença de crianças que sabem mais e crianças que sabem menos num mesmo agrupamento para que aprendam e ensinem uns aos outros, que observem diferentes maneiras de pensar e de fazer as atividades, para trocar idéias e buscar o consenso. Um grupo de níveis diferenciados permite a criação de estratégias comunicativas e a descentração do pensamento das crianças que se envolvem com desafios e tarefas a desempenhar, estimulando seu raciocínio e sua criatividade. Esse trabalho proporciona modificações rápidas no perfil das crianças que, aos poucos, tornam-se mais tolerantes, respeitosas e confiantes na parceria com os colegas, deixando de marcar o amigo como aquele que nada sabe para partilhar idéias e trocar habilidades. Num ambiente em que a professora estimula as crianças a perceberem

suas habilidades e multiplica as atividades em que as diferentes aptidões sejam estimuladas, as crianças percebem que uma sabe escrever bem, outra desenhar, outra dá muitas idéias, outra cuida do tempo da realização da tarefa, apontando o objetivo, outra ainda sabe expor oralmente as conclusões do grupo. Nesse ambiente acolhedor cada uma das crianças pode sentir-se estimulada a aprender algo que não sabia, a realizar uma atividade que considera difícil ou mesmo aperfeiçoar um talento natural. Esse ambiente é propício para a expressão individual e a colaboração grupal, pois todos sabem que para o grupo avançar cada um tem que evoluir no aprendizado. Saber que todas as crianças podem aprender é o começo da possibilidade da inclusão da criança, descobrir como fazer isso, desafiando-a a saber mais a partir do ponto em que está é o desafio da professora numa escola que vivencia o processo inclusivo.

Uma criança. Os motivos da exclusão escolar identificados como a origem familiar, baixo desempenho, características físicas de negritude, colocam as pessoas em um lugar social que de uma ou outra maneira influenciam suas vidas e, no caso das crianças, também a formação de sua identidade e sua vontade de vir para a escola.

O espaço de escuta em que os 26 alunos revelam seus sentimentos e idéias, sua vontade de aprender, mais do que seu sucesso na escola aponta o desejo de sair da situação de "não sei fazer", "não consigo", em que vivem diariamente.

O enfoque da inclusão permite a compreensão das dificuldades dos alunos por meio das maneiras pelas quais participam das atividades escolares. É certo que qualquer aluno pode ter alguma dificuldade durante seu percurso educacional e, nessa perspectiva, o enfrentamento dessas dificuldades pode favorecer a busca de meios para aperfeiçoamento da prática, de modo que novas medidas organizativas, recursos e decisões didáticas sejam tomadas a partir da análise que permite condições mais adequadas de aprendizagem para todos os alunos. Trata-se de descobrir modos de ir ao encontro de um potencial que está lá, dentro de cada aluno, às vezes bem oculto por detrás do desinteresse, de aparentes incapacidades ou de comportamentos perturbadores, como acentua Cortesão (2007).

As tensões escolares encontram solo fértil nas crianças advindas do meio social desprovido de recursos para o atendimento de suas necessidades e de sua afetividade, gerando condutas inadequadas que, aos poucos, as colocam num lugar de exclusão, mesmo que inseridas na escola, sendo suas ações, reflexo e antecipação de sua real expulsão, ao fim de um tempo de desânimo e rejeição do saber.

É necessário cuidado, pois, a instituição criada para elevar o padrão social pela rotulação cria o sujeito fracassado, depois excluído. A criança especial existe desde o início da

escolarização, fabricada pelo ideal da normalização e necessidade de dizer que pode ou não aprender, compreendendo-se o porquê, então, uma criança não é, por si, incapaz de aprender, mas assim definida pela escola, durante o processo ou até mesmo antes, pelos critérios criados para a matrícula, que aceita uns e, no mesmo dia, rejeita outro por seu padrão restrito de quem cabe em suas salas de aula. Ficam do lado de fora as crianças que não escutam, que não enxergam, que têm também múltiplas deficiências. As crianças com graves distúrbios de desenvolvimento, como as psicóticas e autistas, dificilmente encontram lugar numa sala de aula com seus vizinhos e irmãos. Quando consegue ser matriculada, ao demonstrar o comportamento que a diferencia, é rejeitada antes mesmo de ter oportunidade de, sentindo-se apoiada, poder mudar de comportamento.

O compromisso da escola em ensinar e elevar o patamar social dos aprendizes, foi rompido com a persistência do fracasso escolar que mantém ainda 10,5% da população de mais de 15 anos analfabeta (PNAD, 2004) mesmo tendo freqüentado a escola, e mais ainda se considerarmos aqueles que ao final de um ciclo não desenvolveram os conceitos básicos esperados nesse nível, desestabilizando o pacto que faz da escola o lugar privilegiado da educação das crianças e jovens de um país, socializando-os para sua participação cidadã. As expectativas de educadores, pais e comunidade estão em desacordo com os baixos índices de competência escolar, atestados nos recentes exames nacionais, publicados na mídia e que escancaram a desestabilização entre o papel social da escola e sua real contribuição para a evolução nacional. A zona de perigo em que a escola se vê instalada, premida pela divulgação dos crescentes índices que apontam sua incompetência, já não está mais camuflada.

Ao testemunhar as atividades da escola na sala de aula, nos corredores, no páteo, na secretaria, na diretoria, enfim, em todos os espaços, em momentos de aula, de recreio, de reuniões e festas, observando, ouvindo relatos, entrevistando, coletando dados e descrevendo as situações, busco as múltiplas relações da temática escolhida. A proposta de investigação por meio da pesquisa-ação, porém, não se limitou à coleta de representações e dados referentes às situações vivenciadas, pois a própria situação de pesquisa permitiu que, por exemplo, **as crianças** atendidas pudessem organizar seus cadernos e refletir sobre seus sentimentos e ações.

O processo dinâmico de elaboração do Projeto Político Pedagógico de uma escola, que dá a cada unidade educacional sua especificidade, deve incluir o desenvolvimento de habilidades e atitudes dos alunos, enfatizando ao lado dos conceitos a sensibilidade e a competência de respeitar e solidarizar-se com o outro, em um ambiente sem dúvida mais justo.

As conversas com as **mães** para coleta de informações sobre as crianças oportunizou a elas, no espaço de escuta então criado, repensar as situações de suas vidas que envolvem seus filhos, identificar as emoções presentes e refletir sobre novas formas de encaminhamento para oportunizar mudanças comportamentais da criança. No final de um ano e meio de estudo, o material de análise poderá servir de base para reformulação da escola sonhada por seus participantes.

A desigualdade de moradias se repete na paisagem escolar, pois ao se olhar as classes, percebemos as diferenças no vestuário, na participação e no desempenho, baixo nas classes A e B e progressivamente maior nas classes C, D e E, formadas, aliás, pelo critério de desempenho.

O ideal de uma escola inclusiva, ao repensar a vinculação da desigualdade social sustentada por uma estrutura de classes sociais, requer que não mais a consideremos um mundo à parte, preservado da violência provocada por essa desigualdade e também por ela mesma produzida. E, sendo assim, a escola não pode nunca mais silenciar perante a influência do entrecruzamento das relações que ocorrem entre seus muros quanto a fatores peculiares de cada pessoa, como sua competência e interesse em aprender, a cor de sua pele e o jeito do seu cabelo; ao fato de corresponder ao perfil definido do que seja pertencer ao gênero masculino ou feminino, enfim à ampla variedade de discriminações que colocam o homem branco no topo da pirâmide social com todas as injustiças e violência que esse estigma traz para quem sofre e exerce o preconceito e para a sociedade.

Ao se encarar essas questões, de fato se possibilita um trabalho, complexo, é verdade, de desconstrução da cultura excludente escolar para, em seu lugar, promover o estudo pela colaboração, num ambiente em que a diversidade seja o tônus de toda a aprendizagem e cada uma das pessoas sinta-se parte ativa do processo de renovação educacional e de suas vidas.

Podemos, então, considerar que uma escola é inclusiva ao cumprir seu papel social de ensinar a todos. Isso significa a presença de todas as crianças, sem exceção, na escola; a participação de cada uma das crianças em atividades desafiadoras que as estimulem a dar o melhor de si, contribuindo para a evolução do conhecimento grupal e o seu desenvolvimento a partir do ponto em que se encontram, avançando para patamares de bom desempenho pelo respeito ao seu potencial ou de excelência por seus talentos especiais.

O entendimento da resistência à mudança e do impulso à inovação constitui uma qualidade dos educadores que aproveitam a situação problemática, os recursos humanos e materiais de que dispõem e o ideal que lhes motivam para encaminhar a escola pela realização pessoal e

profissional, voltados na direção promissora da eqüidade. E, dessa maneira, ensina a pensar certo, a agir certo, a viver certamente num mundo que contribui para ser melhor.

VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRATA – Associação Brasileira de Transtornos Afetivos, capturado de www.abrata.com.br , em 04/03/06.

ABRAMO, L. e FARRANHA, A C. – Desigualdade de gênero e raça: eixos estruturantes dos padrões de desigualdade social no Brasil, in **O compromisso da empresa com a promoção da igualdade racial**, São Paulo, Instituto Ethos, Junho, 2006.

ADIRON, F. A inclusão começa em casa. Em defesa da inclusão: ampla, geral e irrestrita. In: Congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down, Salvador, 09 a 11 de set. 2004. **Anais do IV Congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down**. Salvador: 2004.

ADRIÃO, T. e CAMARGO, R.B. – A gestão democrática na Constituição de 1988, in ADRIÃO, T. e OLIVEIRA, R. P. - **Gestão, financiamento e direito à educação**, 2002.

ADRIÃO, T. e OLIVEIRA, R. P. - **Gestão, financiamento e direito à educação**, 2002.

ALCUDIA, R. – **Atenção à diversidade**, Porto Alegre, Editora Artmed, 2002.

ALTHUON, B., ESSLE, C. H. e STOEBER, I. S. – **Reunião de pais: sofrimento ou prazer?**, São Paulo, Editora Casa do Psicólogo, 1996.

AMARAL, L. A.- **Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules**, S. P., Hobe editorial, 1995.

_____ - Sobre crocodilos e avestruzes: falando de deficiência físicas, preconceitos e sua superação, in **Diferenças e preconceitos na escola, alternativas Teóricas e Práticas**, S. P., Summus Editorial, 1998.

ALARCÃO, I. – **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**, São Paulo, Cortez Editora, 4 Edição, 2005.

ALAVARSE, O. M. – **Ciclos ou séries?:** a democratização do ensino em questão. 2007. Dissertação (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Tese de Doutorado, Orientação da Professora Dra. Sandra Maria Zákia Lian de Sousa, São Paulo, FEUSP, 2007.

AMBROSETTI, N. B. - O "Eu" e o "Nós": trabalhando com a diversidade em sala de aula, in ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.) – **Pedagogia das diferenças na sala de aula** – Campinas, Ed. Papirus,1999.

ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.) – **Pedagogia das diferenças na sala de aula** – Campinas, Editora Papirus, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. e PASSOS, L. F. _ Para além do fracasso escolar: uma redefinição das práticas avaliativas, in AQUINO, J. G., (Org.) - **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas, São Paulo, Summus Editorial, 1997.

ANGELINI, A. J. e outros – Progressão continuada: um (im)pacto, in IANNONE, L. R. – (Coord.), **Progressão continuada**: compromisso com a aprendizagem, publicação do Fórum de Debates, Governo do Estado de São Paulo, SEESP, CENP, 2002

AQUINO, J. G., (Org.) – **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas, São Paulo, Summus Editorial, 1997.

_____– **Diferenças e preconceitos na escola**, alternativas Teóricas e Práticas, S. P., Summus Editorial, 1998a.

_____ - A indisciplina e a escola atual, São Paulo, **Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, v.24, nº 2, p. 181-204, jul/dez. 1998b.

ARANHA, M. S. F. – Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência, transcrição de artigo da **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, nº 21, Março de 2001, p. 160-173.

ARANTES, V. A. (Org.) – **Inclusão escolar**, São Paulo, Summus Editorial, 2006.

ARAÚJO, U. F. - **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**, S. P., Editora Moderna, 2002.

ARENDT, H. – **Entre o passado e o futuro**, São Paulo, Editora Perspectiva, 2ª edição, 1972.

BARBIER, R. – **A pesquisa-ação**, Brasília, Plano Editora, 2002.

BARRETO, E. S. S. – Os desafios da avaliação nos ciclos de aprendizagem, in **Progressão continuada:** compromisso com a aprendizagem, Fórum de Debates, SSE São Paulo, 2002.

BARROS, L. E. M. – Audição: prevenção e suas implicações no desenvolvimento global da criança in Congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down, Salvador, 9 a 11 de set de 2004. **Anais do IV Congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down**, Salvador: 2004.

BAUMEL, R. C. R. C. – Anotações de conferência, 1998.

BAUMEL, R. C. R. C. e RIBEIRO, M. L. S. – **Educação Especial:** do querer ao fazer, S. P., AVERCAMP, 2003.

BAUMEL, R. C. R. C. e CASTRO, A M. – Materiais e recursos de ensino para deficientes visuais, in BAUMEL, R. C. R. C. e RIBEIRO, M. L. S. – **Educação Especial**: do querer ao fazer, S. P., AVERCAMP, 2003.

BELINKY, T. **Diversidade, Ilustrações de FÊ**, S. P. Quinteto Editoria, 1999.

BERARDI JR, E. – **Plano de gestão quadrienal**, documento enviado para a Diretoria de Ensino, 2007.

BETTELHEIM, B. – **Freud e a alma humana**, S. P. Ed. Cultrix, 1982

BEYER, H. O. – O processo avaliativo da inteligência e da cognição na Educação Especial: uma abordagem alternativa, in SKLIAR, C. (Org.) – **Educação e exclusão:** abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial, Porto Alegre, Mediação, 1997.

BIRMAN, J. –(Org.) – **Feminilidades**, R. J., Espaço brasileiro de estudos Psicanalíticos, 2002.

BOBBIO, N. – **A era dos direitos**, Ed. Campus, 1992.

BOSSA, N. – **Fracasso Escolar:** um olhar Psicopedagógico, Porto Alegre, Artmed, 2002.

BOTELHO, D. M. – Educadores e relações raciais, **Revista Brasileira de Desenvolvimento Humano**, São Paulo, 9(2), 23-32, 1999.

BOTINI, J. (Coord.) – **Deficiências & Competências:** Programa de inclusão de pessoas portadoras de deficiência nas ações educacionais do SENAC, SENAC Nacional, 2002.

BRANDÃO, C. R. – **Repensando a pesquisa participante**, S. P., Ed. Brasiliense, 1984.

BRASIL **– Lei nº 9394** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20/12/96.

BRASIL – **Deficiência Mental**, Organizado por Carvalho, E. N. S. (Org.), Brasília, SEE, 1997.

BRASIL – **Censo Demográfico 2000**, Educação, Resultados da amostra, IBGE, 2000.

BRASIL - **Resolução nº2**, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 11/09/01, 2001a

BRASIL – **Decreto nº 3.956**, Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiências, 8/10/2001, 2001b.

BRASIL – **Plano Brasil de Todos:** Participação e Inclusão, Orientação Estratégica de Governo: Crescimento Sustentável, Emprego e Inclusão Social, de 2004-2007, maio, 2003.

BRASIL **– Decreto Federal Nº 5296/04** - Pessoas Portadoras de Deficiência e Mobilidade Reduzida: Normas e Critérios para a promoção da acessibilidade, Câmara dos Deputados, Comissão de Direitos Humanos, 2004a.

BRASIL **– Lei 10.639/03 e Resolução Nº 1/04** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino, Brasília, outubro 2004b.

BRASIL **- Decreto Federal Nº 5296**-Normas e critérios para a promoção da acessibilidade, 02/12/04, 2004c.

BRASIL **– O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**, Cartilha do Ministério Federal dos Direitos do Cidadão, Brasília, 2004d.

BRASIL – **RDE - Relatório de Desenvolvimento Humano**: racismo, pobreza e violência, PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2005.

BRASIL **– Internacional Service-IS-Brasil:** Estratégia 2005 – 2010, 2005. (capturado em www.unais.org.br - em novembro 2006)

BRAUNSTEIN, V. C. - Um atendimento em Orientação à Queixa Escolar numa perspectiva winnicottiana: muito além do indivíduo, in SOUZA, B. P. (Org.) - **Orientação à queixa escolar**, São Paulo, Casa do Psicólogo, 2007.

BRUSTOLIN, L. A. Textos sagrados nas grandes religiões, **Revista Renovação da CNBB**, Sul 3, Porto Alegre, nº 357, julho/agosto, 2004.

CAMARGO, P. – Escola: o que os pobres esperam dela, São Paulo, **Revista Nova escola**, Editora Abril, abril 1996.

CARNEIRO, S. – Uma guerreira contra o racismo, S. P., entrevista na **Revista Caros Amigos**, fev. 2000.

CARVALHO, J. F. S. – As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares, in AQUINO, J. G. **- Erro e fracasso na escola:** alternativas teóricas e práticas, São Paulo, Summus Editorial, 3ª edição, 1997.

CARVALHO, M. – Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos**, Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, USP, Nº 28, Jan/Fev/Mar/Abr 2005.

CARVALHO, M. G. – Quatro histórias e dois destinos, in GOMES, M. F. C. e SENA, M. G. C. **– Dificuldades de aprendizagem na alfabetização**, B. H., Editora Autêntica, 2002.

CARVALHO, R. E. – Integração e inclusão: do que estamos falando? In MEC, **Educação especial:** tendências atuais, Salto para o futuro, SEE, 1999a.

_____ - **Removendo barreiras para a aprendizagem**, P. A., Editora Mediação, 2002.

_____ **- Educação Inclusiva: Com os pingos nos "is"**, P. A ., Editora Mediação, 2006.

CASTEL, R. – As armadilhas da exclusão, in CASTEL, R. e WANDERLEY, L. E. e WANDERLEY, M. B. – **Desigualdade e a questão social**, S. P. EDUC, 1996.

CASTEL, R. e WANDERLEY, L. E. e WANDERLEY, M. B. – **Desigualdade e a questão social**, S. P. EDUC, 1996.

CASTILHO, E. W. V. – **O papel da escola para a educação inclusiva**, capturado no site do Ministério Público, www.prsp.mpf.gov.br, em 4/03/07.

CATANI, D. B. **– Docência, memória e gênero:** estudos sobre formação, São Paulo, Escrituras Editora, 1997.

CATANI, D. B. e outros - História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação, in CATANI, D. B. **– Docência, memória e gênero:** estudos sobre formação, São Paulo, Escrituras Editora, 1997.

_____ - Estudos de história da profissão docente, in LOPES, E. M. T. e FARIA FILHO, L. M. e VEIGA, C. G. – **500 Anos de Educação no Brasil**, B. H., Ed. Autêntica, 2003.

COLES, M. – Avaliação curricular como revisão e desenvolvimento: o papel do líder curricular na criação de uma comunidade investigativa, in PREEDY, M., GLATTER, R. e LEVACIC, R. & cols. – **Gestão em educação:** estratégia, qualidade e recursos, Tradução Gisele Klein, Porto Alegre, Editora Artmed, 2006.

COLL, C., PALÁCIOS J. e MARCHESI, A – **Desenvolvimento psicológico e educação:** Necessidades Educativas especiais e aprendizagem escolar, Porto Alegre, Editora Artes Médicas, v. 3, 1995.

COLL, C. – **Construtivismo na sala de aula**, São Paulo, Editora Ática, 1999.

CONHOLATO, M. C. e AMOROSO, M. C. (Coord.)– **O papel do diretor e a escola de 1º Grau**, Série Idéias, N. 12, São Paulo, FDE, 1992.

CONNELL, R. W. – Pobreza e educação, in GENTILI, P. (ORG.), - **Pedagogia da exclusão-Crítica ao neoliberalismo em educação,** Petrópolis, Editora Vozes, 10ª Edição, 1995.

COSTA, C. M. e ASSIS, W. (Org.) – **Educação especial:** perspectivas e reflexões, São Paulo, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1996.

CORREIA, L. M. – **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**, Porto, Portugal, Porto Editora, 1999.

_____ - **Educação Especial e inclusão:** quem disser que uma sobrevive sem a outra não está em seu perfeito juízo, Porto, Portugal, Editora Porto, 2003.

CORREIA, L. M. e RODRIGUES, A. – Adaptações curriculares para alunos com necessidades educativas especiais, in CORREIA, L. M. – **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**, Porto, Portugal, Porto Editora, 1999.

CORREIA, L. M. e SERRANO, A M. – Envolvimento parental na educação do aluno com necessidades educativas especiais, in CORREIA, L. M. – **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**, Porto, Portugal, Porto Editora, 1999.

CORTÁZAR, A. – O professor de apoio na escola regular, in COLL, C., PALÁCIOS J. e MARCHESI, A – **Desenvolvimento psicológico e educação:** Necessidades Educativas especiais e aprendizagem escolar, Porto Alegre, Editora Artes Médicas, v. 3, 1995.

CORTESÃO, L. - **O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas:** reflexões críticas, Cadernos de Organização e Gestão Curricular, Porto, Instituto de Inovação Educacional, capturado em 5/04/07.

D´AMBROSIO, U. - Transdisciplinaridade, São Paulo, Editora Palas Atena, 1997.

DAY, C. - **Avaliações em educação:** novas perspectivas, in NÓVOA , A. e ESTRELA, A., ORG., Porto, Editora Porto, 1999.

DEAN, J. – A organização da aprendizagem, in Preeddy, M, Glatter, R., Levacici R e colaboradores – **Gestão em Educação:** estratégia, qualidade e recursos, Porto Alegre, Artmed, 2006.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA – **Sobre princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades educativas Especiais,** 1994.

DEL PRIORE, M. (Org.) – **História das crianças no Brasil**, S. P., Ed. Contexto, 2002.

DUARTE, C. L. – A Ficção Didática de Nísia Floresta, in LOPES, E. M. T. (Org.) – **Quinhentos anos de educação no Brasil,** B. H., Ed. Autêntica, 2003.

DUBET, François – **A escola e a exclusão**, Trad. Neide Luzia de Rezende, Cadernos de Pesquisa, nº 119, p. 29-45, julho/2003.

DURKHEIM, E. **– La educacion moral,** Buenos Aires, Editorial Losada, 1947.

DUTRA, Cláudia Pereira - **Diferentes olhares sobre a inclusão**, Secretaria de Educação Especial, MEC, 05 de julho de 2005

DUVIGNAUD, Jean – in HALBWACHS, Maurice – **A memória coletiva**, São Paulo, Ed. Vértice, 1990

EZPELETA, J. e ROCKELL, E. **- Pesquisa Participante**, São Paulo, Cortez Editora, 1989

FALVEY, M. A., GIVNER, C. C. E KIMM, C – O que eu farei segunda-feira pela manhã? – in STAINBACKS, S. e STANBACKS, W. – **Inclusão:** um guia para educadores, Porto Alegre, Artmed Editora, 1999.

FDE – **Alfabetização:** teoria e prática, Ciclo básico em discussão, Governo do Estado de São Paulo, 1995.

FERNANDEZ. A – O lugar da queixa no processo de aprendizagem, *in* II **Joranada de Estudos Pedagógicos da S. M. E**., **Porto Alegre**, maio/1992, Transcrição e tradução de Elaine Tavares,

_____ - Agressividade: Qual é o teu papel na aprendizagem? Palestra proferida no Curso: Agressividade: qual o teu papel na aprendizagem?, **II Jornada de Estudos Pedagógicos da S. M. E. de Porto Alegre**, Transcrição e tradução de Elaine Tavares, em maio/1992b

FERREIRA, A. B. H. – **Dicionário Básico da Língua Portuguesa**, Folha/Aurélio, Rio de Janeiro, Editora Nova fronteira, 1995.

FINCO, D. - **Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil**, Revista Proposições, v. 14, nº 3(42), Set / Dez 2003.

Folha de São Paulo, editorial: Renda para poucos, 01/03/04.

FONSECA, M. V. – **As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil,** PINTO, R. P. e SILVA, P. B. S. - Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro, São Paulo, Ação educativa, 2001.

FONSECA, - A legislação e a proteção da criança negra, in PINTO, R. P. e SILVA, P. B. S. - **Negro e educação:** presença do negro no sistema educacional brasileiro, São Paulo, Ação educativa, 2001.

FOUQUIÉ, P. **– Dicionário da Língua Pedagógica**, Lisboa, Ed. Livros Horizonte, 1971.

FREIRE, P. **– Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar, S. P., Editora Olho D´agua, 2000.

_____ – **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa, São Paulo, Editora Paz e Terra, 30ª Edição, 2004.

FULLAN, M. e HARGREAVES, A. **– A escola como organização aprendente:** buscando uma educação de qualidade, Tradução de Regina Garcez, Porto Alegre, Editora Artmed, 2ª edição, 2000.

GANEN, L. S. – Aspectos relevantes na educação de crianças com paralisia cerebral, in, ASSIS, W. e COSTA, C. M. - **Coletânea de textos: perspectivas e reflexões**, CENP, SEE, São Paulo, série argumento, 1996.

GARCEZ, L. H. – **Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever**, São Paulo, Martins Fontes, 2001.

GATTI, B. – O sucesso do aluno é o sucesso da escola: busca da superação de barreiras seletivas na trajetória escolar do aluno, in **Circuito Gestão:** Formação continuada de Gestores da Educação, Módulo II: Gestão Pedagógica, S. E. do Estado de S. P., 2000.

GAVILÁN, P. – O trabalho cooperativo: uma alternativa eficaz para atender à diversidade, in ALCUDIA, R. – **Atenção à diversidade**, Porto Alegre, Editora Artmed, 2002.

GENESINI, T. A. G. – **Avaliação e qualidade na educação profissional,** Dissertação de Mestrado, Campinas, UNICAMP, Instituto de Matemática, Estatística e computação científica, 1998.

GENTILI, P. (ORG.), - **Pedagogia da exclusão-Crítica ao neoliberalismo em educação**, Petrópolis, Editora Vozes, 10ª Edição, 1995.

GIL, M.(Coord.) – **Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?,** São Paulo, Imprensa Oficial, Governo do Estado de São Paulo, 2005.

GINÉ, C. e RUIZ, R. – As adequações curriculares e o projeto de educação no centro educacional, in COLL, C., PALÁCIOS J. e MARCHESI, A **– Desenvolvimento psicológico e educação:** Necessidades Educativas especiais e aprendizagem escolar, Porto Alegre, Editora Artes Médicas, v. 3, 1995.

GLATEER, R., LEVACIC, R. E PREEDY, M. e colaboradores – **Gestão em educação:** Estratégia, qualidade e recursos, Porto Alegre, Artmed, 2006.

GOERGEN, P. – Prefácio, in JANNUZZI, G. M. – **A educação do deficiente no Brasil** – dos primórdios ao início do século XXI, Campinas, Autores Associados, 2004.

GÓES, J. R. e FLORENTINO, M. – Crianças escravas, crianças dos escravos, in DEL PRIORE, M. (Org.) – **História das crianças no Brasil**, S. P., Ed. Contexto, 2002.

GOMES, A. **– A Primeira Lei Brasileira do Ensino**, Correio Paulistano, 15/01/1949.

GOMES, H. S.R. – De que famílias vêm nossos alunos? In SERBINO, R. V. e GRANDE, M. A R. L. **- A escola e seus alunos:** estudos sobre a diversidade cultural, UNESP, 1995.

GOMES, M. F. C. e SENA, M. G. C. – **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização,** B. H., Editora Autêntica, 2002.

GOMES, M. F. C. – Leitura e escrita: a produção dos "maus" e "bons" alunos, in GOMES, M. F. C. e SENA, M. G. C. – **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização**, B. H., Editora Autêntica, 2002.

GÓMEZ, A. I. P. **–** O pensamento prático do professor, in Nóvoa, A. **- Os professores e sua formação, Lisboa, Publicações dom Quixote,** Instituto de Inovação Educacional, 1992.

_____ - Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa, in **Compreender e transformar o ensino,** Tradução Ernani F. da Fonseca Rose, Porto Alegre, Editora Artmed, 2000.

GÓMEZ, A. I. P., GUERRA, M. A. S., MATURANA ROMECÍN, H. e MELERO, M. L. – **Conversando com Maturana,** de Educação, Málaga, Ediciones Aljibe, 2003.

GONÇALVES, L. A. O. – Negros e a educação no Brasil, in LOPES, E. M. T. e FARIA FILHO, L. M. e VEIGA, C. G. **– 500 Anos de Educação no Brasil**, B. H., Ed. Autêntica, 2003.

GONZÁLEZ, José Antonio Torres – **Educação e diversidade:** bases didáticas e organizativas, Porto Alegre, Editora Artmed, 2002

GORTÁZAR, A. – O professor de apoio na escola regular, in COLL, C., PALÁCIOS J. e MARCHESI, A – **Desenvolvimento psicológico e educação:** Necessidades Educativas especiais e aprendizagem escolar, Porto Alegre, Editora Artes Médicas, v. 3, 1995.

GOTAH – Grupo de Orientação para o Déficit de Atenção e Hiperatividade, O déficit de atenção e as funções executivas, **Boletim Hiperinformativo**, nº 02, novembro 2001.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO **– Circuito gestão:** formação continuada de Gestores da Educação, Módulo II, Gestão Pedagógica, SEE, 2000.

_____ **- Progressão continuada:** compromisso com a aprendizagem, Fórum de Debates, SEE, 2002.

_____ – Ciclo Básico em discussão, **Revista Alfabetização** teoria e prática, FDE, 1995.

_____ **- O papel do diretor e a escola de 1º Grau**, FDE, 1992.

GUARNIERI, M. R. – O professor iniciante e o trabalho com as diferenças dos alunos, in ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.) – **Pedagogia das diferenças na sala de aula** – Campinas, Ed. Papirus,1999.

HADDAD, S. (Coord.) – **Educação e exclusão no Brasil**, Pesquisa elaborada por solicitação da Save the children, à Ação educativa, Produção Editorial Observatório da Educação, março 2007.

HALBWACHS, M**.** – **A memória coletiva**, São Paulo, Ed. Vértice, 1990.

IANNONE, L. R. – (Coord.), **Progressão continuada:** compromisso com a aprendizagem, publicação do Fórum de Debates, Governo do Estado de São Paulo, SEESP, CENP, 2002.

IMBERNÓN, F.– Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã, in: IMBERNÓN, F. (Org.) **A educação no século XXI**, Porto Alegre, Artmed, 2000.

_____ - **A educação no século XXI**, Porto Alegre, Artmed, 2000.

ITANI, A. - Vivendo o preconceito na sala de aula, in AQUINO, J. G., (Org.) – **Diferenças e preconceitos na escola**, alternativas Teóricas e Práticas, S. P., Summus Editorial, 1998.

IVERSON, A. M. – Estratégias para o manejo da sala de aula inclusiva, in STAINBACK, S. e STAINBACK, W. **– Inclusão:** um guia para educadores, Porto Alegre, Artmed Editora, 1999.

JANNUZZI, G. M. – **A educação do deficiente no Brasil** – dos primórdios ao início do século XXI, Campinas, Autores Associados, 2004.

LAROUSSE CULTURAL– Grande Dicionário Língua Portuguesa, S. P., Editora Nova Cultural Ltda., 1999.

LA TAILLE, Y. – O erro na perspectiva piagetiana, in AQUINO, J. G. (Org.) - **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas, São Paulo, Summus Editorial, 3ª edição, 1997.

LIBÂNEO, J. C. – Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?, in PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.) – **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito, São Paulo, Cortez, 4ª Edição, 2006.

LISITA, V. M. S. de S. E SOUSA, L. F. E. C. – **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**, D P &A Editora, 2003.

LOPES, E. M. T. e FARIA FILHO, L. M. e VEIGA, C. G. – **500 Anos de Educação no Brasil**, B. H., Ed. Autêntica, 2003.

LOPES, H. T. – Educação e identidade da criança negra, in MELO, R. L. C. e COELHO, R. C. F. - **Educação e discriminação dos negros** – Belo Horizonte, Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, MEC, 1988.

LOURO, G. L. – Gênero e magistério: identidade, história, representação, in CATANI, D. B. – **Docência, memória e gênero:** estudos sobre formação, São Paulo, Escrituras Editora, 1997.

LOWENTHAL, R. (presidente) – **Anais do IV Congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down**, Secretaria Especial de Direitos Humanos, Brasil, Salvador, Bahia, Setembro 2004.

LÜCK, H. – **A gestão participativa na escola**, Petrópolis, Editora Vozes, Série Cadernos de Gestão, v. III, 2006.

_____ - **Gestão educacional:** uma questão paradigmática, Petrópolis, Editora Vozes, Série Cadernos de Gestão, v. I, 2006.

LUCKESI, C. – **Para aprender a ensinar e avaliar** – Entrevista do Professor Cipriano Luckesi ao repórter Nerivaldo Góes, Rio de Janeiro, Folha Dirigida, 26/10/2006

MACEDO, L. - **Ensaios Pedagógicos**, Porto alegre, Editora ArtMed, 2005.

MACEDO, L. – Nem sempre é birra, reportagem sobre a Depressão Infantil, Folha de São Paulo, **Revista da Folha**, 02/05/04.

MACHADO, A. M. **– Menina bonita do laço de fit**a, São Paulo, editora Melhoramentos, 1986.

MACHADO, R. - **A escola que é de todas as crianças**, Sala de Aula, Nova Escola, Edição 182, Maio de 2005

MACHADO, A. M., SOUZA, M. P. R. e SAYÃO, Y. – **As classes especiais e uma proposta de avaliação psicológica**, Educação especial em debate, Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, Casa do Psicólogo, 1996.

MALDONADO, M. T. – **Comunicação entre pais e filhos**, São Paulo, Editora Saraiva, 28ª Edição, 2004.1997 P.306

MANTOAN, M. T. É., - **Caminhos pedagógicos da inclusão**, Educação On-Line, Artigo publicado em 28.11.2002.

_____ - **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer?, São Paulo, Editora Moderna, 2003.

_____ - Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha, in ARANTES, V. A. (Org.) **– Inclusão escolar**, São Paulo, Summus Editorial, 2006.

MANTOVANINI, M. C. L. – **O olhar do professor ao diagnosticar as dificuldades de aprendizagem:** critérios e justificativas empregados peara a escolha dos bons e maus alunos. 1999. Dissertação (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1999.

MARTÍN, E. e MARCHESI, Á. – Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais, in COLL, C., PALÁCIOS J. e MARCHESI, A – **Desenvolvimento psicológico e educação:** Necessidades Educativas especiais e aprendizagem escolar, Porto Alegre, Editora Artes Médicas, v. 3, 1995.

MARTINS, J.S. – **Exclusão social e a nova desigualdade**, S. P., Paulus, 1997.

_____ **- A sociedade vista do abismo**, Petrópolis, Editora Vozes, 2002.

MATTOS, C. L. G. – O conselho de classe e a construção do fracasso escolar – **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, p. 215-228, maio/ago. 2005.

MAUAD, A. M. – A vida das crianças de elite durante o império, in DEL PRIORE, M. – **História das crianças no Brasil**, São Paulo, Editora Contexto, 2002.

MEC – **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, Parecer CEB 15/98, aprovado em 01/06/98, 1998.

MEC - **Educação Especial:** tendências atuais, Secretaria de Educação à Distância, Brasília, 1999a.

MEC - **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Adaptações Curriculares, Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, Secretaria de Educação Fundamental, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 1999b.

MEC - **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, SEESP, 2001a.

MEC - **Mapa do Analfabetismo no Brasil** – INEP, Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais, com análise do Censo Escolar 2000, 2001b.

MEC – **Ensino da Língua Portuguesa para surdos**, Secretaria de educação Especial, Brasília, Volume 2, 2004.

MEC – **Censo Escolar 2005**, Secretaria de Educação Especial, SEESP, Capturado em 16/08/05, in: **www.mec.gov.br**, 2005a

MEC – **Professores serão capacitados em LIBRAS e BRAILE**, Capturado do site **www.mec.br**, em 28/11/05, 2005b.

MEC - Inclusão, **Revista da Educação Especial**, SEE, Ano I, Nº 01, outubro 2005c.

MEC – **Ensaios Pedagógicos:** construindo escolas inclusivas, Brasília, MEC, SEESP, 2005d.

MEC – **Saberes e práticas da inclusão:** Recomendações para a construção de escolas inclusivas, MEC/SEED, 2005e.

MELO, R.L.C. e COELHO, R. C. F. – **Educação e discriminação dos negros**, Belo Horizonte, M. G., Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, MEC, 1988.

MENDES, E. G. – **Raízes históricas da educação inclusiva**, Transcrição de Palestra proferida durante os Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva, UNESP, Marília, Agosto 2001.

_____ - Perspectivas para a educação inclusiva no Brasil, in MARINS, S. C. e PALHARES, M. S. - **Escola Inclusiva**, São Carlos, EDUFSCAR, 2002.

MENEZES, L. C. – Razões e elementos para uma revisão do Projeto Pedagógico da Escola, in Circuito Gestão: **Formação continuada de Gestores da Educação,** Módulo II: Gestão Pedagógica, S. E. do Estado de S. P., 2000.

MRECH, L. M. – **Psicanálise e educação:** novos operadores de leitura, São Paulo, Editora Pioneira, 2003.

_____ - **Desenvolvimento e estrutura:** dois caminhos, duas perspectivas de investigação, Síntese apresentada aos alunos do Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, USP, 2005.

MORAES, M. G. Q. – Cidadania no Feminino, in PINSKY, J. e PINSKY, C. B. (Org.) – **História da Cidadania**, S. P., Ed. Contexto, 2003

MARQUES, L. H. DE O. - **Eu, construtor de mim** – Revista publicada pela Escola Estadual Mary Moraes, pelo Projeto de Implementação Curricular, CENP, 2006.

MORATO R. G.(Coordenador) e KAWAKUBO, F. S. e LUCHIARI, A. - **Geografia da desigualdade ambiental na Subprefeitura de Campo Limpo** - Município de São Paulo/SP, Laboratório de Aerofotogeografia e Sensoriamento Remoto – Lasere, Departamento de Geografia, FFLCH, Universidade de São Paulo, Abril 2007.

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. – **Currículo, cultura e sociedade,** São Paulo, Cortez Editora, 1994.

_____ - Sociologia e teoria crítica do ciurrículo: uma introdução in MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. – **Currículo, cultura e sociedade**, São Paulo, Cortez Editora, 1994.

MOREIRA, A. F. - Multiculturalismo, currículo e formação de professores, in MOREIRA, A., F., B. **Currículo:** políticas e práticas, Campinas, Editora Papirus, 2001.

_____ - **Currículo:** políticas e práticas, Campinas, Editora Papirus, 2001.

_____ - **Currículo e multiculturalismo:** desafios e tensões, in: LISITA, V. M. S. de S. e SOUSA, L. F. E. C. – **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**, D P &A Editora, 2003.

MORENO, M. – **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**, São Paulo, Editora moderna, 1999.

MORGADO, J. – Os desafios da Educação Inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas, in: Correia, L. M.- **Educação Especial e inclusão:** quem disser que uma sobrevive sem a outra não está em seu perfeito juízo, Porto, Portugal, Editora Porto, 2003.

NAKAYAMA, A. M. **– A disciplina na sala de aula:** O que pensam os alunos, pais professores de uma escola de 1º Grau. 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1996.

_____ - Educação: Que processo é esse?, B. H, **Revista dois Pontos**, Julho / Agosto 1999.

_____ - A gente vai remando..., B. H, **Revista Dois Pontos**, Setembro / Outubro 1999.

_____ - Atendimento Psicopedagógico no processo de alfabetização, São Paulo, **Revista Psicopedagogia,** Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp), v. 19, Nº 51, 2000.

NAKAYAMA, A. M. e SIROTI, T. A. S. – **Um olhar sobre a EMEF Ministro Aníbal Freire** – 50 anos, Uma escola pioneira no Ensino Municipal da Cidade de São Paulo, São Paulo, Páginas & Letras Editora e Gráfica, 2007.

NAUSAL, M. A. A. S. e BERARDI JR., E- **Educação:** amando e transformando, 2ª ed., Campinas, Editora Papirus, 1991.

NORA, Pierre – Entre memória e história – **A problemática dos lugares**, tradução de Yara Aun Khoury, São Paulo, Projeto história São Paulo, dezembro 1993.

NÓVOA, A. (ORG.) – **Os professores e sua formação**, Lisboa, Publicações dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992.

_____- **Profissão Professor**, Porto, Editora Porto, 1995.

_____- O passado e o presente dos professores, in NÓVOA, A. (ORG.) – **Profissão Professor**, Porto, Editora Porto, 1995.

NÓVOA, A. e ESTRELA, A. (Org.)– **Avaliações em educação:** novas perspectivas, Porto, Editora Porto, 1999.

O´BRIEN, J. e O´BRIEN, C. L. – A inclusão como força de renovação da escola, in STAINBACK, S. e STAINBACK, W. – **Inclusão:** um guia para educadores, Porto Alegre, Artmed Editora, 1999.

OCHAITA, E. e ROSA, A. - Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas, in COLL, C., PALÁCIOS J. e MARCHESI, A – **Desenvolvimento psicológico e educação:** Necessidades Educativas especiais e aprendizagem escolar, Porto Alegre, Editora Artes Médicas, v. 3, 1995.

OLIVEIRA, A. B. (Coord.) – Expositores: TELLES, V. S.; CAMILLO, A. A. e PEREIRA, J. A . F. - Psicodiagnóstico: instrumento de revelação?, **Anais do I CONPISC, Conselho Regional de Psicologia**, 3 a 6/11/1988.

OLIVEIRA, I S. – **Preconceito e autoconceito:** identidade e interação na sala de aula, Campinas, Editora Papirus, 1994.

OLIVEIRA, P. S. – **Os negros na Bíblia e no Brasil**, São Paulo, Editora Sete, 2004.

PAIVA, S. N. S. L. – **Educação dos pais educação da escola**, Jornal Mundo Jovem, 9/02/2002.

PALHARES, S. C. F e MARINS, M. S. (Orgs.) – **Educação inclusiva**, São Carlos, EDUFSCAR, 2002.

PARO, V. H. – Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública, in CONHOLATO, M. C. e AMOROSO, M. C. (Coord.)– **O papel do diretor e a escola de 1º Grau**, Série Idéias, N. 12, São Paulo, FDE, 1992.1992, P 191 192

PATTO, M. H. S. – **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia, São Paulo, Editora T. A Queiroz, Editor, 1991.

_____ (Org.) - **Introdução à Psicologia escolar**, São Paulo, Casa do Psicólogo, 3ª edição, 1997.

PASSETTI, E. – Crianças carentes e políticas públicas, in DEL PRIORE, M., (Org.), **História das crianças no Brasil**, S. P., Editora contexto, 2002.

PERRENOUD, P. - **Construir as competências desde a escola**; trad. Bruno Charles Magne, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999a.

_____ - **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas, Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1999b.

_____ - **Pedagogia Diferenciada**, Porto Alegre, Editora Artes Médicas Sul, 2000.

_____ - **A Pedagogia na escola das diferenças:** fragmentos de uma sociologia do fracasso, Porto Alegre, Editora Artmed, 2001.

_____ -**Os ciclos de aprendizagem:** um caminho para combater o fracasso escolar, Porto Alegre, Editora Artmed, 2004.

PIAGET, J. - **O Julgamento Moral na criança** - São Paulo, Editora Mestre Jou, 1932 / 1977

_____ **- Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro, José Olympio Editora, 10ª edição, 1988.

PIERUCCI, A. F. - **Ciladas da diferença**, São Paulo, Editora 34, 1999.

PINTO, R. P. e SILVA, P. B. S. - **Negro e educação:** presença do negro no sistema educacional brasileiro, São Paulo, Ação educativa, 2001.

PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.) – **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito, São Paulo, Cortez, 4ª Edição, 2006.

PINSKY, J. e PINSKY, C. B. (Org.) – **História da Cidadania**, S. P., Editora Contexto, 2003

PINSKY, C. B. e PEDRO, J. M. **– Igualdade e especificidade**, in PINSKY, J. e PINSKY, C. B. (Org.) – História da Cidadania, S. P., Editora Contexto, 2003

PINTO, N. B. – Erro: uma estratégia para a diferenciação do ensino, in ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.) – **Pedagogia das diferenças na sala de aula** – Campinas, Editora Papirus,1999.

PORTELA, M. – Um olhar diferente, entrevista com o Dr. Zan Mustacchi, para o **Jornal CIHAD Mídi**a, do Centro Interdisciplinar de Habilitação e Apoio ao Deficiente, Edição 1, março 2005.

POSTIC, M. – **Observação e formação de professores**, Coimbra, Livraria Almedina, 1990.

PREEDY, M., GLATTER, R. e LEVACIC, R. & cols. – **Gestão em educação**: estratégia, qualidade e recursos, Tradução Gisele Klein, Porto Alegre, Editora Artmed, 2006.

PRIETO, R. G. **– Políticas públicas de inclusão:** compromissos do poder público, da escola e dos professores, Revista de Educação, São Paulo, APEOESP, n. 16, mar./2003.

_____ – **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais:** um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil, in ARANTES, V. A. (Org.) – Inclusão escolar, São Paulo, Summus Editorial, 2006.

RAGO, M. **– O sexo plural**, S. P., Caderno Mais, Folha de São Paulo, 12/02/2006.

RAMOS, R. – **Na minha escola todo mundo é igual,** Ilustrações de Priscila Sanson, S. P., Cortez Editora, 2006.

REILLY, L. – **Escola Inclusiva:** linguagem e mediação, Campinas, SP, Editora Papirus, 2004.

RESENDE, V. B. - **Fracasso escolar:** os dois lados da moeda**,** in GOMES, M. F. C. e SENA, M. G. C. – Dificuldades de aprendizagem na alfabetização, B. H., Editora Autêntica, 2002.

RIBEIRO, A. I. M. – Mulheres Educadas na Colônia, in LOPES, E. M. T. (Org.) – **Quinhentos anos de educação no Brasil**, B. H., Ed. Autêntica, 2003.

RIOS, T. – **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade, São Paulo, Editora Cortez, 2001.

RIZZINI, I. – Pequenos trabalhadores do Brasil, in Del Priore, M., (Org.), **História das crianças no Brasil,** S. P., Editora contexto, 2002.

ROCHA, S. - PNAD mostra declínio da pobreza, **Folha de são Paulo**, Caderno Dinheiro, 04/12/2005, p. B3.

ROMERO, J, F, - As relações sociais das crianças com dificuldades de aprendizagem, in COLL, C., PALÁCIOS J. e MARCHESI, A – **Desenvolvimento psicológico e educação:** Necessidades Educativas especiais e aprendizagem escolar, Porto Alegre, Editora Artes Médicas, v. 3, 1995.

ROSEMBERG, F. - Raça e desigualdade social no Brasil, in AQUINO, J. G., (Org.) – **Diferenças e preconceitos na escola,** alternativas Teóricas e Práticas, S. P., Summus Editorial, 1998.

SACRISTÁN, J. G. – **Poderes instáveis em educação**, Porto Alegre, Artmed Editora, 1999.

SACRISTÁN, J. e GÓMEZ, A I. P.– **Compreender e transformar o ensino**, Tradução Ernani F. da Fonseca Rose, Porto Alegre, Artmed Editora, 4ª Edição, 2000.

SANTOS, H. – Negro não é problema, é solução, S. P., Entrevista na **Revista Caros Amigos**, Dez. 2002.

SAPON-SHEVIN, M – Celebrando a diversidade, criando a comunidade: O currículo que honra as diferenças, baseando-se nelas, In STAINBACK, S. E STAINBACK, W. – **Um guia para educadores**, Ed. Artmed, 1999.

SASSAKI, R.- Educação para o trabalho e a proposta inclusiva, in MEC - Educação Especial**: tendências atuais, Secretaria de Educação à Distância**, Brasília, 1999a.

_____ - **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos, Editora WVA, Rio de janeiro, 1999b.

_____ - Deficiência Mental ou Intelectual? Doença ou transtorno mental? **Revista nacional de reabilitação**, ano IX, n. 43, mar./abril 2005.

_____ - Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? Artigo publicado na **Revista Nacional de Reabilitação**, ano IX, n. 43, mar./abr. 2005a.

_____ - Inclusão: o paradigma do século 21, in Brasil, MEC, SEE, Inclusão, **Revista da Educação Especial,** Ano I, Nº 01, outubro 2005b.

SAWAYA, S. M. – Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista, **Revista Educação e Pesquisa,** S.P, USP, V. 26, Jan/Jun 2000.

_____ - Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar, in ARAÚJO, U. F. (Coord.), Psicologia, **Educação e as temáticas da vida contemporânea**, S. P., Editora Moderna, 2002.

SCHÄFER, M. – Abaixo os valentões, Edição 152, setembro 2005, capturado de www.uol.com.br/vivermente, em dezembro 2005.

SCOTT, J. W. – **Entrevista com Joan Wallach** Scott, Tradução de Patrice Charles Wuillaume, Revista Estudos Feministas, 1º semestre, 1998.

SERBINO, R. V. e GRANDE, M. A R. L. - **A escola e seus alunos:** estudos sobre a diversidade cultural, UNESP, 1995.

SEVERINO, A. J. – O diretor e o cotidiano da escola, in CONHOLATO, M. C. e AMOROSO, M. C. (Coord.)– **O papel do diretor e a escola de 1º Grau**, Série Idéias, N. 12, São Paulo, FDE, 1992.

SHON, D. A. – Formar professores como profissionais reflexivos, in NÓVOA, A - **Os professores e sua formação**, Lisboa, Publicações dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992.

SILVA, A C.- A discriminação racial nos livros didáticos, in MELO, R.L.C. e COELHO, R. C. F. **– Educação e discriminação dos negros**, Belo Horizonte, M. G., IRHJP-Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, 1988.

SILVA, E. N. e RIBEIRO, H. - **Alterações da temperatura em ambientes externos de favela e desconforto térmico**, Departamento de Saúde Ambiental. Faculdade de Saúde Pública. Universidade de São Paulo, Rev. Saúde Pública vol.40, Nº 4, São Paulo, 2006.

SILVA Jr., H. – **Discriminação racial nas escolas**, edições UNESCO Brasil, 2002.

SILVA, S. - Educação Especial – entre a técnica pedagógica e a política educacional, in: SILVA, S. e VIZIM, M. –**Educação Especial:** Múltiplas Leituras e Diferentes Significados, Campinas, São Paulo, Mercado das Letras, 2001.

SILVA, S. e VIZIM, M. –**Educação Especial:** Múltiplas Leituras e Diferentes Significados, Campinas, São Paulo, Mercado das Letras, 2001.

SKLIAR, C. (Org.) – **Educação e exclusão:** abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial, Porto Alegre, Mediação, 1997.

_____ - Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe dos surdos, in **Educação Especial:** Múltiplas Leituras e Diferentes Significados, Campinas, São Paulo, Mercado das Letras, 2001.

SOARES, P. – São Paulo ganha mais de 200 mil pobres em um ano, artigo da **Folha de São Paulo**, 29/01/06.

SOARES, V. – A construção da cidadania fragilizada da mulher, in TEIXEIRA, M. (Org.), **Prefeitura do Município de São Paulo**, Coordenadoria Especial da Mulher, S. P., 2003.

SOLÉ, I. – Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem, in COLL, C. – **Construtivismo na sala de aula**, São Paulo, Editora Ática, 1999.

SOUSA, C. P. – A evocação na entrada na escola: relatos autobiográficos de professores e professoras, in BUENO, B. O., CATANI, D. B. E SOUSA, C. P. – **A vida e o ofício dos professores**, S. P., Editora Escrituras, 1998.

SOUSA, L. **Crianças (con)fundidas entre a escola e a família-**uma perspectiva sistêmica para alunos com necessidades educativas especiais, Porto, Portugal, Porto Editora, 1998.

SOUSA, S. M. Z. L. – Avaliação escolar e democratização: o direito de errar, in AQUINO, J. G. - **Erro e fracasso na escola:** alternativas teóricas e práticas, São Paulo, Summus Editorial, 1997.

SOUZA, B. P. (Org.) - **Orientação à queixa escolar,** São Paulo, Casa do Psicólogo, 2007.

STAINBACK, S. e STAINBACK, W. – **Inclusão:** um guia para educadores, Porto Alegre, Artmed Editora, 1999.

TIBALI, E. F. A. – Estratégias de inclusão frente à diversidade social e cultural na escola, in LISITA, V. M. S. de S. E SOUSA, L. F. E. C. – **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**, D P &A Editora, 2003.

THIOLLENT, M. – **Metodologia da Pesquisa-ação**, S. P., Cortez Editora, 1996.

UNESCO – Declaração de Salamanca, **Revista Orealc**, 1994.

VALENTE, A L. – Ação afirmativa, relações raciais e educação básica, R. J, **Revista Brasileira de Educação**, ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), **Editora Autores associados**, Nº 28, abril 2005.

VIANNA, C. P. – **O sexo e o gênero da docência**, Cadernos Pagu, 17 e 18, 2001/02.

_____ - **Educação e gênero:** parceria necessária para a qualidade do ensino, Caderno de Apoio para a educadora e o educador da P.M.S.P., Coordenadoria Especial da Mulher, 2003.

VILLELA, H. de O. S. – O mestre-escola e a professora, LOPES, E. M. T. (Org.) – **Quinhentos anos de educação no Brasil**, B. H., Ed. Autêntica, 2003.

WERNECK, C. - Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva, Rio de Janeiro, WVA, 1997, www.pedagobrasil.com.br/deficiências múltiplas, capturado em 05/03/06.

WEY, V. L. (e outros) – Progressão continuada da aprendizagem: o que falta dizer sobre sua implantação, in IANNONE, L. R. – (Coord.), **Progressão continuada:** compromisso com a aprendizagem, publicação do Fórum de Debates, Governo do Estado de São Paulo, SEESP, CENP, 2002

XAVIER, M. A V. – Tornando as pessoas vulneráveis: pobreza e deficiência, extraído da página 41, capítulo 4, do documento do Canadá, **Dissability, Community and Society**, publicação do instituto Roeher, tradução de Maria Amélia Vampré Xavier, 08/09/06.

ZABALA, ANTONI – Os enfoques didáticos – in COLL, CÉSAR E OUTROS, **O Construtivismo na sala de aula**, São Paulo, Editora Ática, 1999.

_____ - **A prática educativa:** como ensinar, Tradução de Ernani F. da F. Rosa, Porto alegre, Editora Artmed, 1998.

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO SOBRE INCLUSÃO

NOME: _____ FUNÇÃO: _____

CLASSE: _____ DISCIPLINA: _____ TEMPO NA ESCOLA _____

1.O que é inclusão para você?

_____

_____

2.Em quais aspectos você considera você considera que essa escola é inclusiva?

_____

_____

3.Em quais aspectos você considera você considera essa escola não é inclusiva?

_____

_____

4.Relate um fato em que você se sentiu:

incluído ou incluída na escola:

_____

_____

excluído ou excluída na escola:

_____

_____

5.Em seu trabalho em quais momentos você considera que:

inclui os alunos:

_____

_____

exclui os alunos

_____

_____

6. O que é necessário para a escola tornar-se mais inclusiva?

_____

_____

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO DO ESTUDO SOCIOECONÔMICO

NOME DO ALUNO: _____ CLASSE

NASCIMENTO – LOCAL: _____ IDADE:

BAIRRO DE MORADIA: _____ HÁ QUANTO TEMPO: _____

TIPO DE BAIRRO: _____

1.Mora com:

( ) Pai ( ) Mãe ( ) Irmãos (idades: _____)

( ) Madrasta ( ) Padrasto ( ) Outros _____

2.A casa é:

( ) Própria ( ) Alugada ( ) Cedida

3.A renda da família é:

( ) até R$ 350,00

( ) de R$ 350,00 à R$ 1050,00

( ) de R$ 1.050,00 à R$ 3.000,00

( ) de R$ 3.000,00 à R$ 10.000,00

( ) de R$ 10.000,00 à R$ 20.000,00

( ) mais de R$ 20.000,00

4.Quem trabalha na família?

_____

4.Há pessoas desempregadas na casa?

( ) Não ( ) Sim Quem? _____

6.A família participa de programa do governo (Bolsa Família)?

Sim ( ) Quanto recebe? _____ Não ( )