

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO GRANDE DO SUL**

ROSANA MARIA GESSINGER

**UMA ESCOLA QUE SE ABRE ÀS DIFERENÇAS:
narrativas do cotidiano**

**Porto Alegre
2006**

ROSANA MARIA GESSINGER

UMA ESCOLA QUE SE ABRE ÀS DIFERENÇAS:
narrativas do cotidiano

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutor, pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Dra. Marlene Correro Grillo

Co-orientador: Dr. Roque Moraes

Porto Alegre
2006

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G392e Gessinger, Rosana Maria

Uma Escola que se abre às diferenças : narrativas do cotidiano /
Rosana Maria Gessinger. – Porto Alegre, 2006.
199 f. : il.

Tese (Doutorado em Educação) – Fac. de Educação, PUCRS.
Orientadora: Dr^a. Marlene Grillo
Co-orientador: Dr. Roque Moraes

1. Educação. 2. Inclusão Escolar. 3. Narrativas. 4. Escolas.
I. Título.

CDD 371.9

Bibliotecária Responsável: Salete Maria Sartori, CRB 10/1363

ROSANA MARIA GESSINGER

UMA ESCOLA QUE SE ABRE ÀS DIFERENÇAS:
narrativas do cotidiano

Tese apresentada como requisito para
obtenção do grau de Doutor, pelo
Programa de Pós-graduação da Faculdade
de Educação da Pontifícia Universidade
Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em ____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marlene Corroero Grillo – PUCRS (orientadora)

Profa. Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan – UNICAMP

Profa. Dra. Valderez Marina do Rosário Lima – PUCRS

Profa. Dra. Marília Costa Morosini – PUCRS

Dedico este trabalho ao João,
companheiro de todos os momentos e
meu grande incentivador.

AGRADECIMENTOS

À professora Marlene Grillo, minha querida orientadora, pela constante disponibilidade, pelo incentivo em todos os momentos e pela cuidadosa orientação. Sua dedicação será sempre um exemplo para mim.

Ao professor Roque Moraes, co-orientador deste estudo, pelas apreciações e leituras criteriosas.

À professora Maria Teresa Mantoan, a quem considero uma referência como pessoa e como profissional, pela generosidade e pelas valiosas contribuições a este trabalho.

À professora Mara Lúcia Sartoretto, por ter me dado a oportunidade de conhecer a Escola Dora Abreu.

Às professoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dora Abreu, minhas queridas companheiras de pesquisa, pelo que me ensinaram, e por terem tornado possível a realização deste trabalho.

Ao professor Albino Pozzer, pelo carinho e pela ajuda nos momentos de dúvida com relação à escrita do texto.

Aos meus familiares, pelo apoio e pelo afeto de sempre.

RESUMO

O presente trabalho inserido na Linha de Pesquisa Ensino e Educação de Professores, de cunho qualitativo, tem por objetivo narrar a trajetória de reconstrução de uma escola que está conseguindo, gradativamente, tornar-se inclusiva, ou melhor, aberta às diferenças de alunos. Conta-se essa história com o grupo de professoras que dela fazem parte, tendo como suporte as idéias sobre investigação narrativa de Clandinin e Conelly (2000), Ferraço (2003), Arnaus (1995), entre outros. Recorre-se à metáfora de rede para, junto com as professoras e com os teóricos que fundamentaram este trabalho, tecer conhecimentos que permitiram a construção da tese: É possível romper com a lógica da exclusão, abrindo-se a escola às diferenças. Para isso foi necessária uma ruptura consciente e coletiva, gerando mudanças de várias ordens: um movimento de formação continuada, marcado pela inclusão voluntária e compreensiva dos professores para atender às exigências de uma nova situação; mudanças nas concepções pessoais e pedagógicas que fundamentam as práticas educativas, permitindo a inclusão dos alunos, e mudanças nas relações interpessoais, incluindo-se alunos, escola, família e comunidade. A narrativa demonstra o processo pelo qual uma escola está passando para se tornar inclusiva, como uma possibilidade de romper com a lógica da exclusão. Não se procurou apresentar um modelo de escola inclusiva, tampouco os passos para chegar-se à sua construção. Foi narrada a reconstrução de uma escola, a Dora Abreu, e, com esta narrativa, espera-se contribuir para que outras escolas e seus profissionais revejam suas práticas e busquem seus próprios caminhos na mesma direção: acolher a todos os alunos, sem quaisquer condições e discriminações. Trata-se de uma narrativa aberta ao diálogo e à cumplicidade de quem estiver lendo o texto.

Palavras-chave: escola inclusiva; escola aberta às diferenças; inclusão escolar; narrativas.

ABSTRACT

The present paper, inserted into the Teaching and Education Research Line based on a qualitative content has the purpose of narrating the rebuilding path of a school that has gradually been successful in becoming inclusive, better yet, open to students' differences.

This story is told along with a group of teachers who are part of this account. It is supported by ideas about narrative investigation by Clandinin and Connelly (2000), Ferrazo (2003), Arnaus (1995), among others. Net metaphor has been used, together with both teachers and theorists who have founded this paper in order to remark knowledge which has allowed the construction of this thesis: It is possible to split with the logic of exclusion thus opening schools to differences. A conscious and collective rupture has been made necessary to this effect - generating changes in several fields: a movement of continuing education marked by the volunteer and thoughtful inclusion of teachers to meet the requirements of a new situation; changes in the personal and pedagogical concepts establishing educational activities that permit the inclusion of students, changes in the interpersonal relationships, including students, school, family and community. The narrative shows the process through which a school has been through in order to become inclusive as a possibility to split with the logic of exclusion. A model of inclusive school was not the highlight, not even the steps necessary to reach such construction. It has been narrated the reconstruction of a school, such as Dora Abreu, and based on this narrative, it is expected that other schools as well as professionals review their practices, and pursue their own ways towards the same direction: gathering all students without any conditions or discriminations. It is a narrative open to dialog and involvement with the ones who read the text.

Key words: inclusive school, school open to differences, school inclusion, narratives

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Liberation	10
Fotografia 1	Fachada da Escola Dora Abreu	24
Fotografia 2	Sala da supervisão	26
Fotografia 3	Sala da direção	27
Fotografia 4	Telefone público	27
Figura 2	A grande máquina escolar	35
Fotografia 5	Encontro de Formação Continuada	51
Fotografia 6	Aula de Ciências sobre reciclagem	78
Figura 3	A avaliação (1)	81
Figura 4	A avaliação: o boletim para substituir as notas	83
Fotografia 7	As cadeiras no pátio da escola	90
Fotografia 8	Voluntários consertando os computadores	91
Fotografia 9	A chegada da sucata	92
Fotografia 10	O conserto das cadeiras	92
Fotografia 11	Aula no Laboratório de Informática	93
Figura 5	Divulgação do Projeto Cultura Afro	96
Fotografia 12	Dança Afro-Brasileira	97
Fotografia 13	Apresentação de teatro	98
Figura 6	Divulgação do Projeto Dora em Ação	100
Fotografia 14	Oficina de cabeleireiro	100
Fotografia 15	Oficina de trabalhos manuais	101
Fotografia 16	Oficina sobre sexualidade e saúde	102
Fotografia 17	Oficina sobre culinária	102
Fotografia 18	Atividade de integração entre família e escola	103
Fotografia 19	Teatro: atividade de integração entre pais e escola	104
Fotografia 20	Atividade de integração entre escola e ex-alunos	104
Fotografia 21	Clube de mães	105
Fotografia 22	As Dorianas	108

SUMÁRIO

1	UM POUCO DA MINHA HISTÓRIA.....	10
2	OS CAMINHOS PERCORRIDOS.....	16
2.1	A OPÇÃO METODOLÓGICA.....	16
2.2	A ESCOLHA DA ESCOLA.....	22
2.3	O PRIMEIRO ENCONTRO.....	25
2.4	AS CARTAS: UM DESAFIO COMPARTILHADO.....	28
3	UM POUCO DA HISTÓRIA DA ESCOLA.....	32
3.1	COMO ERA A ESCOLA.....	33
3.2	O DESCONTENTAMENTO DAS PROFESSORAS E A CHEGADA DE UMA ALUNA EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA: MOVIMENTO DE DESEQUILÍBRIO.....	38
3.3	FORMAÇÃO EM SERVIÇO: UM CAPÍTULO IMPORTANTE DA HISTÓRIA.....	48
4	O MOVIMENTO DE MUDANÇAS NA ESCOLA.....	61
4.1	A REVISÃO DE ALGUMAS CONCEPÇÕES.....	62
4.2	O REDIMENSIONAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E A REORGANIZAÇÃO ESCOLAR.....	72
4.2.1	Projetos pedagógicos: o tempero da escola.....	88
4.2.1.1	Projeto Laboratório de Informática.....	90
4.2.1.2	Projeto A Quarta é Nossa.....	93
4.2.1.3	Projeto Resgate e Valorização da Cultura Afro.....	96
4.2.1.4	Projetos Dora em Ação, Família na Escola e Saúde na Escola.....	99
5	A REDE DE RELAÇÕES INTERPESSOAIS.....	107
5.1	PROFESSORAS: UM GRUPO COLABORATIVO.....	108
5.2	ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE: UMA RELAÇÃO DE PARCERIA.....	113
5.3	O RECONHECIMENTO DO TRABALHO REALIZADO NA ESCOLA.....	118

5.4	A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO REALIZADO NA ESCOLA.....	123
6	ARREMATANDO ALGUNS FIOS.....	126
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	131
	ANEXO A – Reportagem da Revista Aprende Brasil.....	137
	ANEXO B – Reportagem da Revista Nova Escola.....	141
	ANEXO C – Reportagem sobre premiação em concurso literário.....	147
	ANEXO D – Reportagem sobre torneio de futsal.....	148
	ANEXO E – Reportagem sobre premiação em torneio mirim.....	149
	ANEXO F – Reportagem sobre premiação em torneio de damas.....	150
	ANEXO G – Termo de doação de microcomputador.....	151
	ANEXO H – Ofício da Secretaria Municipal de Educação.....	152
	ANEXO I – Reportagem com depoimento de ex-aluna da escola.....	153
	ANEXO J – Depoimento de ex-aluna da escola.....	154
	ANEXO K – Autorização das professoras.....	157
	ANEXO L – As cartas.....	158

1 UM POUCO DA MINHA HISTÓRIA

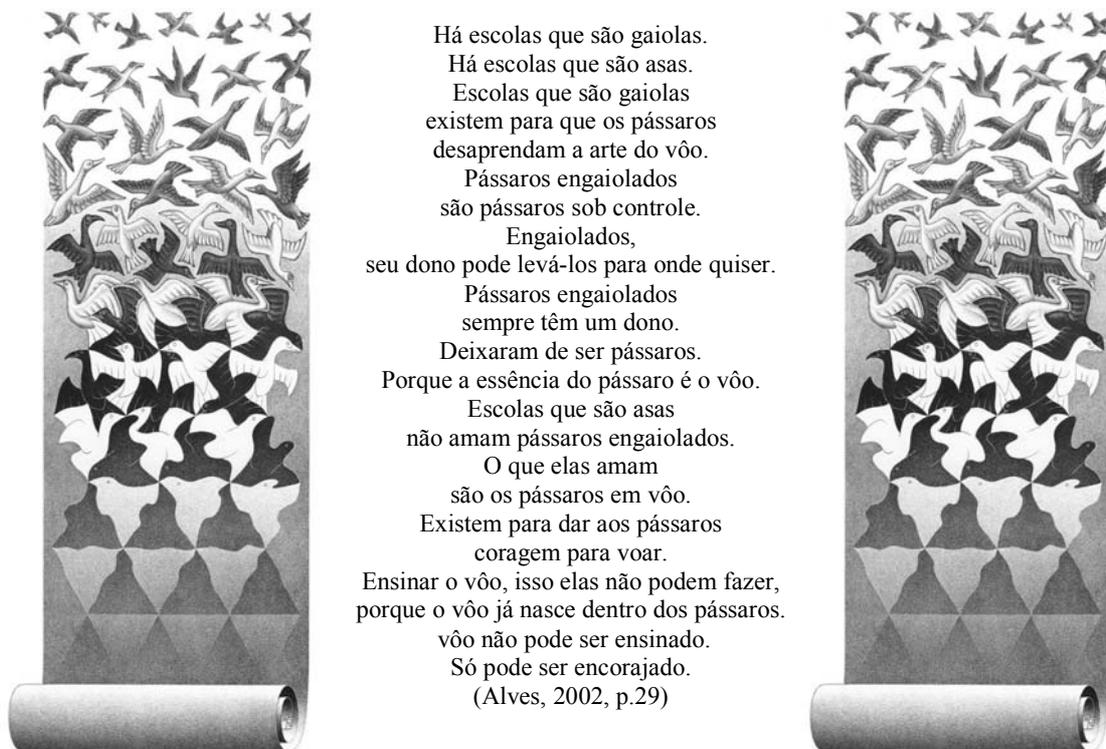


Figura 1 – Liberation
 Fonte: Escher, M.C. (2002, p. 15)

“Escolas gaiolas” são escolas excludentes que tentam enquadrar seus alunos em um modelo predeterminado, não dando chance para que tenham liberdade de serem o que são. Para terem seu lugar garantido na “gaiola”, precisam ser o que os outros querem e determinam que sejam. Não podem alçar seu próprio vô, precisam voar para onde os levarem, por caminhos que outros escolheram.

“Escolas asas” são escolas inclusivas que dão liberdade para que cada um seja como é, e não como os outros querem e determinam que seja. Nelas, todos têm seu lugar assegurado, pois não são estipulados padrões predeterminados. Todos são encorajados a alçar seu próprio vô, da sua maneira, sem precisarem ser levados em uma “gaiola”, para onde seu dono quiser.

A história da escola Dora Abreu¹ que pretendo narrar mostra ser possível romper as grades de uma “escola gaiola” e avançar rumo à construção de uma “escola asa”, aberta às diferenças e que encoraja seus pássaros a voarem livremente, juntos, porém cada um à sua

¹ A escola Dora Abreu autorizou a identificação de seu nome, bem como o das professoras, fotos, etc.

maneira. Para isso é necessário um movimento de ruptura, gerando mudanças de várias ordens, marcadas pela inclusão de todos os envolvidos no processo educacional.

Para compreender este movimento de ressignificação da escola, preciso iniciar pela minha história pessoal. Nos últimos anos tenho tido a oportunidade de abordar o tema da escola inclusiva nas disciplinas de Prática de Ensino e Metodologia da Matemática nos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Matemática nos quais atuo. Abordo o tema, também, nos cursos de extensão e pós-graduação e em cursos de formação continuada, quando sou convidada a conversar com professores e equipes diretivas de escolas, sobre inclusão escolar, com o objetivo de refletir com elas sobre os valores, princípios e desafios de uma escola aberta às diferenças e provocá-las a repensarem sua prática pedagógica no sentido de torná-la inclusiva.

Procuro compartilhar o entendimento de que escolas inclusivas são escolas abertas às diferenças, nas quais crianças e jovens em situação de deficiência², ou não, aprendem juntos, uns com os outros, mas cada um trilhando à sua maneira, com os seus recursos, o seu processo de construção do conhecimento. Não se estabelecem normas nem padrões, cada aluno é considerado um ser único e singular. Cada um tem a liberdade de ser o que é e não o que os outros determinam e esperam que seja.

É o lugar do convívio com as diferenças, do encontro com o outro e da formação das novas gerações. A igualdade que se defende nesses espaços refere-se às condições que devem ser oferecidas para que todos possam produzir conhecimentos e ampliar o que trazem de sua experiência pessoal, social e cultural.

Nas escolas inclusivas, entende-se que o processo de ensino é coletivo e o de aprendizagem é individual. Cada aluno avança de acordo com as suas possibilidades e os seus interesses. A aprendizagem é um caminho que vai sendo traçado individualmente, mediado pelo professor e pelos colegas, resultando em uma rede de saberes entrelaçados. O mesmo ensino é oferecido a todos os alunos, não são feitas adaptações pelo professor, pois é o próprio aluno que adapta o novo conhecimento ao que já possui. As estratégias pedagógicas utilizadas são pensadas para a turma toda, levando em consideração as diferenças inerentes a cada

² Ao longo do trabalho utilizo o termo “pessoa em situação de deficiência”, por ser a terminologia mais recente e que, segundo documento do MEC, mostra “a vantagem de integrar os efeitos do meio nas apreciações da capacidade de autonomia de uma pessoa com deficiência” (Brasil, 2005, p10). De acordo com o artigo 1º da Convenção da Guatemala, o termo deficiência significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social (Guatemala, 1999).

aluno. São propostas atividades abertas, que permitem que alunos com diferentes níveis de compreensão possam abordá-las, de tal forma que uns não se destaquem mais do que outros.

Nessas escolas, o erro é entendido como parte dos processos de ensino e de aprendizagem e a avaliação é realizada para acompanhar o percurso de cada estudante, levantando dados para compreender o processo de aprendizagem e, desta forma, aperfeiçoar a prática pedagógica. Não se estabelecem parâmetros para classificar, selecionar ou hierarquizar os alunos. Cada um é parâmetro de si mesmo e a avaliação tem uma função diagnóstica.

Essas considerações, que me acompanham e que apresento quando converso sobre escola inclusiva com meus alunos e colegas, geram, durante os debates, manifestações muito semelhantes, que refletem a resistência que o tema gera em muitos deles. Embora cada vez menor, a resistência ainda existe e pode ser percebida nos questionamentos e comentários que são feitos:

“Como construir uma escola inclusiva numa sociedade excludente como a nossa?”

“Como dar conta das diferenças numa turma com cinquenta alunos?”

“Como trabalhar com crianças em situação de deficiência se não fomos preparadas para isso?”

“Como incluir crianças em situação de deficiência nas classes comuns se estamos tendo dificuldades em trabalhar com as ditas normais?”

“Como trabalhar de forma diferente se temos uma lista de conteúdos que precisam ser trabalhados ao longo do ano?”

“Como mudar a forma de avaliar se a escola, os pais e os próprios alunos nos cobram a avaliação tradicional?”

“A escola não está preparada!”

“Os professores não estão preparados!”

“Isso é impossível!”

No final dos encontros, é comum ouvir comentários como: “Isso tudo é muito interessante. Eu adoraria trabalhar numa escola assim, mas é uma utopia!”

Em vários desses momentos vivenciados, tenho recorrido às palavras de Galeano (1994, p.310), quando afirma:

A utopia está no horizonte – diz Fernando Birri. – Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar.

Entender a utopia como algo que nos permite avançar cada vez mais possibilita pensar na escola inclusiva como algo que pode estar cada vez mais próximo, e não como algo que

jamais será atingido. Para mim, faz uma grande diferença pensar dessa maneira e tento dividir essa idéia com as pessoas com as quais discuto o tema. Procuo mostrar através do exemplo de algumas poucas escolas que já estão nessa caminhada, que é possível, sim, chegarmos cada vez mais próximo a esse ideal de escola.

Em outros momentos, tenho recorrido à poesia “Das utopias”, de Mário Quintana (2005, p.28), que diz:

Se as coisas são inatingíveis... ora!
 Não é motivo para não querê-las...
 Que tristes os caminhos, se não fora
 A presença distante das estrelas!

Esses dois autores têm me ajudado a não desanimar diante das resistências que percebo nos professores e alunos com as quais converso. Ao contrário, têm me impulsionado a seguir em frente, acreditando que cada uma à sua maneira e em seu tempo poderá envolver-se na superação do modelo excludente de escola que temos, contribuindo para a reconstrução da escola, tornando-a aberta às diferenças.

No entanto, algumas interrogações me vêm à mente, com frequência:

- Por que algumas escolas tentam abrir-se às diferenças, tornando-se inclusivas, e não conseguem ter êxito?
- Por que alguns professores tentam transformar a escola na qual trabalham, tornando-a inclusiva, e não conseguem ter êxito?
- O que faz com que algumas escolas e professores consigam redimensionar sua proposta de trabalho e avançar em uma direção que contempla os pressupostos da educação inclusiva?
- Mas afinal, será a escola inclusiva uma utopia? Ou será uma utopia a escola que temos hoje, que parte do pressuposto de que todos são iguais, quando na verdade o que nos torna iguais é justamente o fato de sermos todos diferentes?

Santos (2002, p.331) afirma que a utopia parece ser o único caminho para pensar o futuro. Ele a entende como “a exploração, através da imaginação, de novas possibilidades humanas e novas formas de vontade, e a oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor do que vale a pena lutar e a que a humanidade tem direito”. O autor ajuda-me a compreender que não é da natureza da utopia ser realizada, embora algumas idéias utópicas eventualmente o sejam. Paradoxalmente, o importante nela é o que não é utópico. Ele propõe uma heterotopia, ou seja, um deslocamento radical dentro de um mesmo lugar, que é o nosso, em vez da invenção de um lugar totalmente outro. Num período de transição paradigmática, que segundo o autor *é o que estamos vivendo*,

o pensamento utópico tem o objetivo de reinventar mapas de emancipação social e subjetividades com capacidade e vontade de usá-los.

Inspirada nas idéias do autor acima citado, tenho procurado romper com a lógica de idealizar uma escola “virtual” e perceber o quanto a escola “real” se distancia dela. Tenho procurado ver a escola como um lugar de produção de conhecimentos, de criação de novas possibilidades e de reinvenção, ao invés de enxergá-la como um espaço de falta de perspectiva.

Embora essa escola que idealizamos ainda não exista, assim como não existe uma fórmula que permita construí-la, acredito que possamos nos aproximar cada vez mais dela, na medida em que empreendermos as transformações que se fazem necessárias, partindo daquilo que é real e não daquilo que idealizamos como sendo o ideal. Felizmente algumas escolas e redes de ensino já se encontram nessa caminhada. Para realizar a presente pesquisa, procurei uma escola que conseguiu romper com a lógica da exclusão e tem avançado na perspectiva da inclusão, para nela buscar as experiências e conhecimentos que foram e estão sendo tecidos pelas pessoas que dela participam. Desejava conhecer essa escola, compreender seus processos constitutivos e seus diferentes movimentos, através do relato das pessoas que participam do complexo território que é o seu cotidiano.

Reconheço os professores como sujeitos epistêmicos, que produzem saberes no seu cotidiano, e não apenas utilizam os que são produzidos por outras pessoas. No entanto, entendo que, sozinhos, não conseguem dar conta das mudanças que se fazem necessárias para transformar a escola, tornando-a aberta às diferenças. Embora os professores tenham papel fundamental nesse processo, é preciso que a escola assuma também tal compromisso redimensionando sua proposta pedagógica e investindo na formação de seus profissionais. Para poder avançar, é necessário que haja o entendimento e o engajamento de todos os envolvidos no processo educacional, incluindo a comunidade na qual a escola está inserida.

Entendo que a compreensão dessa rede de saberes pode apontar indicadores que venham a contribuir para a formação de outros professores e profissionais ligados à educação, bem como servir de estímulo para o avanço da construção de práticas pedagógicas inclusivas. Não se trata de apresentar um modelo de escola inclusiva ou mostrar os passos para a sua construção, mas narrar a trajetória de uma escola que está em um movimento de superação da lógica da exclusão, aproximando-se cada vez mais da lógica da inclusão, enfrentando desafios e obstáculos e redimensionando-se gradativamente.

O objetivo do presente trabalho é, portanto, narrar a trajetória de reconstrução de uma escola que está conseguindo gradativamente se tornar inclusiva, ou melhor, aberta às

diferenças dos alunos. Contarei essa história com o grupo de professoras que dela fazem parte. Espero, com essa narrativa, contribuir para que outras escolas e seus profissionais revejam suas práticas e busquem seus próprios caminhos nesta mesma direção: acolher a todos os alunos, sem quaisquer condições e discriminações.

Ao longo do estudo nessa escola, ao me deparar com a complexa trama que representa a realidade escolar, fui puxando alguns fios, entrelaçando outros, atando alguns nós, desatando outros e, assim, fui tecendo conhecimentos que me permitiram apresentar esta tese: É possível romper com a lógica da exclusão, abrindo-se a escola às diferenças. Para isso, nessa escola foi necessária uma ruptura consciente e coletiva, gerando mudanças de várias ordens:

- um movimento de formação continuada, marcado pela inclusão voluntária e compreensiva dos professores para atender às exigências de uma nova situação;
- mudanças nas concepções pessoais dos professores e nas pedagógicas que fundamentam as práticas educativas, oportunizando a inclusão dos alunos;
- mudanças nas relações interpessoais, incluindo-se alunos, escola, família e comunidade.

Demonstro nesta narrativa o processo pelo qual uma escola está passando para se tornar inclusiva, como uma possibilidade de romper com a lógica da exclusão. Outras escolas fazem/farão caminhos diferentes para o mesmo fim. Esta é a nossa história, tecida com o que juntamente tramamos para expor neste estudo.

Não tenho a pretensão de espelhar exatamente a realidade estudada, tampouco enunciar verdades absolutas, pois acredito que isso seja impossível. Tenho de arcar com a incompletude dos olhares, das escritas, do entendimento, das interpretações. Trago aqui uma escola – a Dora Abreu, que tem conseguido aproximar-se cada vez mais da lógica da inclusão; outras escolas talvez estejam na mesma caminhada, porém com movimentos diferentes dos que percebi na escola estudada. Convido o leitor a conhecer a história dessa escola, pois acredito que vale a pena ser conhecida. Trata-se de uma narrativa aberta ao diálogo e à cumplicidade de quem estiver lendo o texto.

2 OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Narrar a vida é reinventá-la. É produzir novos sentidos, é reatualizar, em novo contexto, as marcas inscritas em nosso corpo, em nossa história (Perez, 2003, p.112).

Neste capítulo explicito os caminhos que percorri até chegar a este relatório. O percurso não se configurou de forma linear, mas tratou-se de uma trajetória multidirecional, com muitas idas e vindas, avanços e retrocessos, começos e recomeços, com o caminho sendo trilhado na medida em que caminhava.

Início contando como se deu a escolha da abordagem metodológica. A seguir, conto como se deu a escolha da escola na qual a pesquisa foi realizada. Passo, então, a narrar o primeiro encontro que tive com as professoras com as quais realizei a pesquisa. Por fim, falo da correspondência através de cartas que mantive com as professoras, durante o período em que a pesquisa foi realizada, que permitiu contornar a distância física que me separava da escola e de suas professoras.

2.1 A OPÇÃO METODOLÓGICA

Falar de escola inclusiva pressupõe romper com padrões e normas com os quais estamos acostumados e pensar em outras possibilidades, antes não pensadas. Para manter a coerência com o tema do estudo, vi-me diante do desafio de buscar outras possibilidades de realizar a pesquisa, além das que até então havia experimentado. Não pretendia mostrar a escola na qual iria realizar a pesquisa como um exemplo de escola inclusiva, tampouco apresentá-la como um modelo pronto e acabado, pois ela é a expressão de um trabalho que vai se construindo diariamente, estando em constante transformação. Interessava-me narrar os encontros que tive com as professoras e equipe diretiva da escola e os diálogos que mantivemos através de cartas e de visitas que realizei na escola e, através deles, mostrar os conhecimentos que foram tecidos junto com as professoras.

Encontrei suporte para o que pretendia realizar nas idéias de Clandinin e Connelly (2000) sobre investigação narrativa. Para esses autores, esta abordagem metodológica oferece uma maneira de compreender a experiência, através de histórias vividas e relatadas. Já que entendemos o mundo de forma narrativa, faz sentido estudar o mundo de forma narrativa. As

pessoas levam vidas relatadas e contam histórias dessas vidas, cabendo ao pesquisador narrativo buscar descrever essas vidas, recolher e contar histórias sobre elas e escrever relatos da experiência vivida.

Trata-se de uma abordagem caracterizada pela cooperação entre pesquisadores e participantes durante todo o tempo, em um ou mais locais, interagindo socialmente com o meio. Essa interação permite ao pesquisador viver e contar, reviver e tornar a contar as histórias das experiências que compõem a vida das pessoas, tanto individual quanto socialmente.

Ferraço (2003, p.171) entende a opção por trabalhar com narrativas

[...] como uma possibilidade de fazer valer as dimensões de *autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas* dos discursos dos sujeitos cotidianos. Trabalhar com histórias narradas se mostra como uma tentativa de dar visibilidade a esses sujeitos, afirmando-os como autores/autoras, também protagonistas dos nossos estudos.

Ao longo do estudo, procurei dar a palavra às professoras, pois elas são os sujeitos do cotidiano que vivem diariamente a realidade escolar. Procurei considerá-las parceiras e estabelecer um diálogo permanente com elas, no qual todas as vozes tiveram a mesma importância. Procurei realizar a pesquisa com elas e não sobre elas, considerando-as como sujeitos e não como objetos da investigação.

Segundo Zaccur (2003), há uma diferença considerável quando todos são sujeitos e com eles, e não sobre eles, se desenvolve a pesquisa. Nesse dinamismo, atentos aos saberes dos sujeitos da pesquisa, vivenciamos uma metodologia em movimento, envolvendo-nos em um processo dialógico, que permite que os conhecimentos sejam constantemente tecidos, desmanchados e novamente tecidos.

Segundo Connelly e Clandinin (1995), a razão principal para o uso da narrativa na pesquisa na área da educação é o fato de que nós, seres humanos, somos contadores de histórias, somos seres que individual ou socialmente vivemos vidas relatadas. Nesse sentido, a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais, sendo que tanto professores como alunos são contadores de histórias e também personagens nas histórias dos outros e nas suas próprias. Os investigadores narrativos buscam, portanto, descrever essas vidas, compilar e contar histórias sobre elas e escrever relatos dessa experiência.

Com relação aos dados, os autores acima citados preferem chamar de textos de campo, pois não são achados ou descobertos, mas criados pelos participantes e pelo pesquisador para representar aspectos da experiência de campo. Procurei, como sugere Alves (2001, p.15), “beber em todas as fontes”, ou seja, estar atenta a todos os materiais que

pudessem contribuir para a tessitura da rede de conhecimentos. Dentre as diferentes possibilidades, optei por fazer uso de entrevistas, notas de campo, cartas, fotografias e documentos.

As entrevistas foram realizadas nas vezes em que visitei a escola e contaram com a participação de professores e equipe diretiva. Foram entrevistas não-estruturadas, nas quais solicitei que os participantes falassem sobre a escola e, à medida que os assuntos iam emergindo, ia fazendo alguns questionamentos para melhor compreender o que estavam relatando. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas, e fizeram parte do registro contínuo da pesquisa. Procurei gravá-las para não perder nenhum registro do que foi sendo falado e, também, para poder ficar livre para prestar atenção às entrevistadas. Logo após o término, quando estava sozinha, procurei registrar minhas impressões e aspectos que julguei importantes e não consegui anotar durante o desenrolar das mesmas.

Clandinin e Connelly (2000) destacam a entrevista estruturada como um dos instrumentos de coleta de dados e sugerem que, após a sua realização, seja transcrita e sejam oportunizados encontros para retomá-la. De fato, as entrevistas realizadas foram retomadas com o grupo, para aprofundar algumas questões ou esclarecer algumas dúvidas. Algumas vezes, esses contatos foram feitos por telefone, outras, pessoalmente. Além das entrevistas, os autores apontam, também, a possibilidade de gravar as conversas com os participantes.

Lüdke e André (1986) atentam para o fato de que na entrevista a relação que se cria é de interação, gerando uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Ao entrevistador compete, além de respeitar a cultura e os valores dos entrevistados, ouvi-los atentamente e estimular o fluxo natural de informações, sem forçar o rumo das respostas. É preciso garantir o clima de confiança, para que o entrevistado sinta-se à vontade para se expressar livremente. De fato, durante a pesquisa, no desenrolar de algumas entrevistas, estas acabaram transformando-se em conversas e fizeram parte dos textos de campo.

As notas de campo foram recolhidas a partir da experiência de campo. Procurei registrar com detalhes o que vivi nos momentos em que estive na escola. Algumas notas foram escritas durante as visitas à escola e outras logo após a visita, procurando reconstruir o que havia se passado. Utilizei, também, fotografias para registrar alguns momentos significativos dessa experiência em campo.

Clandinin e Connelly (2000) destacam as notas de campo recolhidas através da observação como sendo uma das principais ferramentas de trabalho na investigação narrativa e classificam as fotografias como um tipo de notas de campo. Os autores comentam que essas

podem ser escritas com uma riqueza maior ou menor de detalhes ou com um conteúdo mais interpretativo ou menos. No entanto, faz muita diferença se criamos as notas de campo nos posicionando como alguém que está simplesmente fazendo o registro do evento ou alguém que está dele participando. Nessa perspectiva, nos momentos em que estive na escola, procurei colocar-me como alguém que estava vivenciando uma experiência e não apenas registrando fatos da mesma.

Ficou combinado que manteríamos correspondência através de cartas. Foi solicitado que todas as professoras³ que pudessem e quisessem escrevessem cartas para mim, nas quais teriam a liberdade de contar à sua maneira a sua história na escola. Como queria fazer a pesquisa junto com as professoras e não sobre elas, julguei ser necessário que elas pudessem escolher o tema que queriam abordar nas cartas. Numa das cartas, por exemplo, recebi o depoimento de uma aluna egressa, que uma das professoras julgou importante enviar-me. Assim, embora a seleção do que iria fazer parte deste relatório coube a mim; com o posterior aval das professoras, procurei desenvolver a narrativa a partir dos aspectos relevantes abordados por ela.

As cartas eram respondidas por mim e assim estabelecíamos um diálogo à distância, que permitiu ampliar o tempo de convívio e possibilitou aprofundar algumas questões. Pretendia que as participantes tivessem voz, pois considero indispensável a possibilidade de ouvi-las. Através do exercício da escrita como “provocação ao pensar, como o suave deslizar da reflexão, como busca do aprender, princípio da investigação” (Marques, 2003, p.26), foi possível avançar na construção de novas compreensões, estabelecendo novas relações entre os diferentes significados.

As visitas que realizei à escola permitiram conhecer um pouco da riqueza do grupo de educadoras que a constitui. As cartas que recebi ao longo da pesquisa me possibilitaram conhecer um pouco da riqueza de cada pessoa que faz parte desse grupo. Pude perceber, como nos ensina Morin (2001a), que o todo é simultaneamente mais e menos do que a soma das partes. O autor recorre à idéia de tapeçaria para nos ajudar a compreender que, ao mesmo tempo em que a tapeçaria é mais do que a soma dos diversos fios que a constituem, o fato de existir uma tapeçaria faz com que as qualidades de cada um dos fios não possam exprimir-se plenamente. Transpondo essa idéia para a escola Dora Abreu, pude perceber que o grupo de professoras é muito mais do que a soma de cada uma delas individualmente, pois a força e a união do grupo permitiram ir além do que cada uma conseguiria fazer individualmente. Por

³ Ao longo do texto utilizo a palavra professoras para referir-me, também, à equipe pedagógica da escola.

outro lado, ao focar a atenção no grupo, corri o risco de não perceber plenamente a riqueza de cada uma das pessoas que o compõem. Recorri, então, à idéia recursiva de Morin (2001a, p.109), pois

[...] na lógica recursiva, sabe-se muito bem que o que se adquire como conhecimento das partes regressa sobre o todo. O que se aprende sobre as qualidades emergentes do todo que não existe sem organização, regressa sobre as partes. Então pode enriquecer-se o conhecimento das partes pelo todo e do todo pelas partes, num mesmo movimento produtor de conhecimentos.

Nesse sentido, as cartas ajudaram-me a captar um pouco da riqueza individual de cada uma das professoras, e os encontros que tive na escola permitiram-me captar um pouco da visão do grupo. Com isso, fui tecendo alguns conhecimentos que me permitiram narrar, junto com as professoras, a história da escola.

Para complementar os textos de campo, selecionei alguns documentos que foram disponibilizados pela equipe diretiva da escola, o que é recomendado por Clandinin e Connely (2000) como outras fontes de dados narrativos, cabendo aos pesquisadores decidir quais desses documentos serão relevantes. Foram eles: Anexo da Proposta Pedagógica de março de 2003, reportagens em revistas sobre educação nas quais aparece o relato do trabalho da escola, reportagens em jornais locais, cópias de alguns projetos realizados pela escola, fotografias de eventos importantes realizados na escola guardadas pela equipe diretiva e fotografias tiradas por mim nas visitas realizadas.

Com esses elementos selecionados, entendi que poderia desenvolver a narrativa que, segundo Connely e Clandinin (1995), para ter boa qualidade, deve ir além da confiabilidade, validade e generalização. Embora defendam que cada pesquisador deva buscar os critérios que melhor se adaptem ao seu trabalho, identificam a clareza, a verossimilhança e a transferência como critérios possíveis. Uma boa narrativa deve, portanto, convidar outras pessoas a realizarem a leitura, de tal forma que, ao terminar, perguntem-se sobre o que podem aproveitar do que foi lido para a sua prática docente. Além disso, deve parecer plausível, ou seja, deve parecer verdadeira, de tal forma que o leitor possa ter a impressão de “enxergar” o que está se passando. O texto narrativo deve conter descrição, narração e argumento.

Ao falar sobre as diversas possibilidades de apresentar o texto, Arnaus (1995) destaca que pode ser escrito em ordem cronológica ou conforme se constrói a compreensão dos significados. Em alguns momentos, pode-se optar por uma forma e, em outros, por outra. De qualquer maneira, a estrutura do texto irá refletir a busca por significados, relações e interpretações pelo investigador. Isso requer conectar muitas partes que aparentemente podem não ter uma ligação lógica. Os significados vão sendo construídos, relacionando-se as

evidências, contradições, relações e dilemas entre as situações e pessoas. Isso é possível através de relações recursivas e dialógicas com as informações.

Quando escrevemos de forma narrativa, transformamo-nos em múltiplas vozes e embora, ao relatar a história da investigação, nossa voz torne-se central, cuidei para que houvesse lugar para cada uma das participantes. Ao longo do texto, com consentimento prévio, mantive seus nomes, suas falas e trechos de suas cartas, algumas vezes transcritas na íntegra, garantindo seu espaço na história e procurando torná-las co-autoras do texto. Agreguei, ainda, algumas fotos para tornar a leitura mais agradável e aproximar o leitor da realidade vivenciada.

Procurei assumir os sujeitos cotidianos com os quais realizei o estudo, não apenas como sujeitos da pesquisa, mas também como autores, reconhecidos em seus discursos, da mesma forma que os teóricos trazidos ao texto. Assim como Ferraço (2003, p.168), entendo que

[...] os textos e discursos elaborados e compartilhados por esses sujeitos cotidianos da pesquisa precisam ser pensados não como citações e/ou exemplos dos discursos dos *autores/autoras* que estudamos nas academias, mas como discursos tão necessários, legítimos e importantes quanto estes.

Num trabalho artesanal, fui então puxando fios de alguns teóricos, entrelaçando-os com fios dos relatos das professoras e com os meus próprios fios, compondo uma trama na qual todos os fios tiveram a mesma importância na tessitura, embora de cores e espessuras diferentes. Para dar mais autenticidade ao texto, inseri algumas fotos e anexei as cartas que troquei com as professoras pois, como sugere Alves (2001), para transmitir o que é aprendido numa pesquisa no/do cotidiano, é preciso buscar uma escrita que se expresse através de múltiplas linguagens (de sons, de imagens etc.), que não obedeça à linearidade e que teça uma rede de múltiplos e de diferentes fios.

Durante a redação do documento final, continuei mantendo contato com as professoras e, ao concluí-lo, submeti-o à apreciação do grupo para uma discussão final, acolhendo as sugestões que foram dadas. Ao retornar o texto às participantes, procurei perguntar, conforme sugerem Clandinin e Connelly (2000), se elas se “enxergavam” no texto, se o que estava no texto eram elas ou se este era o personagem que queriam ser quando o texto fosse lido por outros, ao invés de perguntar se eu acertei, se o que escrevi foi o que elas disseram ou se o que está escrito é o que elas fazem.

Ao redigir o texto final, pude constatar que escrever não é apenas comunicar o pensamento, mas tecer uma rede de saberes que vão se entrelaçando. Na medida em que fui escrevendo, fui organizando o pensamento e tecendo os conhecimentos. Foi difícil transpor

para o papel a complexidade do que foi tecido ao longo do trabalho. Cada ponto permitia várias conexões, o que fica difícil de ser colocado em uma folha de papel, devido às limitações da estrutura de um texto escrito. Ao desenvolver cada idéia, muitas eram as possibilidades que se apresentavam com relação à forma que o texto iria tomar dali em diante, pois muitas conexões iam surgindo. Em alguns momentos, optei pela escrita em ordem cronológica, em outros, escrevi conforme fui construindo significados.

Ao contar a história, procurei estar atenta para não correr o risco de cair no que Connelly e Clandinin (1995) chamam de “o argumento de Hollywood”, ou seja, uma trama na qual tudo acaba bem. Busquei desenvolver uma atitude que Santos (2002) chama de *otimismo trágico*, que alia a consciência das dificuldades e dos limites a uma inabalável confiança na capacidade humana de superá-las e criar horizontes potencialmente infinitos dentro dos limites assumidos como inultrapassáveis.

Essas foram as opções que fiz com relação à abordagem metodológica da pesquisa e que me permitiram transitar pelo emaranhado que representa a complexa realidade com a qual me deparei. Não se tratou de um percurso linear e predeterminado, mas foi sendo construído ao longo da pesquisa, a partir do que a realidade que estava sendo vivenciada e investigada sinalizava. Assim como afirma Antonio Machado: fiz o caminho ao andar.

Como em um trabalho artesanal, alguns fios foram puxados, alguns nós foram atados, outros desatados, pedaços de uma trama foram tecidos, alguns desfeitos e outros, refeitos. Tudo isso se deu tendo como pano de fundo um cenário muito especial, a escola cuja escolha passo a relatar a seguir.

2.2 A ESCOLHA DA ESCOLA

Escolhi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Dora Abreu, localizada no município de Cachoeira do Sul, no Rio Grande do Sul, pelo fato de ter sido indicada pela professora Mara Sartoretto, cujo trabalho venho acompanhando desde 1999, quando assisti a uma palestra sua sobre inclusão escolar em um Congresso da área de Educação. Conheci de perto o trabalho realizado por essa educadora, que é diretora do Centro de Apoio da AFAD - Associação dos Familiares e Amigos do Down de Cachoeira do Sul. Atualmente acompanho sua atuação como Supervisora Pedagógica do SEAC – Escola de Educação Profissional, a qual se caracteriza por ser uma escola preocupada com a inclusão social. Ao longo desses

anos, tive a oportunidade de participar com a professora Mara de alguns eventos sobre educação inclusiva e em cursos de formação continuada de professores, nos quais o foco sempre foi o redimensionamento das escolas para contemplar as diferenças dos alunos.

Através do trabalho de parceria que tem desenvolvido com algumas escolas, essa educadora tem contribuído para que repensem e redimensionem sua prática pedagógica e tornem-se abertas para todos. Segundo a professora Mara,

Assim como na cozinha, a variedade dos ingredientes, todos com sabores, odores, cores e propriedades diferentes dão qualidade aos alimentos, cremos que na escola são as pessoas com as suas diferenças, por mais marcantes que sejam, que tornam o ensino o melhor possível (Sartoretto, 2001, p.97).

Por compartilharmos de idéias comuns com relação ao que significa uma escola inclusiva e a importância de que a escola acolha e valorize as diferenças dos alunos e, também, por conhecer o trabalho que ela vem realizando sistematicamente nas escolas, contribuindo para a sua reconstrução, entrei em contato com a professora Mara explicando os objetivos do meu trabalho e lhe solicitei que me indicasse uma escola na qual pudesse realizar a minha pesquisa. Queria uma escola aberta às diferenças, cujos professores e professoras conseguissem contemplar a turma toda, sem exclusões. Ela indicou-me, então, a Escola Dora Abreu, da qual eu já havia ouvido falar em outros momentos em que trocamos idéias sobre o tema, sendo sempre mencionada como uma escola que havia avançado de uma prática excludente para uma prática cada vez mais inclusiva. Segundo reafirmou a professora Mara, a escola e seus professores conseguiram redimensionar sua proposta e seu trabalho pedagógico e têm avançado cada vez mais no sentido de contemplar os princípios de uma escola inclusiva.

O trabalho realizado na escola Dora Abreu já foi relatado em publicações recentes sobre escola inclusiva. Na revista *Aprende Brasil* de fevereiro de 2005, (Anexo A), em reportagem intitulada “Uma escola para todos”, a escola é apresentada como uma experiência que comprova a viabilidade da educação inclusiva. Após traçar um breve panorama da inclusão no Brasil nos dias de hoje, a repórter comenta:

A boa notícia é que, nos últimos anos, o trabalho em prol da educação inclusiva tem avançado cada vez mais e várias experiências já têm provado que há meios para que ela seja viabilizada.

Esse é o caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dora Abreu, em Cachoeira do Sul, no Rio Grande do Sul. Hoje, ela abriga 238 alunos, sendo dois deles com deficiência mental e outros três com problemas auditivos. Todos, diga-se de passagem, muito bem integrados ao grupo e aos professores (Zenti, 2005, p.39).

O texto traz relatos da diretora e da orientadora educacional, que falam sobre os caminhos trilhados e os desafios encontrados. Como aspectos fundamentais são apontados o

trabalho em equipe e a formação continuada que ocorre dentro do próprio horário de trabalho. São destacadas, também, as mudanças que ocorreram na prática pedagógica e nas concepções dos envolvidos no processo escolar, deixando claro o entendimento de que a inclusão diz respeito a todos os alunos, que devem ter suas diferenças levadas em consideração.

Em matéria de capa da Revista Nova Escola, de setembro de 2003, (Anexo B), intitulada “A inclusão que funciona. Os caminhos para transformar a escola e passar a atender todos os alunos”, um dos relatos apresentados é o da Escola Dora Abreu. Nele são apresentados os redimensionamentos feitos pela escola, a partir do momento em que percebeu que deveria mudar para poder acolher as diferenças dos alunos.

Ao longo do trabalho, utilizo as expressões escola aberta a todos, escola aberta às diferenças e escola inclusiva como sinônimos, pressupondo uma escola organizada de forma a levar em consideração as necessidades de todos os educandos, independentemente de possuírem ou não alguma deficiência.

Em publicações recentes, como em Machado (2004), o termo escola aberta às diferenças vem sendo utilizado como sinônimo de escola inclusiva, o que parece contribuir para superar a falsa idéia de que se trata de uma escola que acolhe crianças com deficiência e permite avançar no entendimento de uma escola que acolhe a todos os alunos, sem exceções, assumindo a diferença como eixo central.



Fotografia 1 – Fachada da Escola Dora Abreu
Fonte: A autora (2006).

2.3 O PRIMEIRO ENCONTRO

Para conhecer melhor o contexto escolar e confirmar se era realmente o que buscava, realizei uma primeira visita à escola, acompanhada pela professora Mara, que havia agendado previamente o encontro. Na estrada, em direção a Cachoeira do Sul, pensei nas palavras de Clandinin e Connelly (2000), quando afirmam que iniciar uma pesquisa é como dar partida em um carro com pouca bateria. Será que vai funcionar? Era exatamente como eu me sentia, com uma enorme expectativa em relação ao que me aguardava na escola. Várias interrogações vinham à minha cabeça. Como serei recebida? Será que as professoras aceitarão participar da pesquisa? Será que se envolverão até o final? Será que conseguiremos estabelecer uma relação de troca? Será que as professoras ficarão à vontade para conversar comigo? E eu, ficarei à vontade para conversar com elas?

Era grande a apreensão, principalmente ao lembrar as palavras de Connelly e Clandinin (1995), que chamam a atenção para a importância da entrada em campo, pois a pesquisa narrativa transcorre através da relação entre o investigador e os participantes, que devem constituir uma comunidade de atenção mútua. É um processo de colaboração, sustentado por um sentimento de conexão entre os envolvidos. De fato, é importante que se estabeleça essa relação, para que o trabalho possa fluir, e isso gerava em mim uma grande ansiedade e uma enorme curiosidade para conhecer as pessoas com as quais realizaria minha pesquisa.

Procurei estar atenta ao que sugere Tavares (2003, p.46), com relação ao momento de entrada na escola:

Quando buscamos, no momento da *entrada na escola*, percebê-la, lê-la como um (con)texto, estamos tomando o ato de perceber na sua acepção mais concreta, literal: o ato de perceber entendido como a captação sensorial do meio ambiente de um determinado contexto, envolvendo a utilização de diferentes códigos. Há informações que dependem do sentido da visão, outras pertencem à esfera olfativa, outras às esferas gustativas, auditivas e/ou tácteis.

Fiquei surpresa ao chegar à escola e constatar que havia um grupo de cinco profissionais me aguardando. Estava presente toda a equipe pedagógica, composta pela diretora, vice-diretora, supervisora e duas orientadoras educacionais, além da professora Mara, que me levou até a escola e lá permaneceu durante a reunião. Passamos quase toda a tarde conversando e, aos poucos, minhas angústias foram diminuindo. Senti uma grande receptividade por parte do grupo e muito interesse em participar da pesquisa. Vaneza, a supervisora da escola, chegou a comentar que a pesquisa seria interessante para elas

compreenderem melhor como se deu o redimensionamento da escola, já que nem elas sabiam, pois nunca haviam parado para pensar nisso.

Muitos sentimentos vieram à tona durante o tempo em que estive na escola e, após, quando busquei refletir sobre o que havia vivenciado. Senti-me impregnada pela idéia de “executar um mergulho com todos os sentidos no que desejo estudar” proposta por Alves (2001, p. 15), que exige do pesquisador que se ponha a “sentir o mundo” e não apenas a olhá-lo do alto ou de longe.

O contraste entre a escassez dos recursos materiais da escola situada num entorno simples e a riqueza dos trabalhos ali desenvolvidos, conforme os relatos, causou-me uma ótima impressão, contribuindo para a minha idéia de que, apesar das adversidades, é possível desenvolver um trabalho de qualidade.

A escola localiza-se em um bairro pobre, na periferia da cidade, em uma rua sem calçamento, próxima ao presídio. Suas instalações são bastante simples, bem como os equipamentos de que dispõe. Além das salas de aula, secretaria, biblioteca e refeitório, a escola tem uma pequena sala que acolhe a direção e outra que acolhe o Serviço de Orientação Educacional - SOE, o Serviço de Supervisão Escolar - SSE e, também, serve como sala dos professores.



Fotografia 2 – Sala da supervisão
Fonte: A autora (2006).



Fotografia 3 – Sala da direção
Fonte: A autora (2006).

Foi na sala da supervisão, extremamente simples e acolhedora, que realizamos nosso primeiro encontro. Ao final, perguntei às professoras se poderia ligar para agendar um novo encontro. Elas concordaram e me deram o número do telefone, porém pediram que, de preferência, eu não ligasse em dia de chuva. Não entendi por que, mas elas logo me explicaram que a escola não possui telefone, e o número que haviam me dado era do telefone público, localizado em frente ao prédio, utilizado quando necessário. Nos dias de chuva, quando precisam utilizá-lo, acabam se molhando.



Fotografia 4 – Telefone público
Fonte: A autora (2006).

No dia em que realizei a primeira visita à escola, a mesma não possuía computadores e estava à espera de uma doação. No entanto, em meados de 2005, enviaram um projeto à EBCT – Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos solicitando a doação e no início de 2006 receberam cinco computadores usados.

A clientela da escola é formada por crianças e jovens oriundos de famílias de baixa renda, bastante numerosas, residentes no bairro onde está localizada e, também, vindos de outros bairros distantes, que a procuram por conhecerem e acreditarem na sua proposta de trabalho. Os alunos concluem a 8ª série em outras escolas da rede estadual e, a partir daí, alguns vão para o mercado de trabalho e outros vão cursar o ensino médio. Já aumentou bastante o número de alunos que buscam o ensino médio. Algumas ex-alunas se formaram no magistério e outras estão cursando faculdade.

A necessidade de concluir o ensino fundamental em outra escola deve-se ao fato de a escola funcionar apenas até a 7ª série. Não possui 8ª série, pois ainda não foi possível contemplar todas as exigências do Conselho Municipal de Educação com relação ao espaço físico. Falta, entre outras coisas, uma sala para as professoras.

A sinceridade que senti na fala das professoras, relatando a história na/da escola, assumindo-se como protagonistas da mesma, com a humildade de perceber erros e acertos, entendendo que a caminhada ainda está em curso, me deixou motivada com a possibilidade de lhes dar voz, abrindo espaço para contarem suas histórias e compartilhá-las com outras pessoas. Saí do nosso primeiro encontro convencida de que havia encontrado as parceiras para a minha pesquisa e que a relação de cooperação mútua facilmente iria estabelecer-se entre nós.

2.4 AS CARTAS: UM DESAFIO COMPARTILHADO

Durante o desenrolar da pesquisa, mantive correspondência com as professoras e com a equipe pedagógica da escola, através de cartas. Estas permitiram a abertura ao diálogo, através do qual fomos nos desafiando a pensar nossas histórias para melhor compreendê-las e reinventá-las. Esse movimento permitiu superar alguns saberes que se mostraram insuficientes e tecer outros.

Ao propor a idéia às minhas parceiras, fiquei na dúvida se daria certo. Sei o quanto é difícil arrumar tempo para sentar, organizar o pensamento e colocar algumas idéias no papel,

mas resolvi tentar e ver o que aconteceria. Fiquei muito feliz ao receber a resposta da primeira carta enviada poucos dias antes e perceber que o grupo estava comprometido com a pesquisa e procurando teorizar sobre a própria prática. Isso pode ser constatado no trecho inicial da primeira carta que recebi de Vaneza: “[...] *acho interessante este tipo de correspondência. Há muito tempo não escrevo cartas. Acho que é uma oportunidade de retomar o hábito de escrever melhor. Passei a limpo, mas tem vários erros de Português. Você está nos fazendo pensar muito sobre como conseguimos dar a virada na escola. É que tudo foi acontecendo na caminhada e até então não tínhamos parado para pensar como se deu o processo. Na segunda-feira passada, começamos a discutir, mas não escrevemos nada. A discussão ficou bem animada*”.

Vaneza demonstra a vontade de aprofundar a compreensão dos movimentos de ruptura e de mudança que ocorreram na escola, dos quais fez parte. Quando iniciamos a pesquisa, essa trajetória não estava suficientemente clara para as professoras. Elas percebiam que muitas mudanças haviam ocorrido na escola, mas não conseguiam justificar como nem por que ocorreram. Nesse sentido, a reflexão e o diálogo nos quais nos envolvemos através da pesquisa parecem ter contribuído para a tessitura de alguns conhecimentos e de novas compreensões, avançando na superação do senso comum.

Para Freire (2000, p.16), a curiosidade ingênua de que resulta um saber é a que caracteriza o senso comum, cuja superação se dá na medida em que ela se *criticiza*. Ao *criticizar-se*, tornando-se curiosidade epistemológica, confere a seus achados maior exatidão.

De fato, ao longo do estudo, pude perceber que os movimentos de mudança da escola, que antes eram apenas percebidos, passaram a ser justificados pelas professoras, graças à reflexão crítica, individual e coletiva. A história da escola, ao ser narrada, passou a ser interpretada e reinterpretada pelas professoras, num movimento de reinvenção da realidade vivenciada. Ao se assumirem como pesquisadoras da sua própria prática, foram tecendo conhecimentos entrelaçados com um referencial teórico e, com isso, foram ampliando sua compreensão.

Fiquei feliz, também, ao receber cartas de professoras da escola, as quais não conhecia pessoalmente, pois não estiveram presentes nas oportunidades em que visitei a escola. Pude perceber o envolvimento delas com a proposta da pesquisa, como é possível constatar no trecho abaixo, retirado de uma das cartas de Leoni:

“Querida colega Rosana!

*Espero que esteja tudo bem por aí. Aqui o calor é muito intenso, que às vezes nem tenho vontade de sair de casa. Adorei a idéia das cartas. É importante que esses momentos **de***

alegria, ansiedade e às vezes de angústia não fiquem apenas registrados na nossa mente, mas que também possam ser divididos e compartilhados com pessoas que se interessam por esse tipo de abordagem. Já faz algum tempo em que eu já vinha pensando em começar a fazer alguns registros sobre experiências da minha prática pedagógica e essa idéia das cartas veio bem ao encontro do que eu estava pensando e, agora melhor ainda porque esses registros não vão ficar guardados no fundo de uma gaveta. Acho que vou enviar muitas cartas...”.

O tratamento utilizado por Leoni para se referir à minha pessoa, chamando-me de colega, mesmo eu não a conhecendo pessoalmente, passa a idéia de que não existe distância nem hierarquia entre pesquisadora e participantes da pesquisa. De fato, somos todas colegas com o objetivo comum de narrar a história da Escola Dora Abreu, cada uma dando a sua contribuição como se fôssemos fios de diferentes cores, texturas e espessuras, que irão trançar uma rede. Esse sentimento de colaboração vem ao encontro do que dizem Connelly e Clandinin (1995), ao destacar a relevância de que os participantes se vejam como membros de uma comunidade na qual todos têm voz, estabelecendo-se um sentimento de conexão e atenção mútua.

Ao longo do trabalho, algumas cartas foram transcritas na íntegra e de outras foram destacados alguns trechos. Recorrendo à metáfora da rede, procuro trançar os diferentes fios que obtive através dos relatos feitos pelas professoras, inserindo nessa rede o fio da minha maneira de compreender e contar a história, puxando o fio de alguns teóricos que me ajudam nessa tessitura.

A metáfora do conhecimento em rede, segundo Moraes (2003), permite superar a idéia do conhecimento como blocos fixos e mutáveis e entendê-lo como uma teia, onde tudo está interligado, não existindo nada que seja primordial, fundamental, primário ou secundário, uma vez que já não existe mais nenhum alicerce fixo e imutável. Assim, a metáfora da rede permite uma aproximação não mais linear e dogmática da realidade, pois conforme Manhães (2001, p.71):

A tessitura do conhecimento em rede reconhece que nenhuma análise pode espelhar a realidade, nem é produto de um sujeito radicalmente separado da natureza. O observador é participante e criador de conhecimento, sendo cada um responsável pela inclusão de novos nós na própria rede. O conhecimento que se faz a partir das relações que se enredam ultrapassa a busca de certezas e aceita a incerteza para também superá-la.

Ao utilizar a narrativa, pretendi dar voz às professoras, reconhecendo-as como protagonistas do estudo, trazendo-as ao texto como co-autoras dos conhecimentos que foram sendo tecidos. Conto a história junto com as professoras. Elas estão presentes ao longo do

texto, através de trechos das cartas que me enviaram ou através do relato das histórias que me contaram nos nossos encontros.

3 UM POUCO DA HISTÓRIA DA ESCOLA

Violento, o pássaro que luta contra os arames da gaiola? Ou violenta será a imóvel gaiola que o prende? Violentos, os adolescentes da periferia? Ou serão as escolas que são violentas? As escolas serão gaiolas? (Alves, 2002, p.31)

Neste capítulo, narro junto com as professoras a trajetória da escola, que vai de uma etapa marcada pela exclusão, passando por um momento de desequilíbrio e chegando a um movimento de ruptura, a partir do qual gradativamente a lógica da exclusão começa a dar lugar à lógica da inclusão. Nesse movimento contínuo, os arames da gaiola aos poucos começam a ser rompidos e os pássaros, encorajados a alçar seus próprios vôos.

Relato, inicialmente, alguns aspectos que mostram o quanto a escola era excludente, marcada pela evasão, pelo alto índice de reprovação e pelo descontentamento de alunos, professores e pais. Até então, tais problemas eram percebidos, mas suas causas não eram questionadas. Tampouco era buscada a sua superação. Pareciam fazer parte do curso normal de uma escola.

Em seguida, relato um movimento de desequilíbrio, provocado pelo clima de insatisfação com a aprendizagem e condições de trabalho, aliado à chegada de uma aluna com deficiência. Instigadas por uma educadora estranha à escola, que chegou até ela por intermédio da aluna em situação de deficiência, as professoras começaram a questionar a realidade escolar, incluindo suas ações e concepções, e perceberam que eram necessárias mudanças, pois não era possível continuar da maneira como estavam. Iniciou-se, então, um movimento de ruptura, quando passaram a não mais aceitar a situação em que se encontravam e iniciaram a trajetória de reconstrução da escola.

Encerro o capítulo mostrando um aspecto importante nessa nova organização, que é o redimensionamento da formação continuada, gerando mudanças nas concepções e na ação pedagógica das professoras, que permitiram a todos avançar. O processo de formação em serviço implantado na escola foi um aspecto fundamental na trajetória de abertura às diferenças, pois a partir dele iniciou-se um movimento de mudanças, ainda em curso, visando à inclusão de todos os envolvidos no processo escolar. Na medida em que as professoras incluíram-se no processo de transformação, assumindo-se como sujeitos e protagonistas, tornaram-se também livres para alçarem seus próprios vôos.

3.1 COMO ERA A ESCOLA

No primeiro encontro, as professoras traçaram um panorama de como era a escola e como é atualmente. Contaram-me que há seis anos, aproximadamente, a escola caracterizava-se pelos altos índices de reprovação, de evasão e baixo índice de frequência. Era grande o número de alunos por turma, mais de trinta, a maioria fora da faixa etária. Vaneza, ao relembrar sua chegada à escola, comenta que *“quando eu cheguei aqui, tinha trinta e oito na terceira série. Havia quatro primeiras séries. A primeira série era horrível, alunos de quatorze anos. Eu peguei terceira série com alunos de dezessete e dezoito anos. Havia muitos. E aí a gente não sabia o que fazer. Ficavam aqueles gurus de dezessete, dezoito anos, tinha até um que já era pai”*.

A insatisfação dos pais, das professoras e dos alunos era grande. Os pais ficavam descontentes com a reprovação de seus filhos. Os alunos não queriam ficar em sala de aula. Para as professoras, ter de lecionar na Escola Dora Abreu era tido como um castigo, ninguém queria ficar lá. A rotatividade era grande e, para Vaneza, *“eles não ficavam na sala de aula porque a gente não atendia. Olha só, dava aqueles textinhos daqueles livros de terceira série para os alunos de dezoito anos. Aí eles bagunçavam. Então era reprovação e evasão; ninguém queria ficar dando aula aqui. Vir para o Dora Abreu era castigo. Isso é uma coisa que eu acho importante, a rotatividade dos alunos e dos professores era enorme. E o descontentamento dos pais também, porque os alunos chegavam no fim do ano e rodavam. Numa classe de trinta e seis alunos, passavam oito, seis”*.

Não são de estranhar os altos índices de reprovação e de evasão, já que o trabalho realizado não estava atendendo às expectativas dos alunos. Como afirma Esteban (2001, p.8), *“a inexistência de um processo escolar que possa atender às necessidades e particularidades das classes populares, permitindo que as múltiplas vozes sejam explicitadas e incorporadas, é um dos fatores que fazem com que um grande potencial humano seja desperdiçado”*. De fato, muitos talentos devem ter sido desperdiçados nessa época, por não encontrarem uma escola que os acolhesse. Onde estarão esses jovens, hoje? Onde poderiam estar?

Os relatos das professoras permitem perceber que a escola era o oposto do que se imagina ser uma escola inclusiva. Embora algumas pessoas associem o termo inclusão escolar à idéia de incluir crianças e jovens em situação de deficiência nas classes comuns do ensino regular, a inclusão escolar não atinge apenas esses alunos, mas todos os demais, pois as escolas inclusivas propõem que o sistema educacional se reorganize de tal forma a atender às

necessidades de todos os alunos e se reestruture a partir dessas necessidades. Busca-se rever a idéia de que as diferenças são um problema que precisa ser superado ou eliminado, assumindo-se que elas são inerentes a qualquer pessoa. Além disso representam um fator de enriquecimento dos processos de ensino e de aprendizagem, na medida em que, ao abrirem-se às diferenças, estarão beneficiando um grande número de alunos e não somente os que estão em situação de deficiência, pois sabemos que não são somente estes que se encontram excluídos do processo educacional. Ao falarmos de inclusão estamos, portanto, falando em um grande percentual de alunos que, mesmo freqüentando uma sala de aula, encontram-se excluídos.

Mittler (2003) vem ao encontro dessas idéias ao afirmar que a inclusão não diz respeito à colocação das crianças em situação de deficiência nas escolas regulares, mas à mudança das escolas para que se tornem mais responsivas às necessidades de todas as crianças. Como em qualquer processo que envolve mudanças, muitas são as resistências encontradas, pois lidar com as diferenças não é tarefa fácil e não são todas as escolas que acolhem esse desafio.

Macedo (2005) alerta para a ironia que pode estar contida no termo educação inclusiva, pois, se considerarmos como excluídas não apenas as pessoas com alguma deficiência, mas também os pobres, os analfabetos, os famintos, os que não têm onde morar, os doentes sem atendimento, entre outros, então a maioria da nossa população estará nessa categoria. De fato, se pensarmos nos alunos que apresentam dificuldades em acompanhar as aulas, que são reprovados, que abandonam a escola e/ou são por ela abandonados, enfim, todos aqueles que não se enquadram nos padrões predeterminados e esperados pela escola, veremos que a proposta da escola inclusiva não é incluir uma minoria até então excluída, mas transformar a escola para que ela possa acolher a maioria dos alunos, que se encontra atualmente excluída.

Segundo Fávero (2004, p.53), escola “é o espaço privilegiado da preparação para a cidadania e para o pleno desenvolvimento humano, objetivos previstos na Constituição Federal, que devem ser alcançados pelo ENSINO (art. 205, CF)”. A convivência entre todos é pressuposto para o cumprimento desses fins educacionais e qualquer arranjo diferente disso é uma distorção das disposições constitucionais. Embora o direito à educação seja um direito humano fundamental, que não pode ser subtraído de ninguém, mesmo que tenha significativas limitações intelectuais, a porta da escola é muito pesada para qualquer aluno que tenha alguma diferença (deficiência ou não) que o impeça de se enquadrar nos padrões

predeterminados pela escola. No entanto, é preciso ultrapassar esta porta pesada, mudando a idéia de que as crianças em situação de deficiência necessitam de proteção excessiva.

Mas por que a porta da escola é tão pesada para alguns alunos?

Sem dúvida trata-se de uma questão bastante complexa. Para Arroyo (2003), existe uma cultura da exclusão e essa cultura está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar. Em outras palavras, o sistema escolar está estruturado para excluir. A cultura da exclusão está instalada na espinha dorsal da organização escolar e sem uma revisão profunda não é possível pensar numa cultura de inclusão. Para o autor, é preciso uma discussão séria sobre o direito à formação básica e universal e sobre a busca de um novo ordenamento que garanta essa formação.

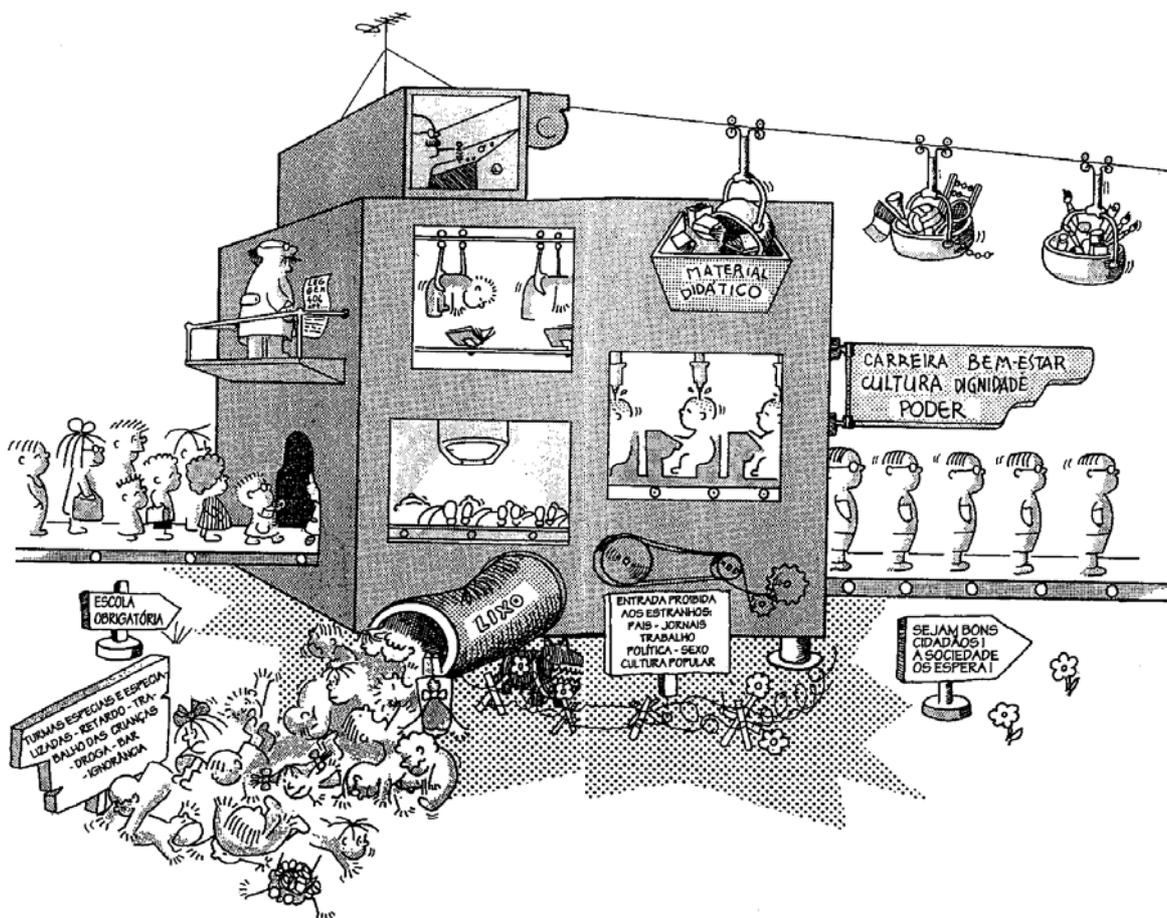


Figura 2 – A grande máquina escolar
Fonte: Tonucci, Francesco (2003, p.100).

Ao criticar o sistema educacional excludente, Tonucci (2003, p.100) expressa, através do desenho acima, a idéia das oposições binárias que dividem a sociedade de tal forma que um dos termos é o privilegiado, considerado positivo, enquanto o outro é considerado

negativo. A figura mostra os dois caminhos possíveis no sistema excludente: o dos que se adaptam ao modelo predeterminado pela escola e o dos “outros”, que não conseguem a ela se adaptar e são por ela excluídos. Através da organização escolar, os papéis de cada um são estabelecidos.

Para Veiga-Neto (2001), a organização do currículo e da didática servem, entre outras coisas, para fixar quem somos nós e quem são os outros. Isso nos leva a pensar na necessidade de pensarmos em outras formas de organização curricular, se o que buscamos é uma escola que trate cada aluno como um ser singular. É preciso, portanto, ir além da constatação das diferenças e avançar para o questionamento de como essas diferenças vão sendo culturalmente produzidas. O currículo é uma forma através da qual as diferenças vão transformando-se em desigualdades, na medida em que estabelece padrões e hierarquias, privilegiando determinados conhecimentos, comportamentos e pessoas.

Em sintonia com essas idéias, Imbernón (2000, p.82) sugere que a educação do século XXI no âmbito das instituições educativas deverá propor, entre outros, o desafio do direito à diferença e a recusa a uma educação excludente. Para o autor, “[...] assumir a diversidade supõe reconhecer o direito à diferença como um enriquecimento educativo e social”, favorecendo a convivência de realidades plurais, de necessidades diferentes, que enriqueçam a dinâmica da aula e da instituição. Para isso, é necessário introduzir a diversidade na estrutura da organização e revisar a organização interna das instituições educativas de maneira profunda e não apenas trabalhar a diversidade como um conteúdo a ser transmitido aos alunos.

Na década de oitenta, a Escola Dora Abreu trabalhava por objetivos. O número de objetivos e o percentual mínimo que o aluno precisava alcançar eram predeterminados. Ao final do bimestre, era aplicada uma regra de três para determinar a nota do aluno. Ao final do ano, caso o aluno não atingisse a nota mínima, era reprovado. Segundo relatou-me Eunice, *“a gente trabalhava em cima de objetivos. Então, digamos que a gente tinha vinte e cinco objetivos no currículo por atividades. Aí tu aplicavas a regra de três: ele atingiu vinte e dois, vezes tanto, fazia a fórmula e chegava à nota dele. Daí, no final do mês, não me lembro se era por mês ou trimestre, a diretora chamava, pegava a tua listagem, com a calculadora fazia o cálculo e, se não dava certo, então ela fazia a gente retomar e fazer de novo. Aí um belo dia, eu e outra colega da primeira série, a gente não tinha dados para dar a ela, porque [...] a gente estava fazendo era outra coisa, parece que era o método da abelhinha que a gente trabalhava. E a diretora descobriu que a gente não tinha trabalhado todas as letras até o mês de julho. Daí ela marcou uma reunião pra mim e pra outra colega. No outro dia ela veio: -*

Vocês já deram o L? - Não. - Vocês já deram isso? - Não. A gente tinha dado umas quatro ou cinco só e ela deu até o mês agosto para a gente dar todo o alfabeto. Para ver que até com a própria professora, era um sistema de sabatina.”

A perspectiva técnica está bastante presente no relato de Eunice. A avaliação realizada era apenas quantitativa. Interessava o percentual de objetivos que o aluno havia atingido. Nesse tipo de avaliação, o objetivo é selecionar, classificar e hierarquizar pessoas e saberes, o que acaba se constituindo em um mecanismo de exclusão. Segundo Esteban (2001, p. 15)

a avaliação escolar, nesta perspectiva excludente, silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos; desvalorizando saberes fortalece a hierarquia que está posta, contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem como ausência de conhecimento.

Infelizmente, essa ainda é a prática dominante em muitas escolas, o que faz com que muito ainda tenha de se discutir e avançar no que diz respeito à avaliação, se o que buscamos é uma escola inclusiva. Sem dúvida, a avaliação é uma prática importante no processo escolar, mas precisa de uma mudança profunda, para que a lógica da exclusão possa ser substituída pela lógica da inclusão.

O resultado das avaliações era comunicado aos pais no momento da entrega dos boletins. Este era um dos raros momentos de contato com as famílias e poucas eram as que dele participavam. Além desse momento, as famílias eram chamadas à escola quando acontecia algum problema com seu filho. Em suma, eram chamadas à escola para receber o boletim ou para ouvir reclamações. Esse distanciamento entre a família e a escola é mais um entrave para a inclusão escolar, que precisa ser revisto se buscamos uma escola aberta a todos.

Esse breve relato de como era a escola Dora Abreu permite constatar o quanto era excludente. Não eram somente os alunos que estavam excluídos, mas também as professoras e as famílias. Todos os interessados no processo educacional estavam descontentes. Era preciso mudar o rumo da história, superar a lógica da exclusão e construir um novo caminho, abrindo-se às diferenças. Todos estavam engaiolados e era necessário em algum momento romper os arames dessa “gaiola”, para que os “pássaros” pudessem alçar seus próprios vôos. Ao contrário do que muitos acreditam, a história da escola vai mostrar que isso é possível. Não se trata de evidenciar passos que possam ser seguidos por outras escolas, mas de demonstrar, através da trajetória dessa escola, a possibilidade de uma caminhada, para que outras possam trilhar a sua, no seu tempo e à sua maneira.

3.2 O DESCONTENTAMENTO DAS PROFESSORAS E A CHEGADA DE UMA ALUNA EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA: MOVIMENTO DE DESEQUILÍBRIO

No primeiro encontro com as professoras da escola, questionei-as sobre como conseguiram redimensionar seu trabalho, ou seja, o que as fez buscar novas alternativas no cotidiano escolar. Elas citaram algumas hipóteses, mas não souberam precisar com clareza. Mais tarde, numa das cartas que me enviaram, contaram que, após o nosso primeiro encontro, sentaram para discutir e tentar compreender melhor a trajetória da escola. A discussão foi intensa e *“um ponto com que todas concordam: estávamos descontentes com a realidade da nossa escola: Repetência – Evasão – Defasagem idade/série – Turmas numerosas – Indisciplina – Ausência da família na Escola”*, contou Vaneza.

A partir de 1998 as professoras da escola começaram a realizar estudos para redigir a proposta pedagógica e o novo regimento. Foi feito um levantamento de dados e ficou evidenciado que, de duzentos e cinquenta alunos matriculados, duzentos estavam fora da faixa etária correspondente à série. Segundo Eunice, *“na nossa concepção tudo estava bem, apesar do alto índice de reprovação e evasão, turmas superlotadas e com defasagem idade/série, problemas sérios de indisciplina, os alunos deveriam adaptar-se à escola. Na verdade nada estava bem, como poderia estar com os problemas acima relatados?”*.

Começaram, então, a questionar o grande número de alunos por turma e a defasagem da faixa etária em que se encontravam. *“Não tinha como a escola continuar com esse horror de alunos fora da faixa etária dentro da sala de aula e com turmas numerosas [...] Na época em que eu estava em sala de aula, nós estávamos insatisfeitas [...]. Puxa! Passou um ano e a gente não contribuiu em nada. E não sabe como fazer”*. Embora inicialmente as educadoras entendessem que tudo estava bem, com os estudos para redigir a nova proposta pedagógica, passaram a questionar alguns aspectos do cotidiano escolar e começaram a ficar insatisfeitas com o trabalho que realizavam. Terminava o ano letivo e percebiam que não haviam contribuído em nada para a formação dos alunos. Sentiam-se impotentes por não saber o que fazer para reverter a situação.

Nesse mesmo ano em que estavam estudando a nova proposta pedagógica, o ingresso de uma aluna com síndrome de Down⁴ (a chamarei de V) parece ter contribuído para que a escola iniciasse uma série de mudanças. Segundo Eunice, *“sabíamos que a nova LDB*

⁴ Segundo Werneck (2000, p.27), é a “alteração genética associada à deficiência mental mais freqüente do planeta entre pessoas nascidas vivas. No Brasil, um a cada 500/600 bebês nasce com esta síndrome”.

9394/96 previa a inclusão, mas achávamos que nunca iríamos vivenciar, pois não tínhamos conhecimento de pessoas portadoras de necessidades especiais no bairro. Quando nos deparamos com a aluna, todos os nossos conceitos caíram por terra, aquilo que achávamos que era correto já não servia mais [...]. A chegada desta aluna nos fez ver o que antes não tínhamos nos dado conta, aquela ESCOLA já não servia mais, a partir daí, buscando auxílio e estudando muito começamos a transformar nossa prática”. Até então, já haviam recebido alunos com deficiência auditiva, mas nunca haviam ouvido falar de inclusão. Tiveram boa vontade em aceitar e trabalhar com esses alunos, mas com a chegada da aluna V perceberam que a maneira como estavam trabalhando não estava dando certo.

Cabe comentar que a presença de alunos com deficiência mental nas classes comuns do ensino regular representa um desafio, pois implica rever a idéia de que a aprendizagem ocorre de forma homogênea e revisar as práticas escolares excludentes. Segundo documento editado pelo MEC:

A deficiência mental coloca em xeque a função primordial da escola comum que é a produção do conhecimento, pois o aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber que, invariavelmente, não corresponde ao ideal da escola. Na verdade, não corresponder ao esperado pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência mental denunciam a impossibilidade de atingir esse ideal, de forma tácita. Eles não permitem que a escola dissimule essa verdade. As outras deficiências não abalam tanto a escola comum, pois não tocam no cerne e no motivo de sua urgente transformação: entender a produção do conhecimento acadêmico como uma conquista individual (Brasil, 2005, p.12).

Na escola Dora Abreu, a presença da aluna com deficiência mental provocou um desequilíbrio, pois assim como ela não conseguia se adaptar ao modelo de ensino conservador que mantinham até então, tampouco a escola conseguia se adaptar a essa nova realidade. Todos estavam insatisfeitos. Esse desequilíbrio gerou uma ruptura, a partir do momento em que as professoras perceberam que o modelo de escola que tinham não servia mais. Era um modelo excludente que precisava ser superado. Algumas escolas fogem desse enfrentamento, descumprindo as leis e não aceitando alunos em situação de deficiência, ou então aceitam-nos mas não revisam suas práticas. Com isso, contribuem para que estes alunos estejam excluídos dentro da própria escola, assim como muitos outros que, embora não estejam em situação de deficiência, não conseguem se adaptar ao modelo conservador. Este não foi o caso da escola Dora Abreu.

Quando perguntei às professoras se haviam pensado em não aceitar a aluna por sentirem-se despreparadas, o que ocorre em muitas escolas, elas responderam que aceitaram a menina porque ela tinha direito. *“É como quando nasce uma criança com síndrome de Down. A mãe tem que aceitar”*, comentou Eunice. A entrada da aluna coincidiu com a promulgação

da nova Lei de Diretrizes e Bases, de 1986, e com o período em que a reivindicação pelos direitos das pessoas com deficiência começou a ter maior visibilidade no Brasil. Para melhor compreensão desse momento histórico, passo a relatar alguns movimentos e eventos que desencadearam o processo de inclusão escolar e os principais documentos que o sustentam.

A partir da década de 80, inicia-se um movimento mundial em prol da inclusão, envolvendo profissionais, pais e pessoas em situação de deficiência, o que, no âmbito da educação, propõe a abertura das escolas às diferenças, ou seja, a escola precisa se adaptar para que possa acolher a todos os alunos, removendo as barreiras que impedem que as crianças possam conviver e se beneficiar da mesma escola, independentemente de suas características e possibilidades. Esse movimento se contrapõe à integração, que prevê a inserção dos alunos com deficiência nas escolas comuns desde que consigam a ela se adaptar.

Como passo inicial à inclusão, Sánchez (2005) destaca o movimento denominado “*Regular Education Initiative*” (REI), que surge nos Estados Unidos, cujo objetivo era a inclusão das crianças em situação de deficiência nas escolas comuns. Os esforços apontavam para a necessidade de unificar a educação especial e a regular num único sistema educativo. Aparecia pela primeira vez a defesa de um sistema educativo único para todos, na medida em que a proposta do REI era de que todos os alunos deveriam estar escolarizados nas classes de ensino regular, recebendo uma educação eficaz. As separações, quando ocorressem, deveriam ser mínimas.

Dando continuidade ao movimento REI nos Estados Unidos e em consequência da insatisfação pela trajetória da integração escolar em outras partes do mundo, surge, no final dos anos oitenta e início dos noventa, o movimento da inclusão. Passa-se, então, a questionar o tratamento dado aos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino e reconhece-se que as dificuldades apresentadas por alguns alunos são resultado da maneira como as escolas se organizam e da forma como o ensino é ministrado.

A proposta da educação inclusiva critica as práticas educacionais vigentes e tem provocado uma revisão em alguns sistemas educacionais, que tem procurado implementar ações que garantam a educação a todos os alunos em contextos não-segregados. Muitas reuniões internacionais têm sido realizadas para discutir questões relacionadas ao tema. Em algumas delas têm surgido importantes documentos que muito têm contribuído para o avanço em prol deste novo paradigma educacional.

A chegada de V à escola coincide com a Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática em Educação Especial, resultado de uma Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida em Salamanca, na Espanha, em 1994, na qual foi

reafirmado o direito à educação de cada indivíduo. Trata-se de um importante documento que representa um avanço no que diz respeito à educação de crianças e jovens com deficiência.

O documento, cujo princípio orientador é o de que todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições, reconhece a necessidade e a urgência de providenciar educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino, devendo este levar em conta as características, interesses e habilidades de aprendizagem de cada criança, que são únicas. Para Sánchez (2005), essa Conferência foi a que contribuiu de maneira mais decisiva e explicitamente para impulsionar a educação inclusiva em todo o mundo.

Cabe destacar que a legislação brasileira é bastante avançada com relação à inclusão escolar. A nossa Constituição Federal elege como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III) e como um dos objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV). Garante, também, o direito à igualdade (art. 5º) e trata nos art. 205 e seguintes do direito de todos à educação. Como um dos princípios para o ensino, elege a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art. 206, inciso I), acrescentando ser dever do Estado garantir o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208, V).

Toda escola deve, portanto, atender aos princípios constitucionais. No entanto, nosso sistema educacional ainda é bastante excludente e segregado. Muitos alunos ainda freqüentam classes ou escolas especiais, pois na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/1996 consta que a substituição do *regular* pelo *especial* é possível (artigos 58 e seguintes). Entretanto, conforme documento editado em 2003⁵ pela Procuradoria Geral dos Direitos do Cidadão do Ministério Público Federal, essa substituição não está de acordo com a Constituição Federal, que prevê atendimento educacional especializado e não Educação Especial. Logo, para que a LDBEN/1996 não seja considerada incompatível com a Constituição, é preciso entender Educação Especial como modalidade de ensino que oferece atendimento educacional especializado.

Segundo Fávero (2004), atendimento educacional especializado é complemento à escolarização ou educação escolar e refere-se ao que é diferente do ensino escolar, para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, como, por exemplo, ensino da

⁵ “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino”, disponível em http://www.prsp.mpf.gov.br/outroslinks/informes/cartilha_acesso_defic

Língua Brasileira de Sinais – Libras e do Braile. O atendimento educacional especializado não é escolarização plena. Esta só pode ser oferecida pela rede regular de ensino. Alguns alunos precisam desse atendimento, mas isso não significa restrição ao mesmo ambiente que os demais educandos.

No Brasil, segundo documento editado pelo MEC (Brasil, 2005), a escola especial foi criada para substituir a escola comum no atendimento aos alunos em situação de deficiência, assumindo o papel da escola comum, sem ter clareza de qual seria o seu. Entendia-se que esses alunos necessitavam de condições escolares especiais: professores especializados, currículos adaptados, número reduzido de alunos por turma, entre outras. Com isso, enfrentou o impossível, ou seja, substituir a escola comum, o que acabou por descaracterizá-la, impedindo que construísse sua própria identidade. Hoje, diante da inclusão, o desafio é tornar claro o papel das escolas comuns e especial, cabendo à escola especial complementar a comum, atuando sobre o saber particular que vai possibilitar a construção do saber universal.

Uma nova legislação, posterior à LDBEN/1996, ratifica o direito de as pessoas em situação de deficiência freqüentarem a mesma escola que as demais, direito esse que traz benefícios a todos os alunos na medida em que exige novos posicionamentos da escola no sentido de torná-la de melhor qualidade para todos. Trata-se da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, celebrada na Guatemala. O Brasil é signatário desse documento, que foi aprovado pelo Congresso Nacional e promulgado por Decreto da Presidência da República em 2001, tendo o mesmo valor de uma lei ordinária ou de uma norma constitucional. Esse documento deixa clara a impossibilidade de diferenciação com base na deficiência.

De acordo com a nossa Constituição, a educação visa “[...] ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205). Esse preparo pressupõe o convívio com as diferenças em sala de aula, em um ambiente que reflita a sociedade como ela é, com pessoas com e sem deficiência. Portanto, qualquer restrição ao acesso a um ambiente que reflita a sociedade tal como ela é, como forma de preparar a pessoa para a cidadania, seria uma diferenciação que estaria limitando o direito à igualdade dessas pessoas.

É possível perceber consideráveis avanços no que diz respeito à legislação e, também, com relação à consciência do direito de todos à educação. No entanto, embora em termos de legislação tenhamos avançado, muitas escolas parecem não estar garantindo esse direito, continuam sendo uma instituição excludente. Não excluem apenas as crianças em

situação de deficiência, mas todos aqueles que não conseguem se encaixar nos padrões estipulados e almejados por ela. Embora tenham um discurso de igualdade, não consideram as diferenças dos alunos.

Segundo Figueiredo (2002, p.69), “parece que, na tentativa de garantir a promoção da igualdade, a escola está confundindo diferenças com desigualdades. Aquelas são inerentes ao humano enquanto estas são socialmente produzidas”. Como produtora de igualdades, a escola preza a homogeneidade e acaba acentuando e produzindo a desigualdade. Entretanto, a igualdade só pode ser atingida se as diferenças forem reconhecidas como algo que enriquece os processos de ensino e de aprendizagem devendo, pois, serem valorizadas, ao invés de serem negadas ou supostamente eliminadas. Esse enriquecimento se dá na medida em que o professor, ao reconhecer as diferenças dos alunos, busca oferecer oportunidades para que todos possam aprender, cada um da sua maneira e no seu tempo.

Muitos são categóricos ao afirmar que de nada adiantam as leis, se a escola não estiver disposta a assumir os princípios inclusivos. De fato, a existência da lei não garante que a escola acolha os alunos em situação de deficiência e se transforme em uma escola inclusiva. Não basta que as escolas abram as portas para todos os alunos, independentemente de suas características sociais, culturais, econômicas, físicas ou mentais. É preciso garantir que eles possam nela permanecer e dela se beneficiar.

Por outro lado, se não houvesse a legislação, será que algumas escolas acolheriam crianças e jovens em situação de deficiência e redimensionariam seu trabalho para poder acolhê-los?

Sabemos que, para aprender a lidar com as crianças em situação de deficiência nas classes comuns da rede regular de ensino, é preciso que elas estejam freqüentando essas classes, pois não existe uma preparação *a priori*. É no dia-a-dia, na sala de aula, que o professor vai aprender a lidar com elas, assim como ocorre com os demais alunos.

Se não houvesse a legislação, muitas dessas crianças chegariam até as escolas?

As escolas teriam se modificado?

As escolas teriam aprendido a conviver com essa nova realidade e dar conta dessa nova demanda?

Com o intuito de preparar a escola para essa nova realidade, antes de V ingressar na escola, as professoras e equipe diretiva foram convidadas a participar de uma reunião com a professora Mara Sartoretto, diretora do Centro de Apoio da AFAD - Associação dos Familiares e Amigos do Down de Cachoeira do Sul, na qual foi abordado o tema da inclusão escolar. As professoras sentiram-se um pouco inquietas com tal reunião, questionando-se

sobre o porquê de estarem ali participando, já que não tinham alunos com deficiência. *“Imagina só, agora ela acha que vai colocar deficiente. Não, mas aqui a gente nunca vai ter deficiente, não há nenhum Down na escola”*, segundo Vaneza, era o que as professoras comentavam.

Em 1998, quando V ingressou na escola, a professora Mara passou a fazer alguns contatos com a titular da turma, sendo ignorada pelas demais. Devido às dificuldades encontradas pela professora, em um determinado momento, o grupo de professoras resolveu pedir à professora Mara um curso que as ensinasse a trabalhar com crianças com Síndrome de Down. Como não existe um curso específico para ensinar a trabalhar com essas crianças, a professora sugeriu que fizessem juntas um projeto de formação continuada.

O objetivo da professora Mara Sartoretto, à frente do Centro de Apoio da AFAD, não é dar cursos sobre síndrome de Down, conforme ela destaca em publicação que reúne relatos de experiências sobre inclusão escolar:

[...] Não vamos às escolas para mostrar como se ensina os alunos com síndrome de Down, mas para colaborarmos na construção de novas práticas de ensino, que contribuem para que todos os alunos avancem na aprendizagem e ninguém seja excluído das turmas (Sartoretto, 2001, p.106).

Vaneza relata: *“então nós estávamos insatisfeitas, vem a V para a escola e ninguém queria pegar. Foi aquele fuzuê. E agora essa tal de inclusão... Aprende ou não aprende? Isso é só faz de conta! Ai foi aquele horror. Tanto é que para a gente se abrir com a Mara, custou. Ficou todo mundo com o pé atrás [...]. E aí, um belo dia, a gente falou:*

- A gente vai ter que apertar a Mara, eu não agüento mais essa guria. Sozinha eu não posso.

[...] Daí a gente pediu um curso para ela, para ensinar a trabalhar com Down. Ela olhou para nós e disse:

- Curso? O que vocês querem com curso, gurias? Vamos fazer uma reunião, vamos organizar, vamos convidar a secretária.

A partir daí a gente começou a entender alguma coisa”.

Segundo relata Vaneza, ao sentirem-se desequilibradas pela presença da aluna com síndrome de Down, as professoras pediram um curso que as ensinasse a lidar com essa nova realidade, o que mostra uma visão tecnicista, provavelmente herdada de uma formação nos moldes da racionalidade técnica, na qual o professor é tido como um técnico cuja atividade consiste na aplicação de teorias científicas e de técnicas para a resolução dos problemas encontrados na prática. Nessa perspectiva, assumem-se como executoras dos conhecimentos produzidos por outras pessoas e não como produtoras de conhecimentos, o que faz com que

esperem que alguém lhes mostre o caminho a seguir. Acreditam que sempre haverá alguém que lhes dirá “o quê” e “como” devem fazer.

Para Contreras (2002), o modelo da racionalidade técnica revela sua incapacidade para lidar com tudo que é imprevisível e que não pode ser interpretado como um processo de decisão e atuação regulado segundo um sistema de raciocínio infalível, que parte de um conjunto de premissas. A prática docente é na maioria das vezes um enfrentamento de situações problemáticas influenciadas por vários fatores e que precisam ser compreendidas em seu contexto e com suas singularidades. Diante dessas situações o professor precisa abrir-se a diferentes possibilidades de resposta, às vezes provisórias, para casos que não havia sequer previsto ou imaginado, valendo-se de recursos como a intuição e a improvisação.

Os saberes que os professores tecem ao longo de sua vida profissional são fundamentais para a compreensão dos fenômenos que ocorrem em sala de aula e para a construção de novas alternativas para enfrentar as questões que surgem no dia-a-dia escolar. No entanto muitos parecem desconhecer o quanto sabem, o quanto podem fazer com o que sabem e o quanto podem fazer para propor soluções para os problemas. Ficam, muitas vezes, esperando que outros lhes mostrem o caminho, quando, na verdade, o caminho precisa ser construído por eles mesmos.

Quando pensamos em uma escola aberta às diferenças, temos de pensar na possibilidade de que alunos em situação de deficiência ou não estudem juntos. Isso faz com que persistam alguns questionamentos sobre a necessidade de que o professor tenha ou não formação especializada. Muitos desses questionamentos decorrem da falta de clareza com relação ao que compete ao professor e aos demais profissionais. Entendo que o professor precisa dar conta das questões pedagógicas, desenvolvendo um ensino que contemple a turma toda, sem exclusões.

Figueiredo (2002, p.76) ajuda a compreender o papel do professor na perspectiva inclusiva, quando afirma:

É importante lembrar que a escola não constitui espaço clínico, mas educacional. O docente não tem obrigação de se preparar para suprir as necessidades clínicas e terapêuticas de seus alunos, mas para lidar pedagogicamente com eles. Assim, trabalhar com crianças *especiais* não requer uma especialização para reduzir ou pôr termo às suas deficiências, mas o aprimoramento do professor no ensino e na aprendizagem para que ele seja capaz de identificar as dificuldades de seus alunos, visando a eliminar as barreiras próprias de suas relações na escola.

Ferreira (1998, p.50), ao discordar da necessidade de o educador do ensino regular ter formação especializada, destaca a importância de que ele seja especial na forma de abordar os desafios que lhe são impostos, pois, dessa forma

[...] Torna-se um pesquisador do “seu saber” e do “seu fazer”, continuamente “fazendo para aprender” e “aprendendo para fazer”, numa atuação diligente, constantemente implementada por suas descobertas e assunção de posicionamentos frente às questões emergentes.

Araújo (1998, p.46), ao tentar buscar estratégias para lidar com as deficiências que surgem nas escolas, sejam elas reais ou circunstanciais⁶ também não acredita na necessidade de especialistas, mas de

[...] Educadores não autoritários, conscientes da importância que ambientes cooperativos e democráticos têm na constituição psíquica, social e cognitiva de seus alunos. Educadores que percebam que os conteúdos tradicionais da escola, apesar de essenciais para o pleno desenvolvimento do aluno, não devem ser encarados como um fim na educação, e sim como instrumentos para a construção da cidadania.

Mittler (2003, p.184) complementa os autores acima ao afirmar que a inclusão é uma jornada com um propósito, durante a qual os professores irão construir e ampliar suas habilidades para que possam dar conta de todas as crianças. Trata-se de uma tarefa que não é tão difícil quanto possa parecer, pois “a maioria dos professores já têm muito do conhecimento e das habilidades que eles precisam para ensinar de forma inclusiva”. Para o autor, o que lhes falta é confiança em sua própria competência e isso se deve, em parte, à falta de oportunidades de capacitação e, em parte, ao mito existente sobre a especialização que os faz crer que a capacitação especializada é um requisito para a inclusão.

Uma das primeiras questões que vêm à mente dos professores quando enfrentam o desafio de ensinarem alunos em situação de deficiência junto com os demais, na mesma sala de aula, é o fato de não se sentirem preparados. No caso específico dos alunos em situação de deficiência, parece haver o entendimento de que os especialistas detêm esse saber. Muitos professores do ensino regular afirmam que o curso de formação inicial não os preparou para tal. Mas seria ingênuo pensar que a formação inicial pudesse dar conta da complexa tarefa da docência.

Entre os autores que postulam a reformulação da formação inicial e da continuada numa perspectiva de desenvolvimento profissional, que pressupõe uma noção de evolução e continuidade, encontra-se Perez (1999, p.271), que afirma:

A formação inicial deve proporcionar aos licenciandos um conhecimento que gere uma atitude que valorize a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem, e fazê-los criadores de estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão e a construir um estilo rigoroso e investigativo.

⁶ Mantoan (1997) fala em déficit real quando se trata de casos de lesão orgânica devidamente instalada como causa do problema, e déficit circunstancial quando se trata de uma situação criada pela interação entre incapacidades física e/ou mental e os obstáculos que o social interpõe entre o sujeito e o meio.

A formação inicial, entendida a princípio como uma conclusão, passa a ser vista apenas como uma etapa da formação profissional, pois, por melhor que tenha sido seu curso inicial, os conhecimentos que o aluno traz consigo dessa etapa serão sempre insuficientes para enfrentar sua complexa e imprevisível tarefa em sala de aula.

A partir, então, do descontentamento das professoras e demais profissionais da escola com as dificuldades que vinham enfrentando e da chegada da aluna com deficiência, que desestabilizou ainda mais o grupo, iniciou-se o programa de formação em serviço. Este persiste até os dias de hoje e, no meu entender, é um dos diferenciais da escola e um dos pilares que sustenta o trabalho realizado pelas professoras. A presença da professora Mara, aliada ao momento que a escola estava vivendo, foi fundamental, pois a história poderia ter tomado outro rumo.

A escola parecia ter chegado a uma situação insustentável, agravada pela chegada da aluna V, quando parecia que tudo estava perdido e não haveria mais saída. Mas foi justamente a partir desse ponto que novas possibilidades começaram a surgir, como se de um estado de desordem total surgisse uma nova ordem. Segundo as professoras, a chegada da aluna V e o reconhecimento de que a escola estava sendo excludente e que isso estava relacionado à maneira como o trabalho estava sendo desenvolvido, fizeram com que novos rumos fossem buscados. Houve, portanto, um movimento de desequilíbrio que oportunizou uma ruptura, quando as professoras passaram a não se contentar mais com a realidade que estavam vivenciando e se envolveram num processo de reconstrução da escola.

O momento vivido pela escola Dora Abreu confirma as palavras de Mantoan (2002b, p.87), quando afirma que “a inclusão provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno”. De fato, é possível perceber que com a chegada da aluna V à escola Dora Abreu e a partir do momento em que as professoras compreenderam o significado da inclusão escolar e procuraram colocar em prática os princípios da educação inclusiva, a escola não foi mais a mesma, nem seus professores e nem os alunos, que passaram a ser reconhecidos nas suas diferenças. Houve uma ruptura que possibilitou um redimensionamento da escola, na medida em que foi necessário abandonar antigas soluções e buscar novas estratégias.

O pensamento sistêmico ajuda a entender o processo pelo qual a escola vem passando, se compreendermos a educação como um sistema aberto. Segundo Moraes (2003, p.99):

A educação compreendida como sistema aberto implica a existência de processos transformadores que decorrem da experiência, algo inerente a cada sujeito e que depende da ação, da interação e da transação entre sujeito e objeto, indivíduo e meio. Um sistema aberto significa que tudo está em movimento, é algo que não tem fim, em que início e fim não são predeterminados. Cada final significa um novo começo, um recomeço, e cada início pressupõe a existência de um final anterior, o que faz com que o crescimento ocorra em espiral. Um sistema aberto exige um movimento contínuo e cada ação completa é insumo para um novo começo.

De fato, através de reflexão, trocas, ações, interações e transformações, a escola vem traçando sua trajetória, num movimento repleto de incertezas, não linear nem predeterminado, no qual cada desafio serve como um novo ponto de partida. As professoras, ao longo da caminhada, vão aprendendo a conviver com as incertezas e indeterminações, criando e recriando a escola no próprio caminhar. Como ensina Morin (2003), a certeza não passa de um mito, temos que reaprender a aprender num caminhar que não possui uma meta definida de antemão, conscientes de que todo conhecimento traz em si a marca da incerteza.

Nessa caminhada, mudanças de várias ordens se fizeram necessárias e uma delas diz respeito à formação em serviço, um capítulo importante na história da escola, que passo a relatar.

3.3 FORMAÇÃO EM SERVIÇO: UM CAPÍTULO IMPORTANTE DA HISTÓRIA

Antes de ser iniciado o novo projeto de formação em serviço que contou com o apoio da professora Mara, esta acontecia através de reuniões esporádicas. A Secretaria de Educação do Município oportunizava encontros, sendo alguns reunindo todas as escolas da rede. Inicialmente eram quatro ao ano, posteriormente foram ampliados para cerca de quatro por semestre. Às vezes eram trazidos textos, que as professoras liam rapidamente, para cumprir a tarefa e ir embora logo. Algumas reuniões eram de cunho administrativo.

Diante da complexidade que representa a docência nos dias de hoje, em que muitos desafios são enfrentados pelos professores diariamente, cada vez torna-se mais necessário o investimento na formação continuada. No entanto, nem todo tipo de ação oferecida como proposta de formação continuada atinge os interesses e as necessidades dos professores. Mais ainda, nem todo tipo de ação nesse sentido implica mudanças no trabalho em sala de aula, no sentido de avançar para uma prática que contemple a turma toda, sem exclusões. Acredito que uma palestra, um seminário, entre outros, são importantes e podem sensibilizar os professores, fazê-los repensar suas concepções e sua prática. Podem servir de ponto de partida, mas, para que ocorram mudanças significativas na prática, é preciso mais, é necessário um trabalho

continuado, que parta das necessidades dos próprios professores, oportunizando espaço de reflexão sobre sua prática, analisando as dificuldades encontradas à luz da teoria e construindo alternativas para superá-las.

Pimenta (2002b) critica os cursos de atualização que têm sido a prática mais freqüente no que se refere à formação continuada, pois mostram-se pouco eficientes para alterar a prática docente, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. Com isso, acabam apenas ilustrando individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas.

Imbernón (2004, p.17) sustenta a necessidade de se abandonar o conceito de que formação é atualização científica, didática e psicopedagógica do professor e avançar para um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir teoria. O autor defende a importância de que essa formação ocorra no interior da escola e que consista no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas, pois, “[...] na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático”.

A formação continuada que ocorria na escola Dora Abreu parecia não estar dando conta das necessidades das professoras. Com a chegada da aluna V, houve a oportunidade de contarem com o apoio da professora Mara, a quem as professoras solicitaram um curso para aprender a lidar com alunos com síndrome de Down. Ao invés de oferecer o curso que estavam lhe solicitando, a professora ofereceu a possibilidade de iniciarem um projeto de formação em serviço, cuja primeira reunião aconteceu em agosto de 1999.

A solenidade de início das reuniões, que foram chamadas de *Reuniões de Formação Continuada*, aconteceu em uma Capela situada ao lado da escola. Dela participaram representantes da Secretaria de Educação do Município, o presidente da AFAD, diretores e professores de outras escolas da Rede Municipal de Ensino e os professores e equipe diretiva da Escola Dora Abreu. Nessa oportunidade, a professora Mara coordenou o trabalho, dividindo os participantes em grupos, sendo que cada grupo fez uma listagem do que gostaria de estudar, quando e com quem.

Em uma das conversas que tivemos, as professoras destacaram a importância das leituras que foram sugeridas pela professora Mara e acreditam que sem elas, não teriam conseguido avançar. Entendo que essas leituras chegaram em um momento em que estavam ansiosas por compreender melhor o que estava se passando com a escola e o que poderia ser feito para tentar reverter a situação de crise em que se encontravam.

A partir, então, da solenidade de abertura, foi elaborado o Projeto de Formação Continuada, em parceria com a AFAD. Esta parceria dura até os dias de hoje, através de indicações bibliográficas, reuniões de estudos, visitas à escola, discussão da prática diária, reuniões com os professores de acordo com suas necessidades e participação nos encontros organizados pela AFAD.

Cabe destacar a importância do trabalho coletivo, oportunizando reflexões em pequenos grupos, nos quais cada integrante tem a oportunidade de expor suas idéias e ouvir as dos outros, estabelecendo-se uma rede de relações e de saberes que vão sendo tecidos através das trocas estabelecidas entre os pares. Além disso, é importante que os assuntos a serem debatidos e estudados partam dos interesses e necessidades dos professores, pois eles é que estão no dia-a-dia, enfrentando os desafios da docência.

Inicialmente as professoras e equipe reuniam-se fora do seu horário de trabalho. Depois, a Secretaria Municipal de Educação oportunizou espaço para que se reunissem dentro de sua carga horária semanal. Hoje isso faz parte do Plano de Carreira dos professores do município. Todas as escolas municipais possuem esse espaço, mas não é em todas que acontece a formação nesses moldes.

Atualmente, durante os encontros de formação continuada, o grupo tem oportunidade de discutir sobre sua prática: o que estão realizando, quais as dificuldades e, também, os pontos positivos que estão acontecendo em sala de aula. Em todos os encontros é realizada uma auto-avaliação. Sempre há um texto a ser lido e discutido com os colegas. Já foram lidos autores como Mantoan, Perrenoud, Morin, Maturana, Vygotsky, Piaget, entre outros.

Os professores das escolas da rede municipal de Cachoeira do Sul têm direito a quatro horas semanais de atividades. Na escola Dora Abreu, conforme relata Leoni, *“nesse período os alunos ficam com outros professores especializados de Educação Física e Educação Artística, Saúde ou Hora do Conto, enquanto os professores que trabalham nas demais disciplinas ocupam esse espaço de tempo para estudos de formação, duas vezes ao mês, e nas outras semanas, para planejamento e organização do material. Os professores que trabalham com as disciplinas citadas acima, também têm direito, porém, em outro dia”*. Como os encontros ocorrem a cada quinze dias, é feita uma escala de acordo com o horário da escola. Na segunda-feira, por exemplo, reúnem-se os professores da primeira série, os que estão na biblioteca e a agente de saúde. Na terça-feira, os de Educação Física, Educação Artística e História. Na quarta-feira, Língua Portuguesa e Matemática. E assim por diante. Existe uma dificuldade quanto à participação dos professores que são contratadas, pois eles estão na escola apenas nos horários em que estão dando aula.

Além desses encontros, os professores participam de encontros mensais na AFAD, nos quais ocorre troca de experiências com professoras de outras escolas e é feita a revisão bibliográfica. Também existe a possibilidade de procurarem apoio na AFAD, quando surgem questões específicas que precisam ser discutidas. Para isso a AFAD disponibiliza uma manhã por semana.

A sistematicidade dos encontros, fazendo parte da rotina da escola, parece ser um fator importante para que o grupo possa estabelecer relações interpessoais cada vez mais sólidas, com isso construindo sua identidade e avançando na tessitura de conhecimentos pessoais e profissionais. Além disso, parece interessante a possibilidade de alguns momentos de troca com pessoas de outras escolas, para que possam ampliar seu olhar, estabelecer novas relações de troca, que poderão favorecer a todos.

O grupo que participa da formação não é formado apenas pelos professores que estão em sala de aula. Dele participam, também, os que estão nos setores e a equipe diretiva. Todos fazem parte da escola e sentem-se responsáveis pela educação que ali acontece. Todos assumem juntos os projetos e contribuem para a sua execução, o que é um fator importante para que a escola possa avançar como um todo, cada um assumindo as suas responsabilidades, mas todos voltados para um objetivo comum.



Fotografia 5 – Encontro de Formação Continuada
Fonte: Arquivo da Escola Dora Abreu (2006)

Ao comentar a formação continuada que ocorre na escola, Vaneza explica que “quando resolvemos investir (apostar) na Formação Continuada dentro da escola passamos

a questionar sobre problemas que enfrentávamos (baseados na teoria). Esse negócio de dizer que não é preciso um embasamento teórico para a prática significa que estamos querendo deixar escondido algo que não se quer mostrar”.

Além de reforçar a idéia de formação continuada dentro da escola, que é um aspecto importante quando se busca superar o modelo da racionalidade técnica e avançar para uma formação reflexiva e crítica, Vaneza destaca a importância de as discussões estarem amparadas em um referencial teórico. Pimenta (2002a, p.24) contribui com essa perspectiva, ao afirmar que a teoria exerce um papel fundamental na formação dos docentes, pois “dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, organizacionais e de si próprios como profissionais”.

Embora a fundamentação teórica seja necessária, os professores também tecem suas teorias, e não apenas reproduzem ou utilizam teorias elaboradas por outras pessoas. O que ocorre é que muitas vezes não percebem isso, não se julgam autores do seu fazer e do seu saber. Para que possam incluir-se de fato no processo escolar do qual fazem parte, é importante que possam perceber-se como protagonistas do seu fazer e do seu saber, assumindo-se como sujeitos do processo de ensinar e de construir o currículo. O ponto de partida para esse processo de mudança de postura pode se dar através da reflexão oportunizada pela formação em serviço.

Na escola Dora Abreu, a reflexão esteve presente desde o primeiro encontro de formação continuada. Conforme relata Vaneza, num primeiro momento, “*levamos os problemas sérios da escola para a discussão. Alguns tópicos que foram discutidos em 1999:*

- *Como se explica ter uma escola com 220 alunos e no final do ano mais da metade ser reprovada?*
- *Por que tantos alunos fora da faixa etária na 1ª série?*
- *Por que os alunos que chegam de outras escolas (mesmo repetentes) apresentam melhores habilidades e condições de aprendizagem?*
- *Por que os pais não demonstram interesse em participar das reuniões para acompanhar o rendimento dos filhos e discutir problemas?*
- *Qual a razão do número grande de alunos nas turmas?*

Estas foram algumas questões debatidas na comunidade escolar. Hoje ainda se retomam algumas questões com a finalidade de constatarmos o nível em que estamos”.

Como são os professores que estão diariamente no convívio da sala de aula, são eles que conseguem perceber quais problemas precisam ser investigados. A eles é preciso oportunizar espaço para que possam assumir uma postura de pesquisadores em seu contexto de trabalho, transformando sua própria prática em objeto de estudo, buscando não apenas descrever o cotidiano escolar ou identificar as questões que os preocupam, mas engajando-se com os colegas na tessitura de idéias e possíveis alternativas para situações específicas, num determinado momento.

Após a identificação dos problemas enfrentados pela escola, os dados foram tabulados e, entre outros, foram apontados problemas de família, decorrentes do nível socioeconômico. Além disso, na visão dos professores, tanto os problemas de ensino quanto os de aprendizagem eram sempre atribuídos aos alunos.

Macedo (2005) ajuda a compreender por que geralmente os problemas que ocorrem nos processos de ensino e de aprendizagem são atribuídos aos alunos. O autor afirma que refletir sobre os fundamentos da educação inclusiva implica analisar o que apóia e, de certa forma, regula nosso trabalho, mesmo que não tenhamos consciência. Ele aponta dois modos de organizarmos a vida e o trabalho na escola: pela classe ou pelo gênero. O que define a exclusão é a maneira como articulamos os dois modos. A lógica da exclusão apóia-se na lógica das classes. Classificar é uma forma de organização ou de raciocínio que coloca os iguais, os que possuem o mesmo critério em um mesmo lugar. Nessa perspectiva, as diferenças são abstraídas. É perigosa a idéia de classe como possibilidade de reunir pessoas, pois para reunir é preciso excluir, deixar de fora os que não se enquadram no critério. Forma-se, então, o grupo dos excluídos.

A inclusão, segundo o referido autor, é definida pela lógica da relação, por intermédio da qual um termo é definido em função do outro. Relação é entendida como uma forma de interagir, de organizar o conhecimento ou de pensar alguma coisa na perspectiva do outro.

Transpondo essas idéias para a sala de aula, entende-se que, se um aluno apresenta dificuldade de aprendizagem, pela lógica da exclusão, o problema é do aluno. Ao contrário, na lógica da inclusão, o problema é de todos, o que faz com que sejam necessários alguns redimensionamentos. Nesse sentido, a educação inclusiva supõe muitas mudanças na maneira de pensar e de agir do professor e na maneira como o trabalho em sala de aula e nas escolas é organizado, entre outras coisas.

Voltando à história da formação em serviço na escola Dora Abreu, diante dos dados coletados, foi apresentada aos professores a seguinte questão:

- Já que os problemas são esses, como iremos resolvê-los?

Os professores verbalizaram o que gostariam de estudar, quando e com quem. Começaram, então, a se reunir para estudar e analisar as dificuldades que enfrentavam no cotidiano escolar. A partir dos encontros sistemáticos pautados pela reflexão e pelo estudo, foi acontecendo um redimensionamento nas concepções das professoras com relação à formação em serviço, que passou a ser entendida como um processo importante e, também, com relação ao papel das professoras, que começaram a assumir-se como autoras do seu saber e do seu fazer pedagógico, bem como protagonistas no processo de transformação da escola.

A mudança no entendimento acerca da formação em serviço pode ser percebida no comentário de Eunice, quando afirma que *“entendemos que a verdadeira formação continuada se faz dentro da escola atendendo às reais necessidades dos professores e alunos, num cotidiano em que ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido e faz descobertas, sendo o grande papel da Escola fazer com que todos aprendam”*.

Além de mostrar a compreensão de que a formação continuada se faz dentro da escola, partindo das necessidades dos professores e, também, dos alunos, Eunice reconhece ainda que o professor deve estar disponível para aprender, desaprender e reaprender, sendo a escola o local onde todos aprendem juntos, uns com os outros. Com isso, vai ressignificando seu papel enquanto professora, remetendo às palavras de Freire (1998a, p.55), quando afirma que *“ensinar exige consciência do inacabamento”*, ou seja, exige predisposição para a mudança e para a aceitação do diferente, assumindo-se enquanto ser inacabado e consciente da incompletude.

A mesma professora menciona, também, que o professor faz descobertas e com isso ela nos mostra seu entendimento de que o professor é mais do que um técnico, pois, para fazer descobertas, precisa assumir uma postura de pesquisador do/no seu cotidiano. Para Freire (1998a, p.32), *“não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”*. A indagação, a busca e a pesquisa fazem parte da natureza docente e é preciso que em sua formação permanente o professor se assuma como pesquisador, que pesquisa para constatar, constatando, intervém, intervindo educa e se educa.

As idéias de Eunice são complementadas por Leoni ao afirmar: *“considero a formação continuada um espaço muito importante, no qual ocorrem reflexão e estudos de temas relacionados com a prática diária. A partir daí, podemos reorganizar o nosso fazer pedagógico”*.

A reflexão sobre a prática, segundo Freire (1998a, p.44), é um momento fundamental, pois *“é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode*

melhorar a próxima prática”. Para o autor, o saber que a prática espontânea produz é um saber ingênuo. No entanto, através da reflexão sobre a prática, este saber vai se tornando crítico. Foi o que ocorreu com o grupo de professoras da escola Dora Abreu, ou seja, ao refletirem criticamente sobre a prática, conseguiram ir além da constatação dos problemas enfrentados e procuraram construir alternativas para superá-los. Com isso conseguem redimensionar o trabalho que realizam. Isso permite compreender por que a escola está em constante movimento, qualificando cada vez mais a prática docente.

Essa reorganização do fazer pedagógico, oportunizada pela reflexão e pelo estudo, citados por Leoni, não ficou restrita apenas à sala de aula de cada uma das professoras, mas atingiu a escola como um todo, que iniciou um movimento de mudanças que ainda estão em curso. Tal constatação vem ao encontro das idéias de Lima e Gomes (2002, p.169), ao afirmarem que “é na ação refletida e na redimensão de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade”. Isso é o que vem ocorrendo na escola Dora Abreu.

Tanto Leoni quanto Vaneza destacam a importância da formação continuada e essa consciência é necessária para que o professor se envolva nesse processo e se comprometa com sua formação. O bom aproveitamento desse espaço parece ser um diferencial da escola Dora Abreu, pois nem sempre é o que acontece nas escolas. Muitas vezes não chega a ser oportunizado ou, quando é, acaba não sendo bem utilizado. É importante que seja um espaço para estudo e reflexão sobre a prática diária, pois é no cotidiano escolar que o professor vai encontrar elementos para análise e reflexão. Tais elementos permitirão ao docente a construção de suas próprias teorias, superando a idéia tecnicista, na qual é tido como um técnico que aplica diferentes tecnologias produzidas pelos especialistas, e não como um sujeito crítico que constrói conhecimentos a partir de sua experiência.

Segundo Grillo (2001b, p.138), “o cotidiano da sala de aula é sempre instável e exige do professor a reinterpretação de cada situação problemática em decorrência do confronto desta com outra experiência já vivida, a qual nunca se repete”. Faço aqui uma distinção entre experiência e exercício de docência, ou seja, o fato de um professor estar atuando em sala de aula não implica que tenha experiência. Entendo experiência no sentido proposto por Larrosa (2004, p.163) como “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma”. Existe, portanto, um componente fundamental da experiência que é a sua capacidade de formação e transformação.

Quando Leoni encara a formação em serviço como ponto de partida para o professor reorganizar seu fazer pedagógico, aprimorando-o cada vez mais e contribuindo de maneira

cada vez mais significativa na formação dos seus educandos, está falando no principal objetivo da formação em serviço, ou seja, contribuir para que o professor possa refletir, questionar, experimentar, inovar, enfim, assumir uma postura de investigador, aperfeiçoando cada vez mais a sua prática. Nesse movimento, vai tecendo importantes saberes.

Alarcão (2003) vem ao encontro dessas idéias, ao afirmar que a experiência profissional tem um enorme valor se houver reflexão e teorização sobre ela. A autora parte do pressuposto de que a compreensão da realidade, elemento que constitui o cerne da aprendizagem, é produto dos sujeitos envolvidos e reconhece que o desejo de resolver os problemas que encontram na prática cotidiana é o que impulsiona a formação profissional.

Jaqueline parece ter percebido isso, quando afirma que *“a cada dia temos novos debates sobre cada situação que envolve a educação (como avaliar, quando realmente o aluno aprendeu etc...) e já temos consciência de que em educação não existem certezas, nem verdades, a cada situação, a cada turma ou cada aluno somos desafiados a reavaliar e transformar; o principal é termos a humildade de reconhecermos a necessidade de mudança [...]”*.

Nas palavras de Jaqueline, é possível perceber o quanto o grupo avançou. Antes de iniciarem o movimento de mudanças, no encontro que precedeu a elaboração do projeto de formação continuada, as professoras solicitaram um curso para aprender a trabalhar com alunos com síndrome de Down, o que nos mostra o quanto acreditavam na existência de “receitas” que pudessem dar conta das questões do cotidiano escolar. Além disso, nos mostra como não acreditavam nos seus próprios conhecimentos e nas suas possibilidades de construir alternativas. Hoje percebem que não existem certezas e sentem-se desafiadas a construir seus próprios caminhos. Redimensionaram suas concepções acerca da educação, entendendo-a como um sistema aberto.

Para Moraes (2003, p.100):

Num sistema educacional aberto o professor aceita o indeterminado, as incertezas, e aprende a conviver com tudo isso. Replaneja com base no inesperado, encoraja diálogos na tentativa de evitar que o sistema se feche sobre si mesmo. É um professor aberto à comunicação, à dança do pensamento, e que garante o movimento, o fluxo de energia e a riqueza do processo pela manutenção do diálogo, da reflexão recursiva do pensamento, de suas idas e vindas, propondo situações-problema, desafios, conexões entre o conhecido e o pretendido.

Colom (2002) amplia essas idéias, ao associar a educação a um sistema extremamente complexo, dinâmico e caótico. Como tal, não comporta a previsibilidade e a estabilidade, pois nele a ordem convive com a desordem, configurando novas formas de

organização num ambiente que constantemente se transforma. Tampouco permite a padronização.

Segundo Grillo (2001a), cada vez mais são reconhecidas como características da sala de aula a incerteza, a singularidade e a heterogeneidade, o que torna inaceitável qualquer racionalidade que garanta algum método infalível. Sabe-se que não existe um modelo de docência a ser seguido, porque não existe um problema originado de uma causa única, relativo a uma única questão. O que ocorre no cotidiano são questões variadas e difusas, de difícil apreensão pelo professor que é surpreendido pelo inesperado e pela urgência em responder a situações emergentes. Nesse sentido

A busca da resposta pronta para uma situação incerta é sempre ilusória e inútil, pois situações que reúnem tantas especificidades como ensino, aprendizagem, relacionamentos interpessoais resultam do interjogo de afetividade, valores, diferenças, o que exige também muito de sensibilidade e intuição do professor para fazer a leitura precisa do que está ocorrendo no momento exato. Assim mesmo, esta leitura está sujeita à interferência de sua subjetividade, de seu estado emocional momentâneo, de sua preparação para uma aula determinada e das características de cada aluno e do grupo (Grillo, 2001a, p.77).

Estamos vivendo numa época em que já não existem mais certezas. Estamos constantemente enfrentando imprevisibilidades e para tal precisamos andar por caminhos desconhecidos, pois são eles que nos permitirão chegar a novos conhecimentos. Trata-se de assumirmos uma nova postura diante dos desafios da complexa realidade escolar, abrindo mão da busca de respostas prontas que possam dar conta das situações que enfrentamos no cotidiano e aventurando-nos num caminho que não temos certeza para onde nos levará, mas que permitirá a construção de novas possibilidades.

Para que as educadoras possam enfrentar os desafios que fazem parte do dia-a-dia da realidade escolar, é importante uma formação em serviço voltada para as questões presentes e não para as questões que possam vir a acontecer. Nesse sentido, é preocupante a ansiedade manifestada por algumas delas em querer receber *receitas* para potenciais problemas da sua prática, quando, por exemplo, tiverem alunos com deficiência em suas turmas. Como se preparar *a priori*, sem conhecer o aluno? Como se preparar para o futuro se, como nos ensina Morin (2001), a única coisa que temos como certa é o presente e, mais do que nunca, precisamos aprender a conviver com as incertezas e com o imprevisível?

Muitos são os desafios que os educadores enfrentam nos dias de hoje. Valorizar as diferenças, conviver com a incerteza e enfrentar a complexidade da tarefa docente são alguns deles. Se, por um lado, podem gerar sensação de insegurança, de medo de enfrentar o desconhecido, por outro, podem levar a mudanças, tão necessárias à educação. Aventurar-se por caminhos desconhecidos, convivendo com a incerteza e a imprevisibilidade, enfrentando

o complexo, pode nos levar a novas compreensões que, por sua vez, podem nos levar à construção de uma educação mais adequada aos dias de hoje.

Quando pensamos em uma escola aberta às diferenças, pensamos em uma escola que investe na formação em serviço de seus profissionais, abrindo-lhes espaço para que compartilhem suas dificuldades e construam novos conhecimentos que permitam responder às questões enfrentadas no cotidiano escolar. Pensamos em uma escola formada por profissionais que acreditam e investem no seu trabalho, assumindo sua formação permanente.

O projeto de formação continuada da escola Dora Abreu vem ao encontro da proposição de Mantoan (2003) sobre formação em serviço: preparar profissionais para transformar a escola no sentido de torná-la aberta às diferenças, indo além dos aspectos instrumentais de ensino e enfatizando a importância do professor na construção do conhecimento e na formação de atitudes e valores do cidadão. Sua proposta, já desenvolvida em escolas e redes de ensino, parte do *saber fazer* dos professores e tem como um dos pontos-chave o exercício constante e sistemático de compartilhamento de idéias, sentimentos e ações entre os professores e equipe diretiva das escolas. Tal exercício é feito sobre as situações reais do cotidiano escolar que desequilibram o trabalho na sala de aula e, aliado ao questionamento da própria prática, permite aos professores definir aos poucos suas teorias pedagógicas.

A proposta, que já vem sendo vivenciada em escolas e redes de ensino no Brasil, incentiva os professores a interagirem regularmente com os colegas e a estudarem juntos, surgindo daí a necessidade de se formarem grupos de estudos nas escolas, organizados espontaneamente pelos professores, no horário em que estão na escola, para a discussão e a compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico. O objetivo é o desenvolvimento da competência de resolver problemas pedagógicos. Os grupos podem ser formados com profissionais de uma mesma escola ou de diversas escolas interessados em um mesmo tema.

Segundo a autora, a avaliação dos efeitos dessa proposta transcende a avaliação do aproveitamento de alguns alunos, dos que apresentam dificuldade em aprender ou possuem alguma deficiência. Busca saber se os professores e equipe das escolas progridem pedagogicamente, atualizando sua maneira de ensinar, se as escolas estão se transformando, se os alunos estão sendo respeitados dentro de suas possibilidades, se os conhecimentos estão sendo produzidos coletivamente e se as relações entre os envolvidos no processo educativo estão se estreitando. Como indicadores do sucesso dessa proposta de estudos, aponta o reconhecimento e valorização das diferenças como elementos enriquecedores dos processos de ensino e de aprendizagem; a formação de professores conscientes do modo como atuam,

para promover a aprendizagem de todos; a cooperação entre os envolvidos no processo educativo; a valorização do processo sobre o produto da aprendizagem; e a criação de enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilitam a construção do conhecimento de forma coletiva.

Na Escola Dora Abreu, é possível perceber que as professoras conseguiram redefinir alguns conceitos relacionados à educação. Além disso, a formação em serviço as tem ajudado a compreender a maneira como atuam e o que precisam modificar para promover a aprendizagem de todos, sempre tendo em vista que o sucesso dos alunos está relacionado à atuação do professor. Ao conversar com as professoras, é possível perceber que elas conseguem justificar sua prática, ou seja, desenvolveram uma rede de saberes, a partir da experiência, das interações, das trocas, dos estudos e da reflexão sobre a prática, que possibilita uma ação pedagógica consciente. Parecem ter superado a idéia de senso comum como algo negativo e superficial, e avançado para o que Santos (2003, p.41) chama de senso comum esclarecido, ou seja, “um saber prático que dá sentido e orientação à existência e cria o hábito de decidir bem”. Trata-se de um conhecimento que, sendo prático, não deixa de ser esclarecido.

A iniciativa de formação em serviço da escola reforça a relevância de tal ação e a possibilidade de que possa contribuir para que ocorram avanços na ação pedagógica. Tal iniciativa caracteriza-se por partir das necessidades e dificuldades dos professores, ao lidarem com as diferenças, oportunizando-lhes sistematicamente troca de experiências e reflexão sobre a prática, mediada pela teoria, estabelecendo redes de relações e de saberes. A escola passa, então, a ser vista não apenas como local de trabalho, mas também de formação e de produção de conhecimentos. Entendo que a garantia desses espaços de formação possa contribuir para que o professor resgate o valor não apenas do seu *fazer*, mas também do seu *saber*.

A formação em serviço da escola Dora Abreu deu início a um período de transição, a partir do qual várias mudanças começaram a ocorrer. As reflexões, as discussões e o estudo permitiram realizar uma leitura crítica da realidade escolar que estava sendo vivenciada e, também, vislumbrar novas possibilidades de entender a educação e organizar o fazer pedagógico. Houve, então, um movimento de ruptura, quando iniciaram a reconstrução da escola, por não mais aceitarem o modelo que a caracterizava até então.

Esse processo foi marcado pela inclusão das professoras que inicialmente não se assumiam como produtoras de conhecimentos, capazes de trilhar seus próprios caminhos para enfrentar os desafios do cotidiano escolar. Ao serem desequilibradas pela presença de uma

aluna em situação de deficiência, solicitaram um curso que as ensinasse a dar conta dessa nova realidade, o que mostra o quanto estavam excluídas do processo de ensinar e construir o currículo e o quanto assumiam um papel de técnicas e não de profissionais críticas e reflexivas. Ao invés do curso, foi oferecida uma proposta de formação em serviço, partindo das questões enfrentadas no cotidiano escolar e caracterizada pela reflexão e pelo estudo, a partir da qual as professoras começaram a assumir-se como autoras do seu saber e do seu fazer, envolvendo-se num movimento de mudanças pessoais e da escola.

Ocorreram significativos redimensionamentos nas suas concepções. Conseguiram compreender que a responsabilidade pelos problemas que enfrentavam com o cotidiano escolar não poderia ser atribuída aos alunos e que precisavam rever sua prática. Aos poucos foram superando a visão tecnicista, dando espaço para uma visão mais reflexiva, assumindo-se mais como pesquisadoras do que técnicas. Hoje reconhecem a importância da formação continuada nesse processo de permanentes mudanças que atingem a escola e a todos a ela relacionados.

De fato, nos moldes como foi instituída e vem sendo realizada, a formação em serviço aparece como um ponto fundamental nesse processo de transformações, pois oportunizou um espaço de reflexão a partir do qual ocorreram modificações tanto nas concepções quanto na prática pedagógica das professoras, possibilitando a todas avançar e contribuindo para que a escola pudesse se redimensionar. Deu início a um movimento de transição para um novo momento e oportunizou a inclusão das professoras, na medida em que elas se incluíram num processo de mudanças, participando como sujeitos e protagonistas na transformação da escola. A partir do movimento de ruptura das “grades da escola”, começaram a perceber que tinham condições de “alçar seus próprios vôos” e construir uma nova escola, sem “grades”.

4 O MOVIMENTO DE MUDANÇAS NA ESCOLA

A realidade é sempre mutante e as organizações educativas devem aprender a se adaptar e a encontrar suas próprias estratégias de ação. Isto supõe a transformação da própria noção de mudança escolar. Se antes se pensava na mudança como a substituição de uma prática por outra, agora se pensa mais em um processo contínuo de desenvolvimento, evolução ou aprendizagem (Contreras, 2002, p. 234).

Neste capítulo, narro o movimento de significativas mudanças na escola, fortemente influenciado pelo redimensionamento da formação em serviço. Tais mudanças, entendidas como processo contínuo de desenvolvimento e não como substituição de uma prática por outra, tiveram como protagonistas as professoras, que se assumiram como sujeitos do processo de ensino e de reconstrução curricular, tomando como ponto de partida o contexto escolar, sem perder de vista as limitações que o próprio sistema educacional impõe.

Após a ruptura das “grades” da escola, libertando-se os “pássaros para alçarem seus próprios vôos”, um processo contínuo de desenvolvimento e de aprendizagens tem permitido que a escola se abra cada vez mais às diferenças, superando a lógica da exclusão e assumindo a lógica da inclusão. Muitos redimensionamentos têm ocorrido, tanto no que diz respeito às concepções pedagógicas das professoras, quanto às suas práticas. No entanto, muitos ainda estão por vir, pois trata-se de um processo em permanente desequilíbrio dinâmico.

Trago ao texto a voz das professoras para, juntas, narrarmos como tem sido essa caminhada. Início narrando as mudanças nas concepções das professoras, que redefiniram seus referenciais pedagógicos, o que lhes permitiu a reflexão sobre suas práticas, tornando-as cada vez mais inclusivas. Num segundo momento, narro essas mudanças, tanto na prática pedagógica como na organização escolar, configurando um novo desenho da escola, agora mais inclusiva. Encerro o capítulo narrando os projetos pedagógicos que a escola desenvolve, nessa nova estrutura curricular e reorganização dos conteúdos, favorecendo a inclusão de alunos e também de professoras, família e comunidade.

Recorro à metáfora da rede para narrar a história, pois ela me permitiu a interação entre pensamentos diversos e a articulação entre as idéias de cada professora e as do grupo, entre a descrição do trabalho desenvolvido na escola e o seu significado. Num trabalho artesanal, fui puxando alguns fios e deixando outros de lado. Foram fios de diferentes cores, os quais fui buscar na história das professoras, na minha própria história e nos teóricos que me acompanham neste trabalho. Fui tramando estes fios, dando alguns nós que me permitiam a conexão de novos fios à rede. Várias eram as possibilidades de conexão entre os fios que se

apresentavam. Em alguns momentos precisei desmanchar partes da trama para poder inserir novos fios e atar os nós de maneira diferente e, com isso, dar seqüência à tessitura. Com isso, foram emergindo novos conhecimentos que desejo compartilhar com os leitores.

4.1 A REVISÃO DE ALGUMAS CONCEPÇÕES

Num breve período de tempo, que vai da modificação no processo de formação em serviço, em 1999, até os dias de hoje, é possível constatar que ocorreram muitas inovações na escola, contribuindo para que se tornasse cada vez mais inclusiva. Hoje, ela encontra-se em contínuo desenvolvimento, evoluindo para práticas que buscam atender às diferenças dos alunos. Muitos avanços ainda precisam ocorrer, pois se trata de uma caminhada que está em curso, na qual os caminhos são constantemente inventados e reinventados.

O redimensionamento da escola deu-se a partir do momento em que as professoras começaram a refletir sobre suas práticas, com repercussão nas suas concepções e, coletivamente, entenderam que era preciso mudar. Essas mudanças foram fundamentais, pois são elas que sustentam a prática pedagógica.

O novo entendimento de educação foi acompanhado pela revisão da prática pedagógica, investindo-se na criação de estratégias de ensino mais inclusivas e de um currículo que procura dar conta das diferenças inerentes a cada aluno. Não se trata de um percurso linear nem acabado, mas de uma trajetória de desenvolvimento e de aprendizagens em contínuo dinamismo.

Atualmente a escola atende aproximadamente duzentos e vinte alunos, de primeira a sétima série, sendo dois em situação de deficiência, uma menina com síndrome de Down e um menino com deficiência auditiva, sendo os demais alunos vulneráveis à exclusão pelas próprias condições sociais, econômicas e culturais. Segundo as professoras, todos são considerados seres singulares, que têm seus limites e suas possibilidades. Nos nossos encontros, sempre que fazia questionamentos sobre os alunos em situação de deficiência, pude perceber que a presença deles na escola era considerada muito natural, ou seja, eram alunos com o mesmo direito dos outros de estarem ali ampliando seus conhecimentos de acordo com as suas possibilidades e limitações e beneficiando-se do espaço escolar.

O grupo de professoras parece ter compreendido que o conceito de inclusão não diz respeito apenas aos alunos em situação de deficiência. Segundo Eunice, “*entendemos após*

estes anos de caminhada que a inclusão não se faz apenas com alunos portadores de necessidades especiais, mas com todos os nossos alunos, cada um com suas particularidades, incluídos pelas condições sociais, pela diversidade religiosa, pelo grupo étnico ao qual pertencem e, também, pelos portadores de necessidades especiais, necessidades estas que muitas vezes não são visíveis, mas comprometedoras como outra qualquer". Embora o conceito de inclusão escolar muitas vezes seja associado à presença de alunos em situação de deficiência nas classes comuns do ensino regular, ele é muito mais amplo e diz respeito a todos os alunos que de alguma maneira encontram-se excluídos. Quando pensamos em escolas inclusivas, abertas às diferenças, temos de entendê-las como escolas que acolhem a todos os alunos, independentemente de estarem ou não em situação de deficiência. São escolas que partem do pressuposto de que cada aluno é um ser único e singular e estruturam-se tendo como eixo central a diferença e não a suposta igualdade.

A leitura que as professoras fazem, hoje, da presença de alunos em situação de deficiência é diferente da que faziam à época em que se depararam pela primeira vez com essa nova realidade, quando da chegada da aluna com síndrome de Down à escola. Jaqueline comenta: *"acredito que o deficiente conseguiu não só que o seu direito fosse respeitado, mas fazer com que todos repensassem em suas verdades, suas convicções e mudássemos nossos paradigmas não só na vida profissional como particular"*. Eunice, por sua vez, afirma que *"podemos dizer que com a chegada da nossa primeira aluna portadora de necessidades especiais – síndrome de Down, toda a nossa Escola saiu ganhando, pois as atitudes dela fizeram com que revíssemos nossa prática pedagógica, nossa forma de Ser e Fazer Escola"*. As palavras das professoras permitem perceber quanto avançaram com relação ao entendimento de que as diferenças precisam ser reconhecidas e valorizadas por enriquecerem a prática docente.

Para Najmanovich (2001, p.55),

Quando o encontro com o diferente vem associado ao desejo de honrar essa diferença, explorá-la e dar-lhe cabimento, e não expulsá-la, nem eliminá-la como aberração, ou depreciá-la como costumam fazer os teóricos da "normatização", então nosso olhar se abre para um mundo de complexidade e sutileza.

Woodward (2000) corrobora essa idéia, ao afirmar que a diferença pode ser construída negativamente por meio da exclusão ou marginalização das pessoas definidas como "outros", mas, por outro lado, pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora. A aluna com deficiência poderia ter sido excluída ou marginalizada na escola, no entanto sua presença acabou enriquecendo o trabalho realizado não somente com ela, mas também com os demais alunos.

Para Figueiredo (2002, p.69), “as diferenças enriquecem, ampliam, são desejáveis porque permitem a identificação/diferenciação, por conseguinte contribuem para o crescimento”. As diferenças são inerentes a qualquer ser humano e nos tornam distintos uns dos outros, mas, se as diferenças nos fazem únicos, as semelhanças é que nos permitem desenvolver o sentimento de pertença. Elas provocam o desejo de pertencer às instituições sociais como a escola, a comunidade, o grupo de amigos, entre outros. Todos temos, portanto, a necessidade de identificação e de diferenciação.

Além de ser um direito, o convívio com as diferenças certamente contribuirá para a formação de cidadãos de uma sociedade mais justa, da qual a discriminação e o preconceito não farão parte. Esses pressupostos vêm ao encontro do que Morin (2000, p.61) ensina ao afirmar:

Uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra.

A escola é um local privilegiado para a tomada de consciência da riqueza que representa o convívio com as diferenças, pois educar implica o encontro com o outro, que necessariamente é diferente. Há que se colocar em destaque a diferença, procurando superar a atitude de tolerância e respeito, avançando para uma atitude de valorização.

Para Maturana (1998, p.50), “a tolerância é uma negação postergada. Tolerar é dizer que o outro está equivocado, e deixá-lo estar por um tempo”. Para o autor, posso me encontrar com o outro numa posição na qual pretendo ter um acesso privilegiado à realidade. Nesse caso, o outro deve fazer o que eu digo ou está contra mim. Por outro lado, posso encontrar-me com o outro, consciente de que não tenho nem posso ter acesso a uma realidade transcendente, independentemente do meu observar. Nesse caso, o outro é tão legítimo quanto eu, e sua realidade é tão legítima quanto a minha.

Silva (2001) alerta para o fato de que a aparente generosidade da idéia de tolerância implica uma certa superioridade por parte de quem tolera e a noção de respeito pressupõe um certo essencialismo, pelo qual as diferenças são vistas como fixas, definitivamente estabelecidas, restando apenas respeitá-las. Do ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através das relações de poder e por isso não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. O que se deve focalizar são as relações de poder que presidem sua produção.

O entendimento de que cada pessoa é um ser único e singular e que as diferenças não dizem respeito a determinados grupos, mas é o fator que nos torna humanos, parece ser o ponto de partida quando se pensa em uma escola que acolha a todos. Tal escola contempla a pluralidade que caracteriza a sociedade, garantindo a todos o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza e sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza, como afirma Santos (1995).

No relato das professoras, é possível perceber que, num primeiro momento, a presença de alunos em situação de deficiência em sala de aula provocou dúvidas e ansiedades. Michela comenta que *“nunca tinha trabalhado com crianças portadoras de deficiência física ou mental. No início é complicado, fiquei perdida no início de como ensinar e como avaliar”*.

Para Mantoan (1999, p.19), em se tratando de alunos com ou sem deficiência, a questão crucial aos educadores deveria ser “como os alunos mobilizam suas capacidades, seus conhecimentos anteriores para assimilar um novo conhecimento ou consumir uma tarefa”, pois é o aluno quem decide colocar em jogo ou não aquilo que já conhece. A questão está, então, em compreender “como”, “quando” e “para quê” alguém coloca em ação as suas idéias.

Para Veiga-Neto (2001, p.110), a dificuldade de ensinar em uma turma com alunos em situação de deficiência é uma questão mais cultural do que cognitiva:

Se parece mais difícil ensinar em classes inclusivas, classes nas quais os (chamados) *normais* estão misturados com os (chamados) *anormais*, não é tanto porque seus (assim chamados) níveis cognitivos são diferentes, mas, antes, porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes – por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades, por classes sociais etc. – foi um arranjo inventado para, justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade.

De fato, estamos tão acostumados a classificar, separar e hierarquizar os alunos que quando nos deparamos com a presença de um aluno em situação de deficiência nas classes comuns, a primeira impressão que temos é de que este não é o lugar onde deveria estar, pois é o lugar para os ditos “normais”. Mas, afinal, o que significa ser “normal”? Por que as crianças em situação de deficiência são consideradas por alguns como sendo “anormais”? Como se criam os mecanismos de normatização? Por que insistimos em separar o mundo entre nós, os “normais”, e os outros, os “anormais”? Estas são algumas questões provocadas pelo convívio com pessoas em situação de deficiência. Entendo que esse convívio possa contribuir para superarmos o modelo cultural vigente, marcado pela exclusão.

Autores como Ferre (2001) criticam a formação de professores e profissionais da educação realizada tradicionalmente, por promoverem uma invasão de saberes e discursos que patologizam e culpabilizam o outro, traçando uma fronteira entre ele e nós, que não nos

permite compreendê-lo nem conhecê-lo. Desta forma, os *outros* são identificados como os descapacitados, os estranhos, os diferentes, os especiais, e *nós*, os capacitados, os iguais, os normais. Com isso, segue produzindo dois tipos de identidade, no que se refere à diferença e à diversidade na educação: a identidade normal e a identidade anormal, sendo esta segunda chamada de diferente ou especial.

Eliane comenta sua primeira impressão ao receber um aluno em situação de deficiência em sua classe: *“nos preparamos para ser professores, quanta teoria! Chega o momento de estarmos em sala de aula, alunos cada um trazendo na bagagem a sua realidade. E junto deles está aquele aluno portador de alguma deficiência. Você pensa.... Será que darei conta? Terei que fazer algo diferenciado? Perguntas, preocupações, ansiedades. Isto acontece no primeiro momento, mas quando você sente que está no lugar certo, fazendo o que gosta, com apoio e colaboração de todos, as coisas acontecem”*.

As palavras iniciais de Eliane nos permitem perceber uma certa frustração em relação às teorias aprendidas no curso de formação inicial. Parece que as teorias foram muitas, porém insuficientes para que pudessem dar conta das questões advindas da prática. Embora os cursos de formação inicial sejam apenas o início da trajetória da formação docente, não podendo se esperar que os alunos saiam desses cursos com a idéia de que sua formação esteja pronta e acabada, alguns redimensionamentos se fazem necessários.

Uma questão importante, quando se pensa em preparar o professor para trabalhar com as diferenças em sala de aula, ou seja, para trabalhar com o real, é a superação da racionalidade técnica, dando lugar à formação de profissionais críticos e reflexivos, que, além de refletirem sobre sua prática para aperfeiçoá-la cada vez mais, atuem como pesquisadores em sala de aula. Isso pressupõe o permanente diálogo entre teoria e prática nos cursos de formação, para que a postura de técnico dê lugar à postura de pesquisador, que constrói novos conhecimentos a partir de sua atuação com os alunos, mediado por referenciais teóricos. Assim, espera-se que a presença de alunos em situação de deficiência nas classes comuns do ensino regular não seja encarada como um problema, mas como um estímulo para a busca de novos conhecimentos que permitam dar conta de atender também a esses alunos, ampliando dessa forma a compreensão acerca da aprendizagem e aperfeiçoando cada vez mais o ensino para a turma toda.

Vários autores propõem alternativas que convergem para a formação do professor crítico-reflexivo, em oposição à racionalidade técnica. Esta concepção pressupõe que o professor reconstrói seu conhecimento através da reflexão *na* e *sobre* a prática.

Para Schön (1992), um dos precursores do movimento do professor reflexivo, o conhecimento na ação é um conhecimento que possibilita agir e é desenvolvido e adquirido através da reflexão *na* ação e da reflexão *sobre* a ação. A reflexão na ação ocorre simultaneamente à prática, quando o profissional faz uma pausa para refletir sobre a ação que está se passando, buscando reorganizar sua ação diante do inesperado. A reflexão sobre a ação ocorre após a ação, quando o professor faz uma pausa para refletir sobre o que aconteceu, já com um certo distanciamento do fato ocorrido.

No Brasil, o nome de Freire (1998a) está associado ao ensino crítico-reflexivo. O autor aponta como fundamental na formação dos professores o momento da reflexão crítica sobre a prática, pois quanto mais o professor assume sua maneira de ser e percebe as razões pelas quais é assim, mais se torna capaz de mudar e avançar do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.

Há que se ter cuidado, no entanto, para que a prática reflexiva não esteja voltada apenas para dar conta de desenvolver habilidades e competências nos alunos. Autores como Arroyo (2000) salientam que tornar o professor reflexivo pode ser demasiado racional para captar processos surpreendentes como acompanhar a formação da infância e da adolescência, insistindo na importância de ler, dialogar e escutar as etapas do desenvolvimento dos alunos, ou seja, entender melhor os sujeitos sociais com os quais trabalham. Sendo assim, quanto mais heterogênea for a turma, mais estará aprendendo acerca das crianças e jovens.

Ao assumir uma postura reflexiva e de pesquisador de sua própria prática, espera-se que o professor não se contente em separar os alunos que vão bem e os que não acompanham a turma, julgando-os e estabelecendo hierarquias dentro da sala de aula. Espera-se que sua preocupação seja dar oportunidades para que cada um se desenvolva de acordo com suas possibilidades e interesses.

Pensar de acordo com essa nova lógica não parece tarefa muito simples, pois foge daquilo a que estamos acostumados. Tradicionalmente fomos formados para separar, julgar, hierarquizar e considerar errado tudo que foge dos padrões predeterminados. No entanto, Morin (2001a) salienta a importância de substituir o pensamento simplista, que separa e reduz, por um pensamento complexo que religa e amplia. Esses novos pensamentos devem servir de base para a formação dos professores, para que possam atuar no novo cenário que a eles se impõe, praticando uma educação inclusiva.

O ensino baseado na classificação dos alunos mostra o despreparo dos professores em lidar com as diferenças em sala de aula e este é um dos entraves do processo de inclusão escolar, verificado não apenas quando existem alunos em situação de deficiência na classe,

mas de uma maneira geral. Tal dificuldade decorre, em parte, de uma formação baseada numa falsa homogeneidade, apesar de as diferenças serem inerentes a qualquer ser humano.

De fato, aprende-se a trabalhar com turmas homogêneas, em que supostamente um mesmo conteúdo poderia ser ensinado a todos os alunos de tal forma que todos aprenderiam da mesma maneira e no mesmo tempo. Não é ensinado que o que caracteriza a sala de aula é justamente a heterogeneidade e esse deve ser o ponto de partida para o professor planejar seu trabalho, adequando o ensino à multiplicidade que as crianças trazem em seus processos de aprendizagem.

Cabe destacar, portanto, a importância de que os currículos dos cursos de formação inicial tenham como referência a diferença, pois ela é a norma e não a exceção. É importante que os futuros professores percebam que irão atuar em turmas heterogêneas, nas quais provavelmente terão alunos em situação de deficiência incluídos. É importante que saibam trabalhar tendo como referência a diferença, rompendo com o modelo de ensino tradicional e buscando novas perspectivas e novos entendimentos acerca da educação, deixando sobressair os talentos de cada um de seus alunos.

Na visão inclusiva as diferenças não são negadas. Tampouco são vistas como algo que precisa ser tratado ou um problema a ser superado. São entendidas como um fator de enriquecimento do processo de ensino e de aprendizagem, pois fazem com que o professor reconheça seus limites e sinta-se desafiado a rever seus conhecimentos acerca da aprendizagem. Na medida em que amplia seus saberes, qualifica cada vez mais o ensino que pratica em sala de aula.

Para Silva (2000, p.97), a questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social, pedagógico e curricular. Social, porque o encontro com o outro, o diferente, é inevitável em um mundo heterogêneo. Pedagógico e curricular “[...] não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular”. O autor vai além da perspectiva da posição socialmente aceita da tolerância e do respeito, na medida em que não a considera suficiente para servir de base para uma pedagogia crítica e questionadora. Propõe que se questione a produção da identidade e da diferença, bem como as implicações desses conceitos. Faz interrogações sobre como seria uma pedagogia e um currículo centrados na diferença, entendida como um processo, sem se limitar a celebrá-la, mas buscando problematizar identidade e diferença.

Muitos são os redimensionamentos necessários mas, por mais que se pense em mudanças na formação inicial de professores, seria ingênuo pensar que esta daria conta de prepará-los para a complexa tarefa da docência. A incerteza, a singularidade e a imprevisibilidade, características da realidade escolar, fazem com que o professor tenha de enfrentar situações para as quais não é possível estar preparado *a priori*. A cada nova situação em sala de aula, surgem novas dúvidas, incertezas e inquietações, representando um desafio ao professor.

Em seu relato, Eliane comenta que uma das dúvidas que enfrentou ao receber uma aluna em situação de deficiência foi com relação à necessidade de realizar um trabalho diferenciado com ela. Essa é uma dúvida bastante freqüente. Alguns professores pensam que devem fazer adaptações, pois isso trará benefícios aos alunos, mas ao mesmo tempo entendem que isso poderá fazer com que o aluno sintá-se excluído da classe.

Em documento editado pelo MEC (Brasil, 2005, p.13) sobre educação inclusiva, os autores esclarecem que a adaptação ao conteúdo escolar é realizada pelo próprio aluno, devendo a escola comum “recriar suas práticas, mudar suas concepções, rever seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças”, ao invés de adaptar e individualizar/diferenciar o ensino para alguns alunos.

Na perspectiva inclusiva, entende-se que as atividades, ao invés de serem diferenciadas, precisam ser abertas e diversificadas, conforme sugere Mantoan (2002a, p. 20):

Para ensinar a turma toda, deve-se propor atividades abertas, diversificadas, isto é, atividades que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos e em que não se destaquem os que sabem mais ou os que sabem menos. Em síntese, as atividades são exploradas segundo as possibilidades e os interesses dos alunos que optaram livremente por desenvolvê-las.

São atividades que fogem do que tradicionalmente estamos acostumados a realizar. Através delas, os conteúdos escolares vão sendo desenvolvidos como meios para esclarecer os assuntos e não como fins do ensino escolar. São propostas que fogem das atividades padronizadas, que devem ser realizadas ao mesmo tempo e da mesma maneira por todos os alunos.

Quando converso com professoras sobre a inclusão de crianças em situação de deficiência nas classes comuns da rede regular de ensino, percebo que, além da dúvida com relação a como trabalhar com elas em suas turmas, outra dúvida que possuem é com relação à aprendizagem dessas crianças. Algumas perguntam se crianças com deficiência mental, por exemplo, aprendem. Cabe, então, um questionamento sobre o que significa aprender.

Uma das concepções que pretende explicar a aprendizagem é a construtivista. Segundo Sole e Coll (1999), a aprendizagem tem um caráter ativo, na medida em que é fruto de uma construção pessoal na qual não intervêm apenas o sujeito que aprende, mas os *outros* significativos, os agentes culturais, peças fundamentais para essa construção. É um processo que conduz à integração, à modificação, ao estabelecimento de relações e de coordenação entre esquemas de conhecimento que já possuímos e não ao acúmulo de novos conhecimentos. Trata-se de um percurso singular. Aprendemos quando nos tornamos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que queremos aprender.

Para Charlot (2000), todo ser humano aprende. Aprender, no entanto, não se restringe a adquirir um saber, entendido como conteúdo intelectual. O autor aponta três formas de relação epistêmica com o saber. Aprender pode ser apropriar-se de um saber que não se possui, mas cuja existência está em objetos, locais ou pessoas. Nesse sentido, corresponde a passar da não-posse à posse. Aprender pode ser, também, dominar uma atividade ou capacitar-se a utilizar um objeto de forma apropriada, ou seja, passar do não-domínio ao domínio de uma atividade. Por fim, aprender pode ser também aprender a ser solidário, responsável, a ajudar os outros, enfim, entender as pessoas, conhecer a vida e saber quem se é. Significa dominar uma relação consigo próprio e com os outros.

As idéias dos autores vêm ao encontro da perspectiva inclusiva, na qual se entende que aprender é uma ação individual heterogênea, regulada pelo próprio sujeito, que estabelece relações assimilando o novo conhecimento, incorporando-o ao que já conhece, de acordo com as suas possibilidades. É importante que os professores acreditem que todos podem aprender e entendam que aprender é muito mais do que simplesmente dominar conteúdos.

Para Mantoan (2003), a aprendizagem na concepção inclusiva é acentrada, ou seja, em alguns momentos sobressai o lógico, o intuitivo, o sensorial e, em outros, os aspectos social e afetivo dos alunos. Os alunos aprendem nos seus limites, sendo que o professor deverá levar em conta esses limites e explorar as possibilidades de cada um dos alunos. O sucesso da aprendizagem está em explorar os talentos, atualizar as possibilidades e desenvolver as predisposições dos alunos e alunas.

Figueiredo (2002, p.72), após relatar algumas pesquisas realizadas em escolas nas quais alunos em situação de deficiência convivem com os outros, conclui que os estudos indicam que “a escola não pode reduzir todo o potencial de aprendizagem de uma criança à aquisição e à apropriação de conteúdos curriculares”. De fato, a aprendizagem nas escolas inclusivas extrapola os conteúdos curriculares, na medida em que os alunos aprendem a

conviver com as diferenças, a romper com preconceitos, a não discriminar, a estabelecer relações que ampliam valores, entre outros.

As idéias da autora vêm ao encontro do que afirma Morin (2000, p.93):

Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade.

As palavras do autor reforçam o entendimento de que educar é muito mais do que ensinar uma disciplina específica. Na perspectiva inclusiva, entende-se que a escola vai além da transmissão de conteúdos e da formação intelectual dos alunos. É o espaço de formação das novas gerações que, ao aprenderem a conviver com as diferenças, certamente contribuirão para construir uma sociedade sem preconceitos e discriminações.

Até aqui, narrei os redimensionamentos ocorridos nas concepções das professoras, que foram essenciais na medida em que essas concepções fundamentam sua prática pedagógica. A revisão de alguns conceitos permitiu a elas uma nova visão acerca da educação, da escola e dos alunos. Alguns desses novos conhecimentos foram tecidos no cotidiano escolar, através do convívio com as diferenças. Outros talvez tenham sido tecidos a partir das leituras, debates e estudos oportunizados pela formação em serviço, mas foram confrontados e reforçados com a prática do dia-a-dia. Trata-se de conceitos importantes, que permitiram às docentes ampliar a visão do papel da escola e do professor, e promoverem mudanças na prática pedagógica, buscando a coerência entre concepções e ações.

As modificações foram narradas pelas próprias professoras, o que mostra o quanto estão conscientes do seu saber e dos redimensionamentos que ocorreram nas suas concepções. Percebem que, a partir da insatisfação com relação ao trabalho que estavam realizando e do convívio diário com a aluna em situação de deficiência, precisaram revisar seus conhecimentos prévios, até então tidos como verdades, com relação às diferenças e com relação à escola, o que as fez mudar sua maneira de ser e de fazer.

Os momentos de angústia, de insegurança e de inquietação causados pela nova realidade que estavam enfrentando deram lugar à tessitura de novos conhecimentos e de construção de novas estratégias de ensino que pudessem atender à demanda do momento, adaptando-se ao contexto escolar e a um novo entendimento de escola. O fato de terem se envolvido coletiva e solidariamente nessa caminhada, apoiando-se mutuamente, foi fundamental.

Hoje entendem que o conceito de inclusão escolar é muito mais abrangente do que pensavam, na medida em que diz respeito a todos os alunos da escola que de alguma maneira

encontram-se excluídos. Com isso puderam perceber que precisavam se comprometer com um processo de revisão da prática pedagógica e também de reorganização escolar.

4.2 O REDIMENSIONAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E A REORGANIZAÇÃO ESCOLAR

A história da escola Dora Abreu permite perceber uma trajetória de contínuo desenvolvimento. De uma perspectiva excludente que a caracterizava a uma perspectiva inclusiva, da qual procura se aproximar cada vez mais, é possível perceber que muitos avanços foram conseguidos. Alguns desses avanços dizem respeito à prática pedagógica, que cada vez mais tem se qualificado para acolher as diferenças dos alunos, e, também, à organização escolar, que busca ser coerente com o propósito de abrir-se às diferenças.

Atualmente a composição das turmas na escola Dora Abreu não ultrapassa, em média, trinta alunos, o que representa um avanço, se pensarmos que anteriormente as turmas eram numerosas, chegando a mais de quarenta alunos por turma. Essa redução faz parte da reorganização da escola na tentativa de superar as dificuldades enfrentadas pelos professores e reconhecidas como um obstáculo para que possam qualificar cada vez mais o seu trabalho. De fato, quanto menos numerosas forem as turmas, mais possibilidades de poder acompanhar e mediar o percurso individual e coletivo dos alunos e alunas.

Com relação ao projeto pedagógico, Eunice comenta: *“elaboramos a nossa Proposta Pedagógica com a participação dos professores, pais, alunos e funcionários, visando a transformar a Escola dentro dos princípios de uma Escola Inclusiva, lutando contra a reprovação, a evasão escolar, a descentralização dos conteúdos, os métodos passivos e autoritários e o caráter seletivo e classificatório da avaliação, abrindo espaço para a cooperação, diálogo, solidariedade, criatividade e o espírito crítico, exercitado por professores, administradores, funcionários, alunos e pais”*.

Ao ressaltar a importância do projeto pedagógico, marcado pela coletividade, singularidade e dinamicidade, Grillo (2000, p.13) declara que mais do que uma afirmação pública séria e responsável em relação ao que acredita uma determinada comunidade e que fundamenta uma prática pedagógica, “o projeto tem implícita a utopia como impulsionadora de uma coletividade na busca do *novo e desejado* e aponta para o sonho que liga o *não-existente-ainda* ao *possível-de-se-realizar*”. Traduz a intenção das projeções, inovações,

mudanças e rupturas que se pretende realizar e a ousadia e coragem para propô-las. A sustentação desta trajetória, que vai da sua construção à sua avaliação, passando pela execução, está na participação.

Na medida em que o projeto da escola Dora Abreu manifesta a intenção de abrir-se às diferenças, configurando uma nova identidade à escola, reflete, de fato, muita ousadia e coragem, pois necessitará realizar muitas rupturas e mudanças para conseguir contemplar aquilo a que está se propondo. Para conseguir concretizá-lo a contento, precisará contar com o apoio de todos que foram parceiros na sua elaboração e que o deverão ser, também, na sua execução.

É possível perceber através das palavras de Eunice que a escola, ao abrir-se às diferenças, tem procurado tornar-se uma escola de qualidade para todos, no sentido proposto por Mantoan (2003, p.62), ao afirmar:

Uma escola se distingue por um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária, quando consegue: aproximar os alunos entre si; tratar as disciplinas como meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam; e ter como parceiras as famílias e a comunidade na elaboração e no cumprimento do projeto escolar.

Eunice aponta alguns aspectos fundamentais, que vêm ao encontro do que a autora propõe, como, por exemplo, a participação de professores, pais, alunos e funcionários na elaboração da proposta pedagógica. Embora não seja característica de todas as escolas, é de suma importância a participação de todos no processo educativo na elaboração do projeto pedagógico, pois só assim poderá ser elaborado um currículo que reflita o contexto dos alunos, o que contribui para ampliar a inclusão de todos. Para isso, é necessário que a escola tenha autonomia nessa elaboração, podendo acolher as diferentes vozes e valorizar os diferentes olhares, construindo uma proposta de acordo com a realidade na qual está inserida. Se almejarmos a reconstrução da escola, de modo a torná-la aberta às diferenças, é preciso reconhecer e valorizar essas diferenças e um dos caminhos para a valorização é através da participação coletiva na elaboração da proposta pedagógica da escola.

Através de suas palavras, Eunice manifesta a preocupação em superar alguns aspectos que favorecem a exclusão, dando espaço para outros, que contribuem para a inclusão. De fato, se queremos construir uma escola aberta às diferenças, muitos valores e práticas precisam ser revistos. Os métodos de ensino passivos e autoritários devem ceder espaço ao diálogo, à cooperação e à solidariedade, possibilitando o exercício da criatividade e do espírito crítico. Além disso, para combater a reprovação e a evasão, o caráter seletivo e classificatório da avaliação precisa ser superado, dando espaço para uma avaliação processual

e diagnóstica, que acompanhe o percurso de aprendizagem do aluno e forneça dados para que o professor possa ajudá-lo a superar os obstáculos que encontra na construção do conhecimento.

É preciso, portanto, enfrentar uma caminhada na qual muitas mudanças serão necessárias, o que representa um grande desafio, já que sabemos que as resistências com relação às mudanças geralmente são muitas, pois estas provocam desequilíbrio, desconforto e inquietações com relação ao novo, que é desconhecido. No entanto, as evidências mostram que a escola Dora Abre está enfrentando essa caminhada coletivamente, com muita disposição e otimismo, apoiando-se uns aos outros, num espírito de cooperação e ajuda mútua.

Parece haver consenso de que apesar de terem modificado bastante o trabalho na escola, adaptando-se à realidade dos alunos, muitas mudanças ainda são necessárias. A escola está constantemente se questionando e procurando aperfeiçoar cada vez mais sua prática pedagógica. Para que isso ocorra, os encontros periódicos nos momentos de formação continuada e, também, os encontros informais na sala da supervisão são fundamentais.

Segundo Jaqueline, *“hoje a escola questiona-se quanto ao excesso de conteúdos e às poucas atividades práticas, onde o aluno vivencie a aprendizagem. O grupo, amadurecendo, reconhece a necessidade de mudança e certamente com nossa Formação Continuada e nossos velhos bate papos na Sala de Supervisão, em breve o grupo estará realizando esta nova proposta, com a excelência das Dorianas⁷”*. Embora Jaqueline afirme que precisam rever a questão dos conteúdos, é possível constatar que já houve avanços, pois como declara Vaneza, *“antes, seguíamos à risca os conteúdos e, agora procuramos trazer a vivência do aluno para a sala de aula”*.

A preocupação manifestada por Jaqueline com relação ao excesso de conteúdos, que dificulta que o aluno vivencie uma aprendizagem significativa, pautada pela construção do conhecimento, é bastante procedente. Embora o conteúdo seja importante para que haja aprendizagem, pois através dele o aluno vai desenvolver habilidades e competências necessárias para que possa enfrentar diferentes situações-problema, é preocupante a maneira como estes são escolhidos e a prioridade que têm no processo de ensino, como se bastassem por si sós. Muitas vezes, o ensino se reduz à transmissão de uma quantidade enorme de conteúdos que não possuem significados para o aluno, sendo em seguida esquecidos. É

⁷ Apelido que as professoras se dão, devido ao nome da escola.

preciso rever essa lógica, pois segundo Morin (2001b), vale mais uma cabeça bem feita do que uma cabeça bem cheia.

Ciente de que não há ensino sem conteúdo, Freire (1998b, p.110) provoca uma reflexão com relação a sua seleção e incorporação ao currículo e à forma como são trabalhados, ao salientar o valor de “[...] saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que”. O autor defende a democratização da escolha dos conteúdos, através de uma ampla participação incluindo alunos e pais que resulta na programação dos conteúdos das escolas, sem negar, no entanto, a indispensável atuação dos especialistas.

Trata-se de democratizar o poder da escolha sobre os conteúdos e do debate sobre a maneira de tratá-los, de propô-los à apreensão dos estudantes, pois não é possível democratizar a escolha dos conteúdos sem democratizar seu ensino. O autor alerta, ainda, para o cuidado de não cairmos na exacerbação da autoridade, que acaba em autoritarismo ou em anulação da autoridade, que acaba em uma prática licenciosa. No primeiro caso se dá a posse do conteúdo por parte do professor que, possuindo os métodos com que manipula o objeto, acaba manipulando, também, os educandos. No segundo caso, os educandos são entregues a si mesmos, num faz-de-conta pedagógico. Há, no entanto, uma terceira possibilidade com relação aos conteúdos, que é a do empenho pela democratização da sociedade, que implica a democratização da escola, da programação dos conteúdos e de seu ensino. No entanto, não há que se esperar que a sociedade se democratize para começar a ter práticas democráticas com relação aos conteúdos.

Ao procurar abrir-se às diferenças, a escola Dora Abreu parece estar caminhando na direção proposta por Freire (1998b), na medida em que problematiza a questão dos conteúdos e procura democratizar o acesso a eles. De fato, em uma escola que acolhe a todos, reconhecendo e valorizando suas diferenças, é preciso discutir democraticamente a seleção dos conteúdos e a maneira de abordá-los com os alunos. Trata-se de uma caminhada que está em curso na escola, na qual muitos passos ainda precisarão ser dados, mas o importante é que a caminhada já teve início.

Ao problematizar essa questão, Vaneza percebe a importância de “*trazer a vivência do aluno para a sala de aula*”, o que representa um passo significativo para romper com a fragmentação que caracteriza o ensino nos dias de hoje e buscar integrar os diversos saberes, dando condições para que os alunos possam melhor compreender a realidade que vivenciam no seu cotidiano.

Gallo (2000) afirma que a fragmentação e compartimentalização dos saberes não dão conta de resolver os problemas com os quais nos defrontamos em nosso cotidiano, sendo preciso buscar um saber não-disciplinar, que a interdisciplinaridade não é capaz de fornecer. Para tal é preciso visualizar o conhecimento e sua construção de uma maneira diferente daquela a que estamos acostumados, substituindo a metáfora da árvore pela metáfora do rizoma, através da qual podemos compreender a relação entre as várias áreas do saber, representadas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam formando um conjunto complexo, no qual os elementos remetem uns aos outros. Adotando essa nova perspectiva, é possível pensar em uma educação que rompa com as disciplinas, possibilitando que cada aluno tenha acesso diferenciado às áreas do saber que sejam de seu interesse, o que parece pertinente quando se pensa em uma escola aberta às diferenças.

Trata-se de uma tarefa difícil, embora não seja impossível, pois requer superar rotas conhecidas e trilhar novos caminhos. Mas abrir a escola às diferenças requer exatamente isso, ou seja, pensar em novas possibilidades, que antes não foram imaginadas e aventurar-se por caminhos que vão se constituindo na caminhada. A partir do movimento de mudanças nas concepções e na ação pedagógica, podemos chegar a um novo modelo de escola, diferente do que até então conhecemos. Será isso uma utopia? Talvez, mas não são as utopias que nos permitem reinventar caminhos e chegar cada vez mais próximo daquilo que almejamos? Talvez tenhamos de recorrer ao conceito de heterotopia, proposto por Santos (2002), buscando nos deslocar dentro do nosso próprio espaço, ao invés de buscar um outro lugar. Nesse sentido, as mudanças podem ter início na sala de aula, no trabalho que o professor realiza no dia-a-dia com seus alunos.

Com relação ao trabalho em sala de aula, as professoras tentam, cada uma à sua maneira, buscar diferentes formas de atuar em sala de aula. Michela faz uma análise de seu trabalho e afirma: *“dentro desses dois meses de trabalho procurei diversificar a metodologia: já realizei elaboração de cartazes, aulas dialogadas e expositivas, passeios no pátio da escola, pesquisa em livros (para aprenderem a procurar e ler o conteúdo resumindo), quadro, giz, lâminas [...]. Dificuldades para fazer a turma ficar quieta para eu como professora explicar o conteúdo no início foi difícil, ainda não consegui chegar a nenhuma conclusão, mas procuro pesquisar novas técnicas ou atividades práticas para desenvolver as habilidades de cada aluno. Para alguns uma técnica dá certo e para outros tem que ser de outro tipo”*.

Michela parece ter percebido que o processo de aprendizagem não é igual para todos os alunos. Cada um aprende à sua maneira, no seu tempo e de acordo com seus interesses e

possibilidades. Ao propor diferentes estratégias de ensino, a professora está tentando contemplar as diferenças de cada um. No entanto, ao mesmo tempo em que relata diferentes atividades que propõe aos alunos, ela manifesta uma preocupação em conseguir silêncio para explicar o conteúdo, o que poderia passar a idéia de um ensino tradicional, com aula expositiva, na qual os alunos ouvem passivamente enquanto a professora transmite o conteúdo. Freire (1998, p.133) se opõe a este tipo de ensino e mostra qual deve ser o papel do professor frente aos conteúdos:

Na verdade, meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo *a* ou *b*, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la na íntegra, de mim.

As palavras do autor vêm ao encontro de Grillo (2000, p.16), quando afirma que toda a aprendizagem é autoconstrutiva, ou seja, o aluno aprende porque descobre significado naquilo que o professor lhe diz e não porque o professor simplesmente lhe diz algo. O aluno aprende participando ativamente de sua aprendizagem pelo significado que atribui às atividades. Sendo assim, o ensino necessita partir dos sistemas de significação dos alunos, considerar suas respostas como marco de referência de processos cognitivos e criar condições favoráveis à tomada de consciência, pelos alunos, do seu processo de aprendizagem.

Romper com uma tradição fortemente arraigada que associa o ensino à transferência de conhecimento é um grande desafio que precisa ser enfrentado. Freire e Shor (2001, p.21) alertam para o fato de que “o currículo passivo baseado em aulas expositivas não é somente uma prática pedagógica pobre. É o modelo mais compatível com a promoção da autoridade dominante na sociedade e com a desativação da potencialidade criativa dos alunos”. Entendo que em alguns momentos a aula expositiva se faça necessária, mas é preciso ir além e oportunizar ao aluno atividades através das quais ele possa construir o conhecimento, através do estabelecimento de relações, e exercer sua criatividade.

Ao relatar sua maneira de trabalhar em aula, Michela comenta que ainda não chegou a nenhuma conclusão, o que mostra uma atitude de abertura a novas possibilidades, na medida em que ela não coloca um ponto final na sua busca por melhores alternativas de ensino para os alunos. Essa inquietação é um fator positivo, que provavelmente permitirá a ela avançar cada vez mais, qualificando seu trabalho de tal forma que possa atender às diferenças dos alunos, desafiando-os para que possam se aventurar pelo caminho da aprendizagem, construindo novos conhecimentos.



Fotografia 6 – Aula de Ciências sobre reciclagem
Fonte: Arquivo da Escola Dora Abreu (2004)

Ao comentar sua prática, Leoni, assim como Michela, afirma que houve mudanças. *“A mudança foi mais centrada na forma de avaliar e na análise dos resultados obtidos e a partir daí estabelecer estratégias mais adequadas de modo a ajudar o aluno a concretizar uma verdadeira aprendizagem. No entanto, na dinâmica do cotidiano apostei minhas fichas na realização de atividades abertas (em que o aluno contribui no grupo com suas habilidades mais favoráveis)”*.

Leoni demonstra sua preocupação em incluir os alunos, na medida em que procura adaptar sua prática pedagógica a eles. As atividades abertas, que relata estar utilizando com seus alunos, são atividades que Mantoan (2002a) propõe como sendo uma das alternativas para dar conta das diferenças em sala de aula. Nelas não se destacam os que sabem mais e os que sabem menos, pois cada um pode realizá-las de acordo com suas possibilidades e interesses. A professora revela, também, um novo olhar sobre a avaliação, na medida em que percebe que esta pode fornecer subsídios importantes para construir alternativas que ajudem o aluno a avançar na construção do conhecimento.

Sobre as conseqüências das mudanças na forma de avaliar os alunos, Leoni comenta que *“[...] a maneira de avaliar trouxe resultados positivos na minha prática pedagógica e no crescimento dos alunos. Essa mudança no modo de avaliar foi decisiva no progresso dos alunos e, conseqüentemente diminuiu consideravelmente o alto índice de reprovação. Isso não aconteceu apenas comigo, mas a Escola como um todo também passou a ter uma nova visão de avaliação, graças aos estudos e reflexões da Formação Continuada promovidos pela própria escola. Fizemos estudos e reflexões sobre nossos problemas de avaliação, sem querer*

jogar a culpa no outro e também sem que ninguém se sentisse culpado pelos erros, porque o importante era exatamente a solução para esses problemas e ajudar o aluno a desenvolver suas potencialidades e melhorar o aproveitamento num jeito correto e eficaz”.

Leoni reforça a importância da formação em serviço, pautada pelo estudo e pela reflexão coletiva, no processo de desenvolvimento da escola e destaca que as mudanças foram assumidas pelo grupo e não por algumas professoras somente. Isso contribui com a idéia de que esses sejam aspectos fundamentais que possibilitaram tantos avanços na escola. Outro aspecto importante é que o grupo parece ter como objetivo o sucesso dos alunos e para isso reconhece que precisa questionar sua prática, percebendo que seus erros, agora assumidos sem culpa, fazem parte do processo de crescimento pessoal e profissional, que irão permitir novos acertos.

Com relação às modificações na sua forma de entender a avaliação, Leoni afirma: *“a avaliação sempre foi um dos meus grandes dilemas no processo de alfabetização. É preciso avaliar somente aquilo que está ali escancarado aos meus olhos? Ou é preciso ter uma visão mais ampla, ter uma compreensão mais detalhada da evolução da trajetória do crescimento do aluno e chegar à conclusão de que ele é capaz de desenvolver a partir daí novas habilidades e possibilidades de aprendizagens que estão começando a se desenrolar, em ritmo acelerado, moderado ou lento”.*

Ao relatar o caso de uma aluna que apresentava dificuldades em realizar as atividades propostas, Leoni comenta que *“[...] foi muito importante acompanhar todo o desenvolvimento da trajetória da B. no processo de avaliação. Com os alunos mais desenvolvidos é mais fácil avaliar, mas as crianças que apresentam dificuldades é bem mais difícil, porque é preciso descobrir possibilidades que ainda não estão ali escancaradas aos nossos olhos. É preciso ter uma compreensão mais profunda da trajetória que essa criança fez para chegar a um determinado nível de aprendizagem”.*

Leoni parece ter passado de uma leitura negativa a uma leitura positiva da realidade. Segundo Charlot (2000, p.30), *“praticar uma leitura positiva é prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que elas falham e às suas carências”.* Trata-se de uma postura epistemológica e metodológica, que procura compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa na aprendizagem e não o que falta para essa ser uma situação de aluno bem-sucedido. Esse olhar parece fundamental quando se busca construir uma escola inclusiva, que procura remover as barreiras que os alunos encontram na aprendizagem. Se focarmos o olhar para aquilo que o aluno consegue realizar, iremos enxergar um caminho repleto de possibilidades, percebendo o quanto ele já avançou e ainda

pode avançar no seu processo de aprendizagem. Se, ao contrário, centrarmos o foco naquilo que ele não consegue realizar, dificilmente conseguiremos incluí-lo no processo educativo, pois não conseguiremos enxergar as possibilidades que existem.

As constatações que Leoni faz a partir de sua experiência docente vêm ao encontro das idéias de Aratangy (2002, p.61), quando afirma:

O professor, mesmo sem se dar conta, pode funcionar como aliado dos alunos mais fortes e integrados, tornando-se agente desse processo de exclusão dos menos favorecidos. Pesquisas fidedignas comprovam que sua expectativa sobre o sucesso ou fracasso do aluno é decisiva: aqueles em cujo sucesso o professor acredita tendem realmente a ter resultados melhores.

Ao comentar sua trajetória, Leoni afirma: *“no início da carreira de alfabetizadora acredito que eu tenha feito algumas reprovações injustas, porque eu não sabia avaliar, não sabia ajudar os alunos a progredir. Eu não tinha um entendimento da sua caminhada, dos seus progressos e, isso sempre me trouxe inúmeras preocupações. Isso não acontecia somente comigo, as outras professoras de primeira série também tinham as mesmas queixas. Esse foi um sinal de alerta. A Escola deu a contribuição e abriu espaço para debates em reuniões, estudos, fazendo um trabalho de conscientização quanto à necessidade de repensar a forma de avaliar e ação pedagógica. Não adianta cerrar os dentes e ficar se achando o dono da verdade, dono do destino da vida escolar dos alunos. Esse poder que temos deve ser usado corretamente com profissionalismo e acima de tudo de muita responsabilidade. Assim aprendi a valorizar o crescimento individual de cada criança e ajudá-la a superar as dificuldades. Deixei de ter um aluno como modelo para aprovação e passei a entender melhor a sua trajetória no processo de alfabetização e passei a respeitar e entender melhor o ritmo de cada um sem deixar que alguém fique esquecido na sala de aula; conseqüentemente o índice de aprovação melhorou ano após ano”*.

Leoni relata sua trajetória de desenvolvimento que mostra o quanto avançou no entendimento do que significa avaliar e, conseqüentemente, o quanto modificou sua prática avaliativa. Novamente ela chama a atenção para o espaço de reflexão e estudo oportunizado pela escola, que possibilitou repensar algumas concepções e redimensionar a ação pedagógica, permitindo o avanço para práticas mais inclusivas. Ela destaca um ponto que considero fundamental quando se busca a reconstrução da escola, de modo a torná-la inclusiva, qual seja o fato de não estabelecer um modelo como referência para a avaliação. De fato, uma escola que se abra às diferenças não pode estipular um padrão de referência para avaliar os alunos. Cada aluno deve ser tomado como parâmetro de si próprio, cabendo ao professor avaliá-lo sem compará-lo a um modelo de referência e nem aos demais colegas.

Trata-se novamente de romper com aquilo a que estamos acostumados em termos de avaliação, ou seja, comparar, rotular, hierarquizar e, conseqüentemente, excluir ao invés de incluir.

Tonucci (2003, p.148), através da imagem abaixo, faz refletir sobre o quanto a avaliação que usualmente ainda é praticada nas escolas é excludente, pois baseia-se em um modelo preestabelecido pela professora, ao qual todos devem se adaptar, para não serem excluídos.

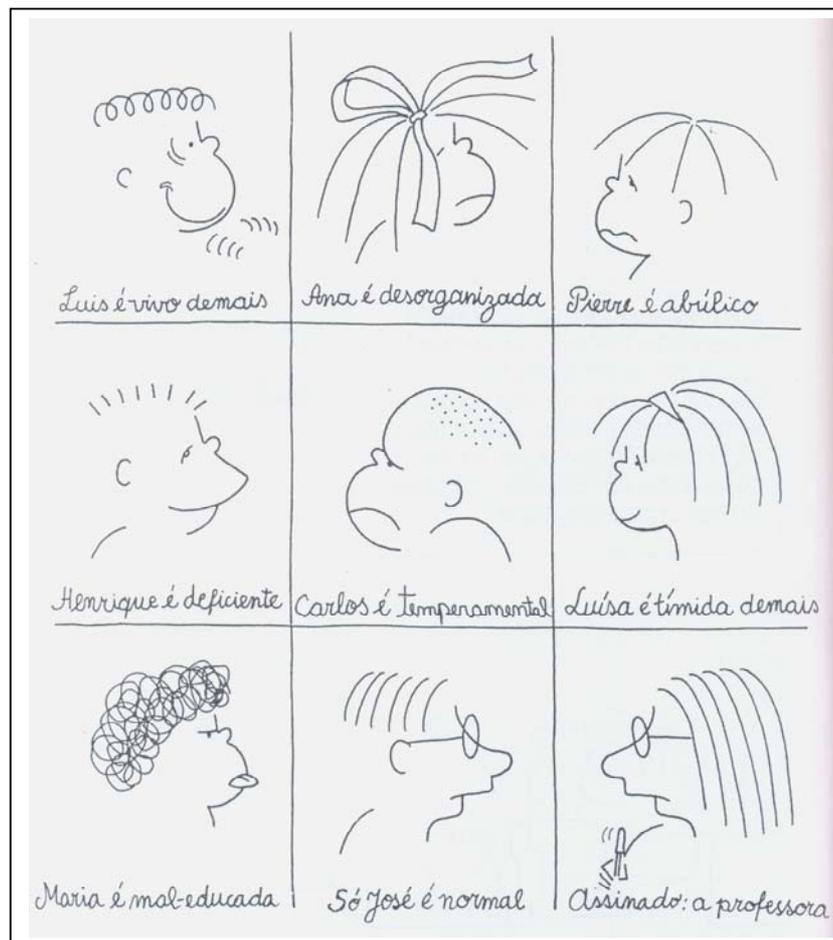


Figura 3 – A avaliação (1)
Fonte: Tonucci, Francesco (2003, p.148).

A avaliação praticada pelas professoras da escola Dora Abreu é um dos aspectos importantes que vem sofrendo modificações no sentido de tornar-se cada vez mais inclusiva. Abandonou o caráter classificatório, passando a assumir um caráter diagnóstico, levando em conta o desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem, através de seus avanços, dificuldades e possibilidades, valendo-se de diferentes instrumentos. Existe um cuidado para que os dados não sirvam apenas à secretaria, mas para que, através deles, possa haver uma

reflexão sobre a prática pedagógica e possam ser oferecidas ações que levem o aluno a buscar uma superação dentro das suas limitações, construindo seu próprio conhecimento e tornando-se capaz de usá-lo além do ambiente escolar.

Esse entendimento acerca da avaliação é corroborado por Grillo (2000), ao comentar o dinamismo que a avaliação imprime à ação docente, na medida em que esta não pode ser considerada simplesmente como constatação ou aferição, mas implica a compreensão da trajetória do aluno em seu processo de aprendizagem, reconhecendo seus avanços e paradas como partes integrantes do processo. Assim, assume uma função diagnóstica e orienta o planejamento e o replanejamento, a partir das informações que possibilita.

Os resultados das avaliações dos alunos da escola Dora Abreu, que antes eram apresentados através de notas, desde o ano de 2001, são comunicados através de Parecer Descritivo, feito trimestralmente e elaborado a partir do Conselho de Classe Participativo. Existe uma preocupação com relação à elaboração do Parecer, no sentido de valorizar o que o aluno apresenta de bom, como está sua aprendizagem nas diferentes disciplinas, quais conteúdos precisam ser retomados e o que pode ser sugerido para a melhoria da aprendizagem.

Ao final de cada trimestre, o Serviço de Orientação Educacional (SOE) realiza uma avaliação das turmas, apontando aspectos positivos, pontos a melhorar e sugestões referentes à turma e à escola. Tais pontos são debatidos posteriormente durante o Conselho de Classe, em mesa redonda, na qual as professoras comunicam os aspectos gerais da turma e, de cada aluno, seu crescimento, as dificuldades constatadas e sugestões para melhoria. Participam do Conselho de Classe os alunos, professoras da turma, equipe diretiva e pais.

Mudar a maneira de entender a avaliação e, conseqüentemente, os seus critérios e instrumentos não são tarefas fáceis, pois exigem uma reflexão profunda sobre as bases que sustentam o modelo vigente e uma ruptura com aquilo a que estamos acostumados. No entanto, se queremos transformar a escola, é fundamental que a avaliação seja repensada, pois da maneira como vem sendo entendida tem sido utilizada como um instrumento para excluir. Esteban (2001) afirma que estamos vivendo um momento de construção de propostas para redefinir o cotidiano escolar, e a avaliação é uma questão significativa nesse processo. As alternativas que se apresentam, segundo a autora, oscilam entre três perspectivas.

A primeira é um retorno ao padrão rígido definido pela avaliação quantitativa, na qual a qualidade é avaliada através da quantificação do desempenho cognitivo e das habilidades adquiridas. É avaliado o conhecimento que foi transmitido aos alunos e retido por

eles. Nessa perspectiva, a avaliação se traduz em um mecanismo de controle de tempos, conteúdos, processos, sujeitos e resultados escolares.

A segunda perspectiva é a consolidação de um modelo híbrido, que dá continuidade ao modelo quantitativo, na medida em que, embora apresente intenções distintas e até opostas, desencadeia práticas com conseqüências semelhantes. Muitas dessas propostas mantêm o estabelecimento de parâmetros para comparar as respostas dos alunos e alunas e não rompem com a prática de classificação. Algumas vezes são abandonadas as notas ou os conceitos, mas estes são substituídos por outras expressões que também têm o sentido de hierarquizar os resultados obtidos.

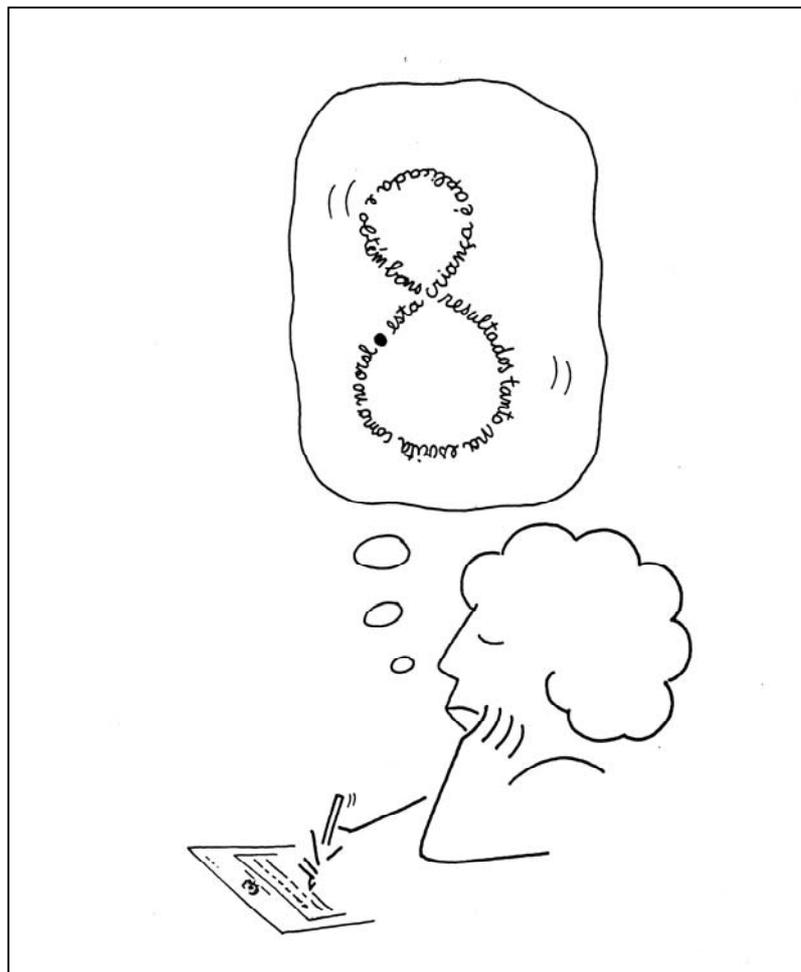


Figura 4 – A avaliação: o boletim para substituir as notas
Fonte: Tonucci, Francesco (2003, p.149).

A terceira perspectiva é a de construção de uma avaliação democrática, imersa numa pedagogia de inclusão, para a qual, segundo a autora, encontramos alguns processos que não estão consolidados nem completamente definidos. As alternativas de avaliação são pensadas “como parte de um processo de construção de uma pedagogia multicultural, democrática, que

vislumbra a escola como uma zona fronteira de cruzamento de culturas” (Esteban, 2001, p.14). De acordo com essa perspectiva, a avaliação se transforma em uma prática de investigação, ao invés de classificação, e contribui para que o professor possa refletir sobre seu contexto e sobre o processo de ensino e de aprendizagem de seus alunos, sobre sua atuação profissional e sobre seu processo de construção de conhecimentos. As diferenças são vistas como peculiaridades que devem ser trabalhadas, deixando de serem vistas como deficiências que precisam ser corrigidas. Alunos e professores são vistos como pessoas que possuem conhecimentos e desconhecimentos, podendo ajudar-se uns aos outros a superar o que ainda não sabem. O professor busca compreender o que os alunos podem vir a saber, para oferecer uma ação docente que favoreça esse processo.

Essa terceira perspectiva apresentada pela autora é compatível com a proposta de uma escola inclusiva, na medida em que sua finalidade é que todos possam ampliar seus conhecimentos, cada um no seu tempo, por seu caminho, com seus recursos e com a ajuda do coletivo. Percebo o empenho das professoras e dos profissionais da Escola Dora Abreu em realizar mudanças na avaliação escolar, buscando alternativas que se aproximem dessa terceira concepção de avaliação, privilegiando o caráter ético da avaliação em detrimento do caráter técnico.

Um resultado que já pode ser percebido a partir das mudanças empreendidas pela escola Dora Abreu é que o índice de reprovação nas séries iniciais diminuiu consideravelmente. Os casos de reprovação restringem-se a alguns alunos que faltam muito às aulas durante o ano letivo e que, ao invés de estarem na escola, ficam perambulando pelas ruas, sem apoio da família. Nestes casos, o Conselho Tutelar é acionado, mas nem sempre com sucesso.

Segundo Eunice, para dar conta das diferenças e realizar uma avaliação coerente com a perspectiva inclusiva, *“a gente vai de acordo com as necessidades de cada um, porque vai ter aluno que vai para a sexta série com um nível de aprendizagem melhor que outro. No caso, a Maria pode ir melhor do que a Eva, mas vai. [...] Por exemplo: na primeira série, no ano passado, a gente tinha dois alunos sobre os quais a gente fez uma reunião no final do ano e as professoras da segunda série estavam junto. A professora colocou que ela estava em dúvida, que a menina estava com dificuldades, que ela lia bem, só que ela trocava as letras, na hora de escrever, ela tinha bastante dificuldade. Daí a gente chegou à conclusão que tinha que colocá-la na segunda série, porque não se ia retê-la. Daí a professora já começou um trabalho a partir daquilo ali. Encaminhamos para o Projeto Reforço e hoje ela vai ser encaminhada para a terceira série”*.

Leoni reforça as idéias de Eunice, ao comentar o caso de uma menina que foi sua aluna na primeira série em 2004: *“Conversei com a professora da 2ª série e falei sobre a verdadeira situação da B. em relação as suas dificuldades, possibilidades, habilidades, etc. Se fosse em outros tempos a B. teria sido reprovada. Foi através da possibilidade de refletir, repensar, reorganizar a prática pedagógica e a forma de avaliar, usar a avaliação não como um meio de punição, mas como um meio de ajudar a criança a vencer suas dificuldades, a fazer novas descobertas, a tomar coragem e ser auto confiante naquilo que ela é capaz de fazer. Graças a tudo isso e ao esforço e dedicação dos professores envolvidos que o índice de aprovação da 1ª série foi de 100% em 2005”*.

Embora a escola tenha avançado no sentido de superar a avaliação excludente que praticava, esse entendimento com relação à avaliação sofre resistências por parte de alguns pais, mas a escola parece estar muito convencida com relação à sua proposta educativa, tendo argumentos convincentes para justificá-la diante dos que apresentam resistência. Segundo Eunice, *“a gente nota que estas resistências são daqueles pais que quase não participam, que não estão por dentro, pois como a Vaneza falou, não é cem por cento dos pais que participam. A gente ainda tem aqueles que não dão o devido valor, a devida importância que deveriam dar. Então esses aí são os que mais apresentam resistência por não estarem de acordo, por não estarem participando da vida escolar do filho. Inclusive um dia nós recebemos um pai aqui, que deu um problema com um filho, de briga com o colega. Ele veio alterado: - Ah! Ele está aqui porque aqui é uma escola fácil de passar. Aí a gente fez ele entender porque aqui é fácil de passar. Não é porque aqui é dada mamata ou porque os professores não estão nem aí. É fácil de passar porque a gente dá oportunidade, o nosso objetivo aqui é ajudar o aluno a ir para frente e não fazer com que ele fique, porque foi mal comportado, ou porque brigou durante o ano, ou sei eu por quê. Então a gente fez esse pai entender [...] que aqui é fácil de passar porque a gente está realmente comprometido. Os professores estão preocupados e para o professor o troféu dele é o aluno com sucesso no final do ano e não o aluno reprovado porque incomodou ou porque deixou de fazer alguma coisa. No final, sai o pai agradecendo e deixando o guri”*.

Embora tenham avançado bastante no sentido de envolver a família, algumas ainda encontram-se à margem desse processo e precisam ser resgatadas. Alguns pais ainda entendem que uma escola de qualidade é aquela que prima pela quantidade de conteúdos, pelos cadernos cheios, pelas provas difíceis, pela dificuldade de passar de ano, entre outros aspectos. Talvez na medida em que a escola conseguir aproximar esses pais e envolvê-los nos princípios da escola, eles possam ir compreendendo melhor a proposta e com isso possam ir

revido suas idéias do que seja realmente uma educação de qualidade. Trata-se de mais um desafio que se apresenta à escola, mas estes são sempre enfrentados com muita disposição.

No presente ano, outro desafio foi enfrentado, qual seja, a implementação do ensino noturno para jovens e adultos. É uma nova clientela, que demanda um novo olhar; é possível perceber que a escola está procurando se adaptar a essa nova realidade. Trata-se de um novo momento a ser enfrentado, que vem ao encontro do intuito de abrir-se às diferenças. Nesse novo movimento, dúvidas vão aparecendo, inquietações vão surgindo, práticas vão sendo experimentadas e conhecimentos vão sendo tecidos, contribuindo para a riqueza da trama.

Eunice comenta que *“este ano foi implantado o Ensino Fundamental Noturno, que antes funcionava como Projeto EMJA até a 4ª série. Estamos com turmas de alunos de 1ª a 7ª série. Também estou coordenando este trabalho, é uma experiência diferente que eu nunca tinha tido antes. Estou gostando muito, pois trabalhamos com jovens e adultos em sua grande maioria, alunos com propósito de estar aqui, aproveitando bem as aulas, a oportunidade que eles têm de completarem o ensino fundamental em menos tempo e a matrícula é por disciplina nas séries finais o que se torna mais atrativo. O nosso grande desafio é fazer com que eles permaneçam na Escola, pois é um horário em que competimos com a TV, filmes, novelas, jogos, o chimarrão, o descanso, os momentos com a família, por enquanto estamos conseguindo que eles tenham uma boa frequência. [...]”*

□m aspecto que surpreende a gente é que, apesar de serem adultos, eles gostam de certas coisas que os pequenos também gostam, como o certo no caderno, o beijo na professora, aquela carência de afeto, de abraçar a professora, de tocar o sinal na entrada”.

Pensar na educação de jovens e adultos implica pensar, novamente, no ensino excludente que caracteriza muitas escolas e na necessidade de mudanças significativas. Os jovens que chegam ao ensino noturno já passaram por um processo de exclusão e há que se ter cuidado para que não sejam novamente excluídos. Por isso é importante que a escola perceba a especificidade desses alunos e procure adaptar-se a essa realidade. A escola Dora Abreu está iniciando sua história no ensino noturno, já com um olhar sensível com relação a essa nova demanda. Algumas alternativas já estão sendo pensadas e colocadas em prática na tentativa de melhor acolher esses alunos, reconhecer suas diferenças e valorizar seus saberes.

Embora as mudanças na escola sejam fundamentais, reconstruir a escola, tornando-a aberta às diferenças demanda, também, uma revisão profunda e abrangente do sistema escolar que temos hoje. Significa romper com medidas excludentes que têm caracterizado as escolas quando se deparam com as diferenças. Significa, também, buscar novas alternativas e práticas pedagógicas que favoreçam a todos os alunos. Uma escola aberta a todos não se restringe

apenas à inclusão de crianças em situação de deficiência nas classes comuns, mas pressupõe uma organização que leve em consideração as necessidades de todos os seus educandos.

Para Mantoan (2004, p.56), “a escola brasileira não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, anulando e marginalizando as diferenças nos processos através dos quais forma e instrui os alunos”. Precisa, também, reconhecer que “aprender implica saber expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, e representar o mundo, a partir de nossas origens, valores, sentimentos”.

Ao falar em escola aberta a todos, Mantoan (2003) aponta algumas tarefas fundamentais que precisam ser assumidas para que se possa mudar a escola e o ensino nela ministrado. São elas:

- recriar o modelo educativo, tendo o ensino para todos como eixo central;
- reorganizar as escolas pedagogicamente, abrindo espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados por todos na escola;
- garantir tempo e liberdade para que todos possam aprender;
- estimular, formar continuamente e valorizar o professor, no sentido de que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda.

Duschatzky e Skliar (2001, p.137), ao questionarem a possibilidade de educar na diferença, afirmam que é impossível se acreditarmos que isto implica formatar por completo a alteridade. No entanto, declaram ser atraente pensar o ato de educar como uma colocação à disposição do outro de tudo aquilo que lhe possibilite ser distinto do que é, em algum aspecto. “[...] Uma educação que aposte transitar por um itinerário plural e criativo, sem regras rígidas que definam os horizontes de possibilidade”.

A história da escola Dora Abreu mostra que ela está investindo na possibilidade de uma educação que acolha e valorize as diferenças, sem ter a pretensão de formatar os alunos. Busca justamente o oposto, dar coragem para que cada um possa alçar seu próprio vôo.

Nessa caminhada de reconstrução da escola, abrindo-se cada vez mais às diferenças, um movimento contínuo de mudanças coletivas que têm como objetivo a inclusão dos alunos, tem permitido muitos avanços. É possível perceber uma revisão das práticas pedagógicas, na medida em que as professoras se envolvem no desenvolvimento de diferentes alternativas metodológicas que visam oportunizar a aprendizagem de todos os alunos. Além disso, a avaliação tem superado o caráter classificatório e excludente, passando a assumir um caráter processual e diagnóstico, oferecendo pistas para que o professor possa compreender o percurso do aluno e fazer intervenções que possam ajudá-lo no processo de construção do conhecimento.

Mesmo tratando-se de um movimento coletivo, as diferenças das professoras são reconhecidas e isso faz com que cada uma se insira neste novo contexto à sua maneira. Não existe um padrão único de entendimento e de atuação por parte delas, mas todas têm em comum o objetivo de redimensionar a escola de tal forma que se torne acolhedora, reconheça e valorize as diferenças dos alunos. Algumas professoras parecem ter avançado mais nesse entendimento, outras menos, mas todas estão em constante movimento, sem jamais se acomodar. Reconhecem suas dificuldades e o quanto ainda existe para se aprendido e repensado.

É possível perceber que existe uma preocupação da escola com relação à inclusão de todos os alunos, independentemente de estarem ou não em situação de deficiência. Conscientes de que ainda precisam avançar, existe uma preocupação constante em romper com a lógica da exclusão. Não se trata de uma tarefa fácil, pois requer modificações profundas, mas as dificuldades representam desafios e não impedimentos à escola.

Nesse movimento contínuo de mudanças buscando redimensionar a escola, abrindo-a a todos, cabe destacar os projetos pedagógicos que vêm sendo desenvolvidos e têm contribuído para a inclusão dos alunos, das famílias e da comunidade escolar. Trata-se de uma inovação, resultante das mudanças de concepções, posicionamentos, expectativas da escola, com implicações diretas nas famílias e na comunidade.

4.2.1 Projetos pedagógicos: o tempero da escola

A escola Dora Abreu desenvolve vários projetos, através dos quais consegue envolver os alunos e a comunidade. Os projetos, como diz a professora Mara, “*são o tempero da escola*”. Trata-se de uma tentativa de reorganizar o currículo escolar, buscando novas maneiras de organizar os conteúdos que rompam com a linearidade e fragmentação do saber. Os projetos pedagógicos partem do pressuposto de que a finalidade do ensino é formar integralmente os alunos para que possam compreender a realidade e intervir nela com o intuito de melhorá-la. Ao propor aos alunos os projetos de trabalho, espera-se que cada um vá traçando seu percurso de aprendizagem, contando com a colaboração dos professores e dos colegas.

Para Hernández (1998), os projetos ajudam a repensar e refazer a escola pois, por meio deles, tentamos reorganizar a gestão do espaço, do tempo, da relação entre alunos e

professores e, principalmente, conseguimos definir a opção por um referencial teórico-metodológico que orienta o que e como se deve ensinar.

A organização dos projetos de trabalho baseia-se na visão globalizadora que, segundo Zabalza (2001), é uma maneira de organizar os conteúdos a partir da concepção de que o objeto fundamental de estudo para os alunos deve ser o conhecimento e a intervenção na realidade. Para isso é preciso oferecer-lhes meios para compreender a complexidade e nela atuar, o que só será possível através de um pensamento global, capaz de construir formas de aproximação da realidade que superem as limitações de algumas disciplinas extremamente compartimentadas. Para dar conta da complexidade, é preciso utilizar diferentes formas de conhecimento de forma inter-relacionada. A visão globalizadora pretende que os alunos desenvolvam um pensamento complexo que lhes permita escolher dentre os diferentes campos de saber, os conceitos que relacionados e integrados entre si possam ajudá-los a resolver os problemas que enfrentam para intervir na realidade.

Os projetos desenvolvidos na escola Dora Abreu representam uma nova maneira de pensar e fazer escola, pois permitem a reestruturação do currículo e a reorganização do conteúdo. Além disso, envolvem a família e a comunidade à qual pertencem, favorecendo uma ampla inclusão.

Atualmente os projetos desenvolvidos são: Laboratório de Informática; A Quarta é Nossa; Valorização e Resgate da Cultura Afro; Oficinas da Cultura Negra; Projeto Dora em Ação; Projeto Saúde na Escola e Projeto A Família na Escola.

Os projetos vão sendo criados a partir das necessidades e interesses que vão surgindo, estão continuamente sendo criados e recriados. Conforme comenta Eunice, *“este ano estamos com novos Projetos na Escola, procurando envolver mais a comunidade escolar – Projeto Dora em Ação – que proporciona a toda Comunidade Escolar um sábado por mês esportivo (com esportes variados); um domingo por mês “Domingo na Escola”, com apresentações artísticas, música, serviços sociais (corte de cabelo, manicure, ...), Clube de Mães, Projeto A Família da Escola com palestras informativas, dinâmicas de grupo, ...*

Dentro do Projeto de Valorização e Resgate da Cultura Afro, iremos desenvolver uma oficina por mês, além do trabalho realizado nas salas de aula”.

Por serem tais projetos um aspecto importante no movimento de redimensionamento da escola e para que o seu alcance possa ser melhor compreendido, passo a narrar, junto com as professoras, um pouco da história dos projetos, que mostram o empenho das professoras em modificar a escola, tornando-a aberta a todos.

4.2.1.1 Projeto Laboratório de Informática

O mais recente projeto da escola é o Projeto Laboratório de Informática, do qual tomei conhecimento numa das últimas visitas à escola que realizei. Ao chegar, percebi que havia vários pedaços de cadeiras e classes dispostos ordenadamente no pátio, sendo que alguns alunos estavam em volta delas. Não entendi muito bem do que se tratava. Ao entrar na sala da direção, percebi que não havia cadeiras para que pudéssemos sentar, mas em seguida foram providenciadas. No decorrer da nossa conversa, pude entender por que faltavam cadeiras e o que significavam aqueles pedaços de cadeiras no pátio da escola.



Fotografia 7 – As cadeiras no pátio da escola
Fonte: A autora (2006).

As professoras contaram-me que em meados de 2005 enviaram um Projeto à EBCT - Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, solicitando a doação de computadores. No início de 2006 receberam cinco computadores usados, que precisavam de alguns reparos, pois, além de não terem o estabilizador, alguns estavam com o mouse ou outras partes estragadas. Com dinheiro arrecadado em rifas e com a ajuda de voluntários, conseguiram comprar os estabilizadores e consertar as máquinas que estavam com algum problema. Com os computadores em condições, instalaram o Laboratório de Informática na antiga sala dos professores, pois não havia outro espaço disponível na escola.



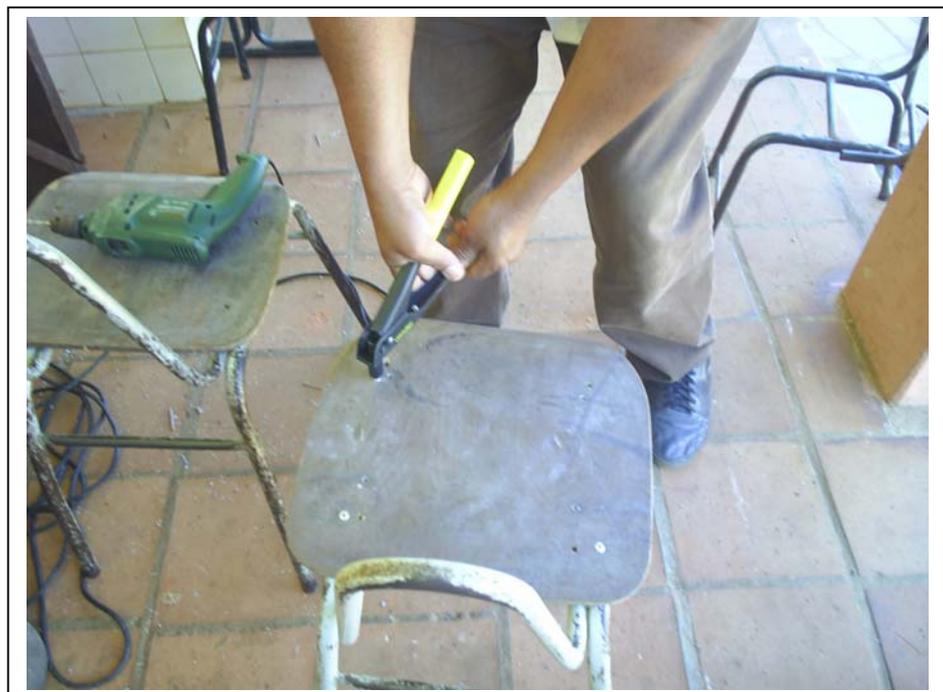
Fotografia 8 – Voluntários consertando os computadores
Fonte: Arquivo da escola (2006).

Cabe comentar que, quando realizei a primeira visita à escola, não havia sala dos professores. Uma pequena sala abrigava a direção e outra abrigava os serviços de orientação e supervisão, sendo também utilizada como sala dos professores. Mais tarde foi criada uma sala específica para professores que, posteriormente, foi desativada para dar espaço ao Laboratório de Informática. A sala dos professores era pouco utilizada, pois os mesmos preferiam ficar na sala da supervisão ou da direção, a que estavam acostumados.

Resolvido o problema do conserto dos computadores e do espaço para instalar o Laboratório de Informática, um outro entrave precisava ser enfrentado: a ausência de cadeiras. Solicitaram à Secretaria Municipal da Educação, mas não obtiveram sucesso. A saída foi recorrer ao Almojarifado da Prefeitura. Lá, pegaram o que foi possível: desde cadeiras estragadas até berços, que foram consertados e vendidos à comunidade, para obter verbas para levar adiante o Projeto de Informática. No dia em que visitei a escola, alguns alunos voluntários estavam arrumando as cadeiras, para que pudessem ser utilizadas na escola.



Fotografia 9 – A chegada da sucata
Fonte: Arquivo da escola (2006).



Fotografia 10 – O conserto das cadeiras
Fonte: Arquivo da escola (2006).

A professora responsável pelo projeto é a vice-diretora, Jaqueline, que dá aulas de informática aos alunos da escola, no turno inverso. São turmas com dez alunos (dois para cada computador). Os alunos são convidados a participar e, devido à grande demanda, a escola está tendo de oferecer alguns horários alternativos.

Além da professora Jaqueline, um militar do exército que está em licença está trabalhando como voluntário, ensinando noções de informática aos professores e membros da comunidade interessados. Além das aulas, o voluntário dá noções de manutenção e restauração de computadores e, também, das classes e cadeiras obtidas no Almoarifado da Prefeitura.

Segundo o relato das professoras, alguns membros da comunidade que estão participando do projeto manifestaram seu interesse em voltar a estudar no próximo ano, o que é bastante importante e extrapola os objetivos iniciais do projeto. Além de contribuir para a inclusão dos alunos, o projeto Laboratório de Informática oportunizou, também, a inclusão da comunidade no espaço escolar.



Fotografia 11 – Aula no Laboratório de Informática
Fonte: A autora (2006).

4.2.1.2 Projeto A Quarta é Nossa

O projeto A Quarta é Nossa teve início no ano de 2006, a partir da implantação do ensino noturno na escola. É dedicado aos alunos e visa tornar a escola mais atrativa **para eles**,

já que no horário da noite muitos são os atrativos que encontram fora da escola. Segundo relata Eunice, *“proporcionamos para eles o Projeto “A Quarta é Nossa” – todas as quartas-feiras temos uma atividade diferente para os alunos em forma de oficinas práticas (trabalhos manuais, artesanato, culinária, ...), palestras, vídeos, dinâmicas de grupo ... Toda a 4ª é uma surpresa, a oficina de que mais gostaram até hoje foi a que trabalhamos sobre os alimentos e depois fomos colocar em prática, cada grupo ficou responsável por um tipo de comida, um grupo fez um carreteiro, outro fez um bolo de casca de banana, outro fez suco de folha de couve com limão e um outro fez suco de beterraba com limão.*

Depois degustamos todos juntos.

Foi muito lindo de ver aqueles jovens e idosos, com a mão na massa.

Estas atividades são jóias, saímos felizes delas, eles nos surpreendem com a participação”.

A oficina relatada por Eunice consistiu em um painel sobre alimentação, no qual foram abordados por uma nutricionista e uma supervisora da SMED os seguintes assuntos: higiene e manipulação, valor nutritivo, balanceamento, aproveitamento dos alimentos, conservação, condicionamento, validade e complementação alimentar. Após a explanação por parte das profissionais, os alunos foram divididos em grupos, encarregando-se de executar as seguintes receitas: suco de beterraba com limão, suco de couve com limão, carreteiro e bolo de casca de banana. Cabe destacar que a escola possui um refeitório, o que possibilita este tipo de atividade. Após a execução, foi realizada a degustação pelos alunos e professoras. Foi realizada, também, a troca de receitas entre os participantes e, posteriormente, será confeccionado um caderno de receitas do Ensino Fundamental Noturno.

Além dessa oficina, em outra quarta-feira, foi realizada uma envolvendo a culinária Afro-Brasileira, na qual foram apresentadas informações sobre a culinária africana, procurando relacioná-la com a culinária de origem afro utilizada atualmente, abordando as transformações ocorridas ao longo do tempo. Os alunos, com auxílio da professora, aprenderam a fazer os seguintes pratos: feijão tropeiro, angu, quibebe e quindão. Após a execução, foi feita a degustação dos pratos pelos grupos de alunos e professoras. Antes de iniciarem as atividades, os alunos assistiram a uma “Hora do Conto”, realizada por professoras da Biblioteca Pública Municipal.

Em outra quarta-feira, os alunos assistiram ao filme “Dois filhos de Francisco”, bastante comentado na mídia, que retrata a vida da dupla de cantores Zezé de Camargo e Luciano. Após a exibição do filme, foi realizada uma mesa-redonda com alunos e professores, para debater a mensagem do filme e ouvir relatos de vida de alguns dos participantes.

Trabalhar a auto-estima e resgatar valores foi outra atividade desenvolvida numa quarta-feira, que teve como objetivo auxiliar o aluno a “reconhecer-se e aceitar-se ou não como é e identificar o que pode fazer para mudar e viver melhor”. Os alunos procuraram em revistas gravuras que identificassem traços de sua personalidade e, a seguir, colaram-nas em uma folha de ofício. Ao concluírem, fizeram a apresentação ao grupo, explicando o porquê da escolha da gravura, relacionando-a com o traço individual. Após esta etapa foi criado um painel coletivo, realizada a leitura de um poema sobre identidade e, por último, a exposição do painel na escola.

Outra atividade realizada no projeto “A Quarta é Nossa” foi a realização de um painel com profissionais que trabalham em entidades que atendem a pessoas em situação de deficiência. O objetivo foi conhecer as entidades, o trabalho que realizam e compreender como os alunos em situação de deficiência aprendem, suas potencialidades e seus limites. Durante a realização do painel foi relatado o trabalho realizado na entidade e foram feitos esclarecimentos sobre as necessidades especiais dos alunos que dela participam, como eles aprendem, seus limites e suas potencialidades. Foram apresentados os materiais de apoio, e relatadas as atividades realizadas pelos alunos (dança, canto, artesanato, entre outros). Ao término do painel, foram feitos questionamentos por parte dos alunos. Pelos relatos, os alunos que participaram gostaram muito de conhecer um pouco mais sobre as pessoas com deficiência.

Em uma outra quarta-feira foram realizadas duas oficinas, uma sobre trabalhos manuais em borracha de etil vinil acetato (E.V.A.), na qual uma artesã ensinou a confeccionar ímãs de geladeira, enfeites de lápis e porta-retratos. A outra oficina foi sobre grafitismo, na qual foi trabalhado o que é, sua origem e a diferença entre grafitismo e pichação. Os alunos executaram projetos de grafitismo.

Em outra oportunidade, foi exibido um vídeo sobre motivação com o objetivo de elevar a auto-estima e motivar os alunos para a vida. Após assistirem ao vídeo, os alunos fizeram comentários, relacionando o que viram com fatos da realidade, da sociedade e de suas vivências pessoais. Outra atividade oportunizada aos alunos como parte do projeto foi assistir à peça teatral “Entre quatro paredes”, na Sociedade Rio Branco, clube tradicional da cidade.

Com o objetivo de subsidiar os alunos e incentivá-los a participarem do plebiscito sobre a implementação ou não de uma termoeletrica em Cachoeira do Sul, foi realizado um painel esclarecedor, com a participação de uma integrante do movimento Amigos da Terra, que expôs seu ponto de vista contrário à implantação, e de um defensor da implementação.

Após a exposição dos dois convidados, os alunos puderam fazer questionamentos e debater o assunto.

O projeto “A Quarta é Nossa” é dirigido aos alunos do ensino noturno e busca motivar os alunos a freqüentarem a escola, combatendo a evasão e mostrando que a escola é um local onde muitas coisas são aprendidas, além dos conteúdos específicos de cada disciplina. Cabe destacar a importância dos temas que são tratados nas oficinas, bastante atuais e pertinentes à realidade dos alunos. Através do projeto, a escola se esforça para que a inclusão dos jovens e adultos, até então excluídos do processo escolar, se concretize de fato.

4.2.1.3 Projeto Resgate e Valorização da Cultura Afro

Iniciado em 1988, o Projeto Valorização e Resgate da Cultura Afro tem como objetivo geral “proporcionar aos educandos a valorização de sua etnia e de sua cultura para que assim construam uma auto-imagem positiva, sendo capazes de participar, atuar e transformar sua própria realidade, bem como a realidade na qual estão inseridos”. Segundo relata Vaneza, as atividades realizadas no projeto são: desenvolvimento de conteúdos sobre a cultura e valorização da etnia negra; trabalhos diversificados em sala de aula, palestras, debates, grupo de danças afro, painéis, sessões de vídeos educativos e mostra de trabalhos relacionados à cultura afro.

Cultura Afro na Escola Dora Abreu

<p>1. A Escola Dora Abreu está agendando para as próximas duas semanas palestras sobre consciência negra, aproveitando o mês de novembro, que inclui o Dia de Zumbi (20 de novembro). As palestras serão ministradas por professores da Dora, escola da rede municipal pioneira na inclusão da cultura afro no currículo interdisciplinar. O telefone é 3724-5924.</p>	<p>2. Enquanto isso, a Dora Abreu prepara-se para abrir no próximo dia 16 a 17ª Semana da Consciência Negra. Durante o evento, que se estende até o dia 19, estarão acontecendo mostra de trabalhos afro-pedagógicos, II Encontro de Educadores - Cultura Afro no currículo escolar (com a diretora do Museu Municipal e ativista Lair Vidal) e concurso Beleza Negra das Escolas Municipais. O principal evento é a quizomba do dia 19, com início às 14h, com pagode, concurso de penteados e pratos afros e apresentações artísticas.</p>
---	---

Figura 5 – Divulgação do Projeto Cultura Afro
Fonte: Jornal do Povo (2005).

A partir deste projeto surgiu o projeto de Oficinas da Cultura Negra, pois as professoras sentiram a necessidade de realizar atividades ao longo de todo o ano letivo e não apenas em alguns momentos, como ocorria. Hoje o projeto faz parte do currículo e, segundo Jaqueline, *“é uma coisa muito importante da escola, porque os nossos alunos são na grande maioria negros ou descendentes. Já tem toda aquela parte histórica, então a auto-estima deles era lá embaixo, a perspectiva de uma coisa melhor, de um futuro melhor, nem se falava, não havia. Através desse projeto a gente conseguiu [...] muito elevar a auto-estima deles e fazer com que eles sigam adiante, principalmente quando eles saem daqui. A escola dá a base para que quando eles saiam, possam enfrentar”*.

Segundo consta no Projeto, este justifica-se “uma vez que na sociedade e principalmente na comunidade escolar há predominância de descendentes afro-brasileiros e/ou mestiços que têm por direito o conhecimento da Cultura Afro-Brasileira para construir uma auto-imagem positiva e valorização da sua história”.

São oferecidas oficinas ao longo do ano letivo. As que estão ocorrendo no presente ano letivo são: Culinária Afro-Brasileira: cartão de visita; Cultura Afro: orgulho para o povo brasileiro; Capoeira e seus fundamentos; Racismo e preconceitos: como vencê-los; Dança Afro-Brasileira: a história na prática; Atlântico Negro: a história como ela é; Brinquedos e brincadeiras: herança africana; Adornos africanos: cultura e moda; Beleza Afro-Brasileira: valorização e orgulho.



Fotografia 12 – Dança Afro-Brasileira
Fonte: Arquivo da escola (2006).

Em novembro ocorre o fechamento do Projeto quando, segundo Vaneza, “a gente faz uma Mostra de Ciências, só que é a Mostra dos Trabalhos Afro-Pedagógicos. Ai cada turma tem a sua mesa para expor seus trabalhos, vão as benzedadeiras do bairro, os centros de umbanda do bairro, os lugares que lembram a presença do negro, da escravidão em Cachoeira, os bairros que mais tem negros, selecionam as pessoas de idade e colhem histórias. Descobriram até uma carta de alforria”.



Fotografia 13 – Apresentação de teatro
Fonte: Arquivo da escola (2004).

O Projeto Valorização e Resgate da Cultura Afro contempla a idéia de multiculturalismo que, segundo Imbérnon (2003/2004, p.17),

[...] consiste em reconhecer a existência de uma sociedade plural e diferenciada e a necessidade de agir respeitosamente, mas é também promover as diferentes culturas, havendo uma relação de convivência satisfatória entre os diversos grupos culturais. Não é diluir as culturas diversificadas, porém respeitá-las.

O multiculturalismo reforça a importância do direito à diferença como um fator de enriquecimento educativo e social. Todos somos diferentes devido ao que somos, de onde viemos e onde estamos e assim como temos o direito à diferença, temos o direito à igualdade. Nesse sentido, se os saberes de determinadas culturas fazem parte do currículo, por que os de outras não o fazem?

A inclusão do Projeto Resgate e Valorização da Cultura Afro no currículo da escola é um passo importante, na medida em que a escola se propõe a abrir-se às diferenças. Silva (1999, p.27) ajuda a compreender a importância de reorganizar o currículo, dando espaço para

projetos como este, que busca romper com a hegemonia de determinados saberes e dar espaço a outros, até então desconsiderados nas práticas escolares. Ele afirma que

o currículo, como um espaço de significação, está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais. É aqui, entre outros locais, em meio a processos de representação, de inclusão e de exclusão, de relações de poder, enfim, que, em parte, se definem, se constroem as identidades sociais que dividem o mundo social.

Para o autor, o currículo produz formas particulares de conhecimento e produz divisões sociais, identidades divididas e classes sociais antagônicas. Atualmente, entende-se que o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais. Sendo assim, é muito mais do que um espaço de transmissão de conhecimentos, está envolvido naquilo que somos, naquilo em que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos, pois o currículo produz e, também, nos produz.

A política curricular, transformada em currículo, segundo Silva (1999), tem efeitos em sala de aula, na medida em que define os papéis dos professores e dos alunos e suas relações. Ela determina quais são os conhecimentos válidos, efetuando um processo de inclusão de determinados saberes e indivíduos, excluindo outros. Nessa perspectiva, acaba por produzir os sujeitos aos quais fala, estabelecendo diferenças, construindo hierarquias e produzindo identidades.

Nessa perspectiva, o Projeto Resgate e Valorização da Cultura Afro abre espaço na escola para a cultura afro, resgatando, valorizando e incluindo seus saberes, que historicamente estiveram excluídos do processo escolar. Com isso, a escola contribui para a inclusão daqueles que se encontram excluídos, por pertencerem a essa cultura.

4.2.1.4 Projetos Dora em Ação, Família na Escola e Saúde na Escola

Alguns dos projetos desenvolvidos na escola envolvem os pais e a comunidade. É o caso do Projeto Dora em Ação que, como explica Vaneza, tem a finalidade de *“abrir espaço para a comunidade, proporcionar conhecimento e lazer aos pais para que possam transmitir aos filhos, proporcionar aprendizagens de trabalhos artesanais que sirvam para incremento da renda familiar, valorizar a cidadania. Este projeto é desenvolvido em um sábado por mês com futsal (masculino e feminino), vôlei (masculino e feminino), capoeira, rústica (um*

domingo por mês), apresentações artísticas, oficinas de borracha etil vinil acetato (E.V.A.) e pintura, manicure, cabeleireiro, som, bar”.



Figura 6 – Divulgação do Projeto Dora em Ação
Fonte: Jornal do Povo (2006).



Fotografia 14 – Oficina de cabeleireiro
Fonte: Arquivo da escola (2006).

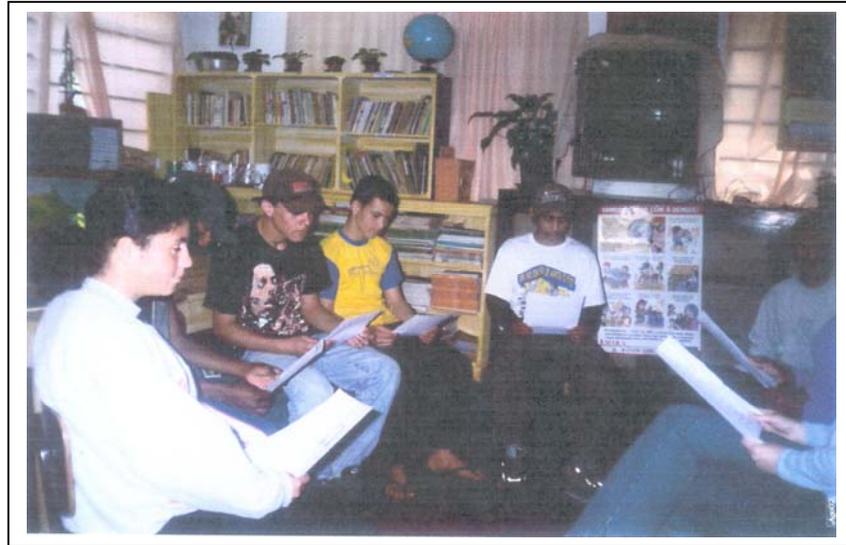


Fotografia 15 – Oficina de trabalhos manuais
Fonte: Arquivo da escola (2004).

Assim com o Projeto Dora em Ação, o Projeto Família na Escola é direcionado aos pais. Iniciou com um Programa Nacional que propunha o dia da Família na Escola e que, segundo Eunice, *“em vez de fazer só no dia, a gente continuou, fez o ano inteiro. Os pais gostaram e pediram bis, daí nós fizemos no outro ano e esse já é o terceiro ano”*. O projeto é coordenado pela professora Flávia, orientadora educacional da escola, e visa melhorar a auto-estima dos pais, abrindo espaço para que possam falar sobre si mesmos. São realizadas reuniões periódicas para tratar de temas sugeridos pelos pais como, por exemplo, relações interpessoais, sexualidade, drogas, adolescência, violência e problemas da comunidade. Em algumas reuniões, houve a participação de estagiários da Universidade local, mas na avaliação os pais colocaram que se sentem mais à vontade quando os temas são tratados pelos próprios profissionais da escola

O Projeto Saúde na Escola tem como objetivo geral proporcionar aos alunos orientações sobre higiene pessoal e alimentos, além de trabalhar temas como educação sexual

e ambiental. Através do projeto espera-se que os alunos possam conhecer e respeitar o próprio corpo e o do outro, reconhecer hábitos de higiene, participar de campanhas educativas, participar de palestras sobre o uso indevido de drogas e outros temas.



Fotografia 16 – Oficina sobre sexualidade e saúde
Fonte: Arquivo da escola (2004).



Fotografia 17 – Oficina sobre culinária
Fonte: Arquivo da escola (2004).

Com o Projeto Saúde na Escola, a escola inclui alguns saberes que são importantes, na medida em que podem gerar a exclusão daqueles que a eles não tiverem acesso. Com isso, reforça sua preocupação com a formação integral e não apenas intelectual dos alunos. Tal atenção vem ao encontro dos pressupostos de uma escola aberta às diferenças, que deve estar

atenta a tudo que possa contribuir para que o aluno sinta-se incluído na família, na escola e na comunidade e combater tudo que possa gerar um processo de exclusão.

Os Projetos Dora em Ação, Família na Escola e Saúde na Escola abrem as portas da escola para as famílias e para a comunidade, que se sentem acolhidas nesse espaço e passam a frequentá-lo, envolvendo-se no processo educativo. Com isso, contribuem para a inclusão da família e da comunidade na escola, aspecto importante quando se busca construir uma escola aberta a todos, que acolhe as diferenças de cada um. A inclusão da família na escola, por sua vez, contribui para que todos possam caminhar juntos e buscar o melhor para os alunos, que deve ser o objetivo principal da educação. Contribuem, também, para que a família valorize o espaço escolar e a educação que seus filhos ali recebem, e ensine-os a valorizá-los, também.

Sabemos que uma das causas da evasão escolar é a não-valorização da escola por parte da família e, conseqüentemente, por parte das crianças e jovens que a frequentam. Muitas vezes isso está associado aos poucos atrativos que a escola oferece e o distanciamento que mantém com as famílias e com a comunidade à qual pertence. Iniciativas com esses dois projetos são uma tentativa de ajudar a superar essa realidade.

Na medida em que se transforma em um local aberto à família e à comunidade, oferecendo a oportunidade para que eles também tenham a oportunidade de construir ali alguns conhecimentos, a escola está se transformando em um espaço de inclusão. Além disso, os conhecimentos que ali são oferecidos, através das oficinas de artesanato, entre outras, podem contribuir para que alguns pais, até então excluídos do mercado de trabalho, possam incluir-se.



Fotografia 18 – Atividade de integração entre família e escola
Fonte: Arquivo da escola (2004).



Fotografia 19 – Teatro: atividade de integração entre pais e escola
 Fonte: Arquivo da escola (2004).



Fotografia 20 – Atividade de integração entre escola e ex-alunos
 Fonte: Arquivo da escola (2004).

Além dos Projetos relatados acima, a escola conta ainda com o Clube de Mães, que tem reuniões semanais e é uma outra maneira de abrir as portas de escola para acolher as famílias, tornando-as parceiras no processo educativo.



Fotografia 21 – Clube de mães
 Fonte: Arquivo da escola (2004).

Os projetos desenvolvidos na escola Dora Abreu fazem parte do movimento de inovação e de redimensionamento da escola. Alguns representam uma nova maneira de estruturar o currículo e organizar os conteúdos, possibilitando a cada aluno ampliar os conhecimentos que possui, independentemente do ponto onde se encontra ou da cultura da qual faz parte. Com isso, contribuem para a inclusão daqueles alunos que até então se encontram excluídos da escola, valorizando seus saberes e suas culturas, abrindo espaço para que conquistem o seu lugar na escola. É o caso dos projetos Laboratório de Informática, A Quarta é Nossa e Resgate e Valorização da Cultura Afro.

Outros projetos como Saúde na Escola, Dora em Ação e Família na Escola, permitem que a escola se abra para as famílias e para a comunidade na qual está inserida, transformando-se num espaço de acolhimentos. Com isso possibilita a inclusão de pessoas que sofrem diferentes formas de discriminação, oportunizando-lhes encontrar um espaço a partir do qual possam reescrever sua própria história.

Os projetos contribuem, também, para a valorização da escola pelos alunos, pelas famílias e pela comunidade. Com isso a escola passa a incluir-se na comunidade e nas famílias, assumindo um papel importante na vida de todos.

Apesar de desenvolver vários projetos, que mostram seu empenho em abrir-se às diferenças, superando a lógica da exclusão, a escola Dora Abreu ainda não eliminou totalmente a estrutura tradicional, caracterizada pela fragmentação do conhecimento em diferentes disciplinas e do tempo de aprendizagem em períodos escolares. É possível avançar ainda mais no sentido de romper com a fragmentação dos conhecimentos e dos tempos

escolares. Isso ainda não faz parte da história da escola, mas como esta é uma história em aberto, que não tem um final, quem sabe daqui a algum tempo venha a fazer?

5 A REDE DE RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo “conquistá-los”, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam “conquistar-me”. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas (Freire, 1998, p.152).

Ao recriar a história da escola junto com as professoras, emergiu um aspecto que parece fundamental para que ela tenha conseguido superar a lógica da exclusão e se aproximar da lógica da inclusão. Trata-se da rede de relações interpessoais que foi se estabelecendo gradualmente e atualmente vem se consolidando cada vez mais.

Uma escola aberta às diferenças não se constrói por imposição externa, tampouco é fruto da vontade ou do trabalho isolado de algumas pessoas. É necessário que haja a vontade e o empenho de todos que fazem parte da escola, incluindo, ainda, as famílias e a comunidade na qual a escola está inserida. Para isso é importante que se estabeleça uma sólida relação de parceria, pautada pelo respeito e pela cooperação.

Neste capítulo, narro as redes de relações tecidas, que muito têm contribuído com as modificações da escola. Algumas dessas relações extrapolaram os muros da escola e permitiram pensar o conceito de inclusão de forma ainda mais ampla, envolvendo também as famílias e a comunidade, além dos alunos e professores.

Início narrando a rede de relações tecidas entre as professoras, formando um grupo de partilhas, unido e colaborativo, que se apóia mutuamente. Nessa perspectiva, o trabalho coletivo do grupo emerge como um aspecto relevante na história de reconstrução da escola para tornar-se inclusiva.

Num segundo momento, narro a relação estabelecida entre a escola, as famílias e a comunidade, pautadas pelo diálogo e pelo respeito, que extrapolou as paredes da escola. Através dessa importante relação, foi possível chegar-se à inclusão da família e da comunidade, o que testemunha o objetivo da escola de abrir-se às diferenças.

Num terceiro momento, narro, num processo recursivo, a trajetória de inclusão da escola nas famílias e na comunidade. Trago à narrativa o reconhecimento que a escola alcançou junto aos alunos, às famílias e à comunidade que fizeram parte desta história.

Finalizo o capítulo expressando o meu reconhecimento pelo trabalho que a escola realiza, através do depoimento de uma das professoras.

5.1 PROFESSORAS: UM GRUPO COLABORATIVO

Um aspecto que chama a atenção com relação à escola Dora Abreu é a união das professoras, que realizam seu trabalho de forma integrada e colaborativa. Apesar das diferenças entre elas, reconhecidas pelo grupo, cada uma exerce sua função à sua maneira, mas apoiando-se e ajudando-se mutuamente, perseguindo um objetivo comum que as une. Jaqueline destaca *“como ponto forte da nossa Escola, o trabalho em grupo, uma fortalecendo e dando o apoio necessário à outra”*. De fato, este parece ser um diferencial importante da escola, que contribui para que ela venha avançando coletivamente na construção de práticas cada vez mais inclusivas.

O grupo das Dorianas, como elas mesmas gostam de se nomear, trabalha de forma unida, havendo conexão e muita cumplicidade entre as participantes. Esse espírito de grupo, fortalecido pelos encontros sistemáticos oportunizados pela formação continuada, parece ser um dos fatores que contribui para que as professoras tenham ânimo para enfrentar os desafios e buscar alternativas para os problemas do cotidiano escolar, sempre buscando qualificar seu trabalho para acolher a todos os alunos.



Fotografia 22 – As Dorianas
Fonte: Arquivo da Escola Dora Abreu (2006)

As professoras sentem-se muito à vontade para dividir com as colegas suas angústias, dificuldades, dúvidas e fracassos, bem como as experiências positivas, as alegrias e os

momentos gratificantes. Ao mesmo tempo em que o grupo se dispõe a falar de suas dificuldades, compartilhando suas ansiedades, está aberto para ouvir a contribuição que as colegas têm para dar, procurando sempre unir forças para superar os obstáculos. Assim como existe a disposição para falar com o outro, existe a disposição de ouvir o que o outro tem a dizer. A relação do grupo é pautada pela colaboração.

Um dos avanços conseguidos, que é reconhecido pelas professoras, foi a formação de um grupo que se interessa em permanecer na escola em oposição à grande rotatividade de professoras que acontecia anteriormente. Isso oportuniza crescimento profissional, pois os estudos e os debates vão se aprofundando e consolidam uma identidade docente, ou seja, as pessoas que lá trabalham identificam-se com a proposta pedagógica e nela acreditam.

Vaneza comenta: *“acreditamos na Formação Continuada que se faz dentro da escola baseada numa relação onde muitas coisas são aprendidas, outras desaprendidas e nesse coletivo vão se fazendo descobertas e revendo-se nossa postura diante da Proposta Pedagógica da escola. Estamos aprendendo a trabalhar no coletivo, onde cada um tem seu direito à fala, suas possibilidades, suas angústias, erros e acertos. Antes os erros eram considerados inadmissíveis, hoje são tidos como um ponto de reflexão para ver em que ponto prosseguir, como e por quê. Não se tem vergonha de falar onde se errou. Os erros são importantes para uma análise da escola. Os erros não ficam parados. São analisados e questionados, para se buscar uma solução e novas perspectivas”*.

Percebo, no comentário de Vaneza, uma mudança com relação ao entendimento sobre os erros. Antes eram tidos como desconhecimento e hoje são tidos como um momento do processo de aprendizagem, numa perspectiva construtiva. Mais ainda, não ficam “parados”, como afirma a colega. De fato, como destaca Abrahão (2001), não basta compreendermos o erro como construtivo, se não pensarmos em como intervir para que outras hipóteses possam ser construídas. Este novo olhar sobre o próprio erro reflete-se, também, no olhar sobre o erro do aluno. Este também passa a ser visto como um momento importante do processo de aprendizagem, que vai fornecer dados importantes para que o professor possa organizar intervenções e propor novas alternativas de ensino.

Outro aspecto importante nas palavras de Vaneza é a relação de confiança que parece estar sendo construída pelo grupo de professoras, que não têm vergonha de expor seus erros, suas angústias, enfim, seus sentimentos. Com isso, vão se tornando sujeitos de experiência que, segundo Larrosa (2004, p.161), se definem por sua disponibilidade, receptividade e abertura:

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a oposição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

De fato, ao mesmo tempo em que as professoras se expõem para dividir seus sentimentos com o grupo, são receptivas para acolher os sentimentos dos outros. Além disso, demonstram abertura para apreender o que o convívio com o cotidiano escolar tem para lhes oferecer, não deixando escapar as diferentes possibilidades que se abrem a partir daí.

Na escola Dora Abreu, é possível perceber a existência de um grupo que é muito mais do que um conjunto de educadoras. Trata-se de um grupo unido, parceiro e colaborativo. Se não houvesse o grupo e cada professora se empenhasse sozinha, provavelmente não teriam ocorrido tantos avanços na escola. Ao conhecê-lo, muitas interrogações vieram à tona: por que o grupo de educadoras da escola Dora Abreu é tão unido, tão aberto ao que o outro tem a dizer, tão disposto a ajudar e ser ajudado? Como foi possível estabelecer a sintonia que existe entre seus membros? Como conseguiram superar o isolamento e o individualismo, tão comum acontecer nas escolas, e constituir um grupo?

Devido à complexidade que caracteriza um grupo, é difícil compreender como se constituiu e como se mantém. No entanto, mesmo ciente da dificuldade de compreender algo tão complexo, procuro a ajuda de teóricos para tentar melhor compreendê-lo. Para isso, preciso romper com a idéia de linearidade e avançar para a lógica recursiva que, segundo Morin (2001a, p.109), permite perceber que é possível “enriquecer-se o conhecimento das partes pelo todo e do todo pelas partes, num mesmo movimento produtor de conhecimentos”.

Nessa perspectiva, a riqueza dos depoimentos que obtive das professoras através das cartas que me escreveram, me permite pensar que a riqueza individual de cada uma delas contribuiu para a do grupo como um todo. Ao mesmo tempo, percebo que a riqueza do grupo acaba enriquecendo individualmente cada uma das pessoas que dele fazem parte, o que vem ao encontro da lógica recursiva de Morin (2001a, p.108), segundo a qual, ao mesmo tempo em que produzimos, somos produtores. Em outras palavras, “[...] tudo que é produzido volta sobre o que produziu num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor”.

Freire (2003) também contribui para a compreensão de como se constitui um grupo. Segundo a autora, na vida dos grupos existem três movimentos que não são estanques e fazem

parte do processo de avanços e recuos. No primeiro movimento, o grupo é um amontoado simbiótico que busca a homogeneidade: ou somos iguais e concordamos em tudo ou não somos um grupo. Para sobreviver, pelo não-enfrentamento dos conflitos gerados pelas diferenças, os grupos criam mecanismos de sonegação da informação, surgindo mal-entendidos e fragmentação do grupo em subgrupos, tão comum de acontecer.

O segundo movimento inicia-se através do confronto com as divergências. Surgem questões como “Quem sou eu no grupo?”, “Que grupo é este?”. O conflito com o outro possibilita a descoberta do eu, diferenciado, e do nós, grupo do qual faz parte. Através do conflito das diferenças, cada participante se reconhece, descobrindo o que os une na construção do grupo.

No terceiro movimento, o exercício de diferenciar-se é tido como um ingrediente constituinte do processo de autonomia e não mais como algo doloroso e que produz medo. A questão passa a ser: eu não sou você e você não é eu. Somos um grupo enquanto eu consigo ser mais eu, vivendo com você, e você ser mais você, vivendo comigo. O desafio aqui é o exercício da apropriação da identidade na produção do pensamento original do grupo.

Na escola Dora Abreu, o grupo de educadoras parece ter vivenciado os três movimentos. Atualmente a heterogeneidade, além de ser reconhecida, é vista com um fator de enriquecimento do grupo. Este vai se construindo através do confronto com as diferenças de cada um de seus participantes. A diversidade de opiniões e concepções é tida como algo natural e não como algo que precisa ser superado. São os conflitos que geram o desenvolvimento do grupo, que é constituído de avanços e retrocessos. É possível perceber que isso se estende também ao grupo de alunos. Assim como as professoras reconhecem e valorizam as diferenças entre elas, também o fazem com relação aos alunos, mostrando coerência entre suas vivências e concepções.

Ao mesmo tempo em que o grupo gera ansiedade, confronto, desestabilidade, oferece apoio, rumo, acolhida e a possibilidade de construir novos entendimentos. É nesse espaço de partilha que cada um vai aprendendo a conviver com as diferenças, reconhecendo o direito que cada pessoa tem de pensar e agir à sua maneira. Nesse cenário, cada um exercita a fala e a escuta. Com isso todos vão crescendo, transformando-se, e o grupo vai criando sua identidade. Na escola Dora Abreu, as professoras atribuíram um nome ao grupo: as Dorianas, o que reforça a idéia de identidade.

Para Davini (2003), é importante que o grupo seja fixo, que seus membros tenham regularidade e que os encontros sejam planejados. O fato de haver uma regularidade de permanência das professoras foi apontado por elas, em um dos nossos encontros, como sendo

um dos fatores que contribui para que o grupo seja tão unido e consiga tantos avanços. Enquanto havia muita rotatividade entre as professoras da escola, algumas permanecendo um breve período de tempo apenas, não se encontravam as características atuais. A partir do momento em que essa rotatividade foi diminuindo e as reuniões foram ocorrendo com periodicidade e com uma pauta planejada, perceberam-se mudanças significativas, que acarretaram melhoria no trabalho desenvolvido.

A importância do trabalho coletivo é reconhecida pelas professoras da escola. Em entrevista à Zanti (2005, p.39), repórter da Revista Aprende Brasil, Vaneza afirma acreditar que “muito do nosso sucesso é reflexo do trabalho em equipe. Fazemos reuniões periódicas para que os professores troquem idéias, e a direção apóia fornecendo material e sugerindo atividades”. Já Eunice, nessa mesma entrevista, revela existir preocupação com a integração de todos, ao afirmar que, “quando recebemos um novo professor, concentramos nossos esforços para que ele rapidamente se integre, oferecendo preparo e assessoria nas atividades que ele faz na sala de aula”.

O espírito coletivo que caracteriza o grupo de professoras da escola Dora Abreu aparece como um elemento significativo na sua história. Não fosse o empenho individual e coletivo das professoras em torno de um objetivo comum, o de reconstruir a escola, dificilmente teriam conseguido avançar o quanto avançaram. O fato de não estarem isoladas, mas envolvidas em um coletivo que possui uma identidade, reforça a idéia de sua inclusão no processo escolar, assumindo-se como protagonistas das transformações da escola e de sua própria história.

Com sua história, as professoras ajudam a entender por que algumas escolas tentam abrir-se às diferenças e não conseguem ter êxito e por que algumas professoras empenham-se nessa transformação e não conseguem mudanças significativas no seu contexto escolar. Abrir as escolas às diferenças é uma tarefa difícil, pois exige muitas mudanças que, se não partirem do entendimento e do interesse coletivo das professoras que compõem o cotidiano escolar, dificilmente se concretizarão.

Rompendo com a linearidade e recorrendo à idéia recursiva de Morin (2001a), percebo que o grupo e a escola vão avançando cada vez mais rumo à perspectiva inclusiva. Na medida em que o grupo vai provocando um movimento de desenvolvimento na escola, esta vai retroagindo sobre o grupo, que por sua vez também vai se desenvolvendo cada vez mais. Esta perspectiva permite ser otimista com relação à possibilidade de que a escola continue o movimento de mudanças e se transforme em uma escola cada vez mais inclusiva.

Na escola Dora Abreu, além do grupo de professoras, é possível perceber um grupo maior, no qual estão incluídos os alunos, pais e membros da comunidade à qual pertencem. Este grupo maior, formado pelos diferentes participantes da escola, encontra-se num processo de constituição e já superou a concepção autoritária no qual é tido como um agrupamento de pessoas e tem avançado para uma construção democrática, que envolve a participação de todos e, segundo Freire (1996), “envolve assumir o meu papel, brigar e enfrentar conflitos com o Outro!”. Nesse processo de participação, muitos são os confrontos e conflitos enfrentados cotidianamente, mas também muitos são os avanços que já foram conseguidos, como pode ser constatado a seguir.

5.2 ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE: UMA RELAÇÃO DE PARCERIA

Além do grande envolvimento que existe entre as professoras da escola, formando um grupo unido e colaborativo, há um grande envolvimento entre a comunidade e a escola, através da participação em projetos, reuniões, Conselho de Classe, entre outros. No entanto, nem sempre a participação se deu dessa forma. Antes das mudanças que ocorreram na escola, os pais eram chamados somente para ouvir reclamações dos filhos ou para receber os boletins.

Segundo Vaneza, foi através do Projeto Família na Escola “*que a gente percebeu que antigamente nós estávamos chamando os pais na escola só para reclamar do filho. Ele aprontou, vamos chamar o pai para reclamar. Ou era para entregar o boletim ou era para reclamar que ele não estava fazendo alguma coisa de acordo. E aí a gente viu que precisaria trazer os pais não só para isso, a gente deveria oportunizar momentos que fossem deles, não de reclamar de filho e de dizer coisa negativa, mas justamente para melhorar a auto-estima deles para eles poderem ajudar seus filhos para eles melhorarem na escola. [...]. Hoje em dia eles colocam como eles mudaram o relacionamento com o filho, a forma de trabalhar com o filho melhorou muito. E os filhos, aqui, a gente vê o resultado*”.

A partir da mudança da escola, percebeu-se que era preciso abrir espaço para incluir os pais, oportunizando momentos para falarem de si, das suas dificuldades e receberem apoio. A escola percebia a importância de resgatar a auto-estima dos alunos, pois eles não tinham perspectiva nem incentivo para estudar. Era preciso resgatar, também, a auto-estima dos pais, para que ajudassem os filhos. Iniciou-se, então, um movimento visando à inclusão das famílias, para dar suporte à inclusão dos filhos.

Foi criado o Projeto Família na Escola, relatado no capítulo anterior, cujos resultados são considerados muito satisfatórios e significativos pelos professores. Constatou-se melhoria no rendimento dos alunos. Além disso, os pais afirmam que mudou bastante a maneira de se relacionarem com a família, com os vizinhos e com a comunidade. Esta mudança no relacionamento com os filhos pôde ser percebida pelos professores em sala de aula, pelo envolvimento dos alunos nas atividades propostas e pelos resultados da aprendizagem, a qual passou a ser mais valorizada pelas famílias e, conseqüentemente, pelos alunos.

A valorização da família no processo escolar remete a uma das relações epistêmicas com o saber, proposta por Charlot (2000, p.70), quando afirma que aprender pode ser, também, entender as pessoas, conhecer a vida, saber quem se é. Trata-se de dominar “a relação consigo próprio, a relação com os outros; a relação consigo próprio através da relação com os outros e reciprocamente”. De acordo com essa perspectiva, ao abrir as portas da escola para a família, uma nova dimensão do aprender está sendo oportunizada a todos, na medida em que se estabelecem relações entre todos, assumindo-se numa relação consigo próprio e com os outros.

Com a abertura da escola aos pais, baseada em um novo entendimento sobre o significado da relação entre escola e família, os pais estão cada vez mais participativos, conforme consta em documento disponibilizado pela equipe diretiva. Esta participação se dá através de várias atividades da escola, baseadas em um trabalho de parceria com outros segmentos da comunidade local, através de empréstimo da quadra de esportes para ex-alunos e pais em finais de semana, empréstimo de salas e participação em atividades organizadas pela Associação de Bairros e vice-versa. Existe, ainda, a parceria com o Posto de Saúde, com atendimento médico e odontológico e realização de palestras que abordam temas como a prevenção. Ocorre, também, uma parceria com o Presídio Municipal, através da cedência de apenados para a realização de trabalhos de conservação do prédio e limpeza do pátio.

Além da participação nos vários projetos, a família é convidada a participar dos Conselhos de Classe, juntamente com os professores, alunos e equipe pedagógica. Também é convidada a realizar anualmente uma avaliação institucional, na qual tem oportunidade de se manifestar com relação à escola e ao trabalho que vem sendo realizado. A avaliação é realizada através de um questionário que é respondido pelos pais e enviado à escola. A partir da análise dos dados, a escola reflete sobre seu trabalho, redimensionando-o quando necessário e possível, o que demonstra sua disponibilidade para a abertura, acolhendo os pais como parceiros no processo de reconstrução da escola.

O fato de ouvir mais os alunos e a comunidade é um aspecto entendido como fundamental para incrementar o movimento de mudanças. Tanto os alunos como os pais têm seu espaço de escuta garantido. Eunice comenta que *“uma coisa que a gente nota e percebe de diferente é que os alunos aqui são críticos e os professores são abertos às críticas. [...] Aqui a gente ouve o aluno, a gente procura pedir a sugestão dele, tanto dele como da família. Se a gente vê que é algo viável, que pode, que vai melhorar, o professor aceita. Isso é difícil eles encontrarem em outro lugar. Inclusive uns que se mudam, que vão para outra escola, retornam porque não se adaptam em outra escola, porque já estão acostumados com o ritmo”*.

As palavras de Eunice remetem às de Freire (1998), que ensina que ensinar exige saber escutar, no sentido de disponibilidade por parte de quem escuta às diferenças do outro. Isso não significa anular-se diante da fala do outro, mas exercer o direito de discordar, de se opor, de se posicionar. Para que a escuta aconteça, é preciso que se reconheçam as diferenças, pois se discrimino qualquer aluno ou aluna, não posso escutá-lo e, se não o escuto, não posso falar com ele, mas a ele, de cima para baixo.

Ao abrir-se a escola às diferenças, é preciso abrir-se à escuta, pois se considero o meu pensamento o único certo, como poderei acolher quem pensa diferente de mim? Sem escutar o outro, como poderei estar aberto às diferentes formas de ser, de pensar e de agir? Sem exercitar a escuta, como poderei garantir espaço na escola aos que são diferentes de mim e aos que pensam ou agem de maneira diferente da minha? O exercício da escuta é fundamental. Isso tem sido colocado em prática na escola Dora Abreu. No entanto, algumas pessoas criticam essa abertura, por não compreendê-la. Vaneza relata que *“às vezes a gente vê pessoas que dizem:*

- Ah, mas na escola de vocês, vocês permitem tudo, os alunos lá mandam.

É uma leitura de quem não está dentro da escola, chega aqui e vê um aluno debatendo com a gente, questionando ou dando opinião e nós aceitando, que eu acho que é importante. Não é só dizeres:

- Tu tens a liberdade de falar, mas tu falas e eu não aceito.

Tu tens a liberdade de falar e eu vou ver, se tem lógica, a gente vai aceitar, ou se eu errei, eu vou te pedir desculpa. Então esse relacionamento, as pessoas vêm de fora e acham que:

- Ah, lá vocês deixam os alunos fazer o que querem.

Não, a gente consegue mais disciplina do que muitas escolas ou até mesmo comparando com a nossa história.... Barbaridade! Antes, daqui a gente já estaria ouvindo a gritaria”.

O fato de as professoras não assumirem uma atitude autoritária, não implica que caíam num *laissez-faire*, como alguns pensam. Elas estão buscando desenvolver o espírito crítico e isso só se dá através do diálogo, do enfrentamento de idéias, da capacidade de ouvir o outro e ouvir a si próprio. Mas o que ocorre é que, como ensinam Freire e Shor (2001), os alunos muitas vezes não conseguem entender seus próprios direitos, pois, devido ao currículo tradicional, estão tão ideologizados que rejeitam sua própria liberdade. Por estarem acostumados com professoras autoritárias, produzidas por um currículo rígido, repleto de conteúdos com pouco significado, nunca tiveram a chance de exercer seus direitos e com isso acabam não percebendo essa possibilidade. Ao se colocarem numa posição de inferioridade perante a escola, os alunos pensam que, se a professora é dialógica, nega a diferença que existe entre ela e seus alunos. Para superar essa situação, é preciso ouvir os alunos para aprender com eles como ir além desses limites. A partir dessa escuta, tanto aluno quanto professoras podem ir mudando. Estas, assumindo uma posição dialógica e superando o autoritarismo, e aqueles, assumindo-se como sujeitos críticos que sabem exercer sua liberdade.

A disciplina que a escola consegue manter, comentada por Vaneza, mostra que não assumem a posição de *laissez-faire*. De fato, uma das coisas que me chamou a atenção sempre que estive na escola foi o clima de tranquilidade que presenciei. Nas raras vezes em que fomos interrompidas por alunos, enquanto conversávamos na sala da direção, estes bateram à porta da sala na qual estávamos e aguardaram educadamente que alguém os atendesse. Na última visita que realizei à escola, alguns alunos estavam em sala de aula, outros ensaiavam uma peça de teatro na biblioteca e outros, no pátio, arrumavam alguns materiais com a ajuda de voluntários da comunidade. Tudo isso acontecendo num espaço físico bastante pequeno, onde de qualquer ângulo podemos perceber o que se passa em toda a escola. No entanto, tudo transcorria na maior tranquilidade, sem gritos, sem correria, sem sinais de indisciplina, o que não é comum em muitas escolas.

A abertura ao diálogo e a valorização do outro são características marcantes da escola Dora Abreu. Vaneza reforça a idéia da escola como um local de acolhimento, ao comentar que *“eles vêm de uma vida difícil. Aqui é o lugar onde eles têm espaço para extravasar. Em casa, se eles vão fazer uma anarquia, eles vão apanhar. Aqui é um espaço*

que eles têm, que extravasam as angústias e a gente escuta ou vai conversar. Não é aquela repressão: tu foste duro e eu vou ser mais duro ainda contigo”.

Nessa posição assumida por Vaneza, a escola vai se configurando como um espaço de acolhimento ao outro. Muitas vezes, não nos damos conta de que um pequeno gesto de uma professora pode representar muito na vida de um aluno ou de uma aluna, principalmente daqueles que sofrem algum tipo de preconceito, seja ele em decorrência de suas condições físicas, mentais, sociais, culturais ou econômicas e que precisam de ajuda para construir uma auto-estima positiva.

Muitas das crianças que frequentam a escola Dora Abreu têm uma vida difícil, conforme comenta Vaneza. Provavelmente tiveram de superar muitos obstáculos até conseguirem chegar à escola, que para elas representa uma expectativa, talvez a única, de mudar o rumo de suas vidas. A escola não pode ser mais um espaço de exclusão. É importante que acolha os alunos, tratando-os com dignidade e equidade, independentemente de suas condições. Este parece ser um dos esforços imprimidos pela escola Dora Abreu e, para isso, é significativa a leitura que se faz da realidade dos alunos, baseada na relação que estabelece com a família e com a comunidade da qual faz parte.

Os projetos realizados pela escola ajudam a conhecer melhor não só as famílias como a comunidade na qual está inserida. Através do Projeto Cultura Negra, por exemplo, são feitas parcerias com a ACCA – Associação Cachoeirense de Cultura Afro, Grupo de Consciência Negra, Museu Municipal e Secretaria Municipal de Educação. Este envolvimento é um aspecto fundamental que contribui para que a escola atinja seu objetivo de abrir-se às diferenças.

Segundo Mantoan (2003, p.63), nas escolas inclusivas,

[...] ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar – sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo.

De fato, podemos reconhecer que a Escola Dora Abreu conseguiu estabelecer uma relação muito próxima com a comunidade, pautada pela solidariedade e participação. No entanto, nem todos os pais já se integraram à escola, pelos mais diversos motivos. Alguns ainda precisam se envolver nessa parceria, mas este é mais um desafio a ser enfrentado.

A escola Dora Abreu está empenhada na construção de uma escola democrática, aberta às diferenças, processo no qual é imprescindível a participação da comunidade. Para Freire (1996, p.153), “não existe construção de processo democrático na Escola se existe só a vontade e o envolvimento do educador, ou só da Escola, rechaçando e fechando as portas para

a comunidade e os pais”. De fato, não basta apenas a vontade dos educadores ou da escola. É necessário que a escola se abra para a comunidade e para os pais. Ao abrir as portas para as famílias e para a comunidade, a escola reconhece a necessidade de estabelecer uma relação de diálogo, de parceria e de colaboração, pois assim é possível a reconstrução da escola tornando-se inclusiva.

Num movimento recursivo, ao mesmo tempo em que as famílias e a comunidade incluem-se no processo escolar, a escola também se inclui na comunidade, recebendo o respeito e o reconhecimento pelo trabalho que desenvolve. A inclusão da escola na comunidade é o que passo a narrar, junto com as professoras.

5.3 O RECONHECIMENTO DO TRABALHO REALIZADO NA ESCOLA

A história da escola Dora Abreu mostra uma trajetória de desenvolvimento na qual ocorreram importantes avanços no sentido de aproximar-se cada vez mais da lógica da inclusão. Esses avanços são reconhecidos pelas professoras, protagonistas deste movimento, que percebem o quanto qualificaram seu trabalho, sem perder de vista que ainda existem muitos desafios a serem enfrentados e caminhos a serem inventados.

Ao manifestar-se sobre a escola nos dias de hoje, Leoni afirma que *“dois mil e cinco foi um ano de muitos desafios para a nossa Escola e, graças ao trabalho de comprometimento dos professores, podemos dizer que este ano foi o melhor, numa retrospectiva de dez anos, em termos de resultados positivos na aprovação dos alunos. Hoje a nossa Escola é citada não como modelo, mas como exemplo de como a postura e ação pedagógica dos professores dentro de uma tarefa de responsabilidade na reorganização de suas práticas pedagógicas e principalmente na forma de avaliar. Acredito que esses fatores foram fundamentais na obtenção desses resultados significativos, sem deixar de falar no caráter relevante da formação continuada que oportunizou momentos de estudos, reflexão, planejamento e reorganização de atividades, etc”*.

Leoni reconhece o valor do trabalho realizado pelas professoras como um fator fundamental para o desenvolvimento da escola, que hoje é citada como um exemplo. Mas não são somente as professoras que reconhecem sua importância. O trabalho realizado na escola tem recebido destaque nos jornais da cidade e, também, em revistas especializadas na área de educação, além de merecer o reconhecimento por parte da Secretaria Municipal de Educação.

Esse reconhecimento serve de motivação para que as professoras e os alunos melhorem seu autoconceito e se empenhem cada vez mais.

Conforme já foi relatado no item 2.2., o trabalho realizado na escola mereceu destaque na edição de fevereiro de 2005 da Revista Aprende Brasil (Anexo A), na qual é apresentada como uma experiência que comprova a viabilidade de uma escola abrir-se às diferenças, tornando-se inclusiva. Na reportagem, Vaneza e Eunice têm a oportunidade de relatar sucintamente a trajetória da escola e os desafios encontrados no percurso. Destacam que a proposta pedagógica parte do pressuposto de que todos os alunos devem ter suas diferenças levadas em consideração e apontam, como aspectos fundamentais para o sucesso na implementação da proposta, o trabalho coletivo das professoras e a formação em serviço.

Um breve relato do trabalho realizado na escola, já mencionado no item 2.2, é apresentado, também, na Revista Nova Escola, de setembro de 2003, (Anexo B). Nele são apresentadas as mudanças empreendidas na escola, a partir da conscientização de que precisava redimensionar seu trabalho para poder acolher as diferenças dos alunos.

Recentemente a escola foi destaque em reportagens do jornal local, aparecendo entre as primeiras classificadas em torneios de damas e de futsal, além de concursos literários e de teatro, junto com tradicionais escolas da rede privada da cidade. Isto se reflete de maneira muito positiva na auto-estima dos alunos, trazendo benefícios ao rendimento escolar, pois passam a acreditar mais nas suas possibilidades. Além disso, reflete-se positivamente na auto-estima das professoras e demais membros da comunidade na qual a escola está inserida (Anexos C, D, E e F). Em um dos torneios vencidos, a escola recebeu um microcomputador como prêmio (Anexo G).

A Secretaria Municipal de Educação também reconheceu o trabalho realizado na escola, tendo enviado um ofício à direção parabenizando a equipe pedagógica, professores e funcionários pela melhoria no índice geral de aprovação, que de 81% em 2004 passou para 96,3% em 2005 (Anexo H). O ofício deixou todos da escola muito felizes, tendo sido mencionado no início de uma das cartas enviadas por Vaneza, que faz o seguinte comentário: *“os resultados de 2005 foram muito bons e conseguimos um bom índice de aproveitamento. Apenas 6 alunos foram reprovados. Isto aumenta nossa responsabilidade frente ao trabalho que realizamos, pois não podemos deixar de lado estes 6 alunos e também fazer com que os demais consigam continuar apresentando sucesso na aprendizagem. Recebemos um ofício do Secretário de Educação nos parabenizando pela melhoria no índice geral de aprovação”*.

Além do reconhecimento por parte da mídia e de autoridades locais, é possível perceber, também, o reconhecimento por parte da comunidade que, ao meu ver, é muito

importante. Segundo relata Vaneza, *“estamos conseguindo reconhecimento do trabalho realizado. Antes a nossa escola era conhecida como uma escola onde estudavam os filhos de desempregados, baderneiros e apenados. Hoje já são vistos pela sociedade com outros olhos. A questão da violência que antes fazia parte dos jornais, relatando algum fato do bairro, hoje já não aparece mais, manifestando-se em outros bairros da cidade”*.

O reconhecimento do trabalho realizado pela escola também pode ser percebido nos alunos egressos, como comprova reportagem do jornal local, de novembro de 2002 (Anexo I), intitulada “Dora estimulou o magistério negro”. A reportagem inicia destacando que há 14 anos, quando a escola iniciou o trabalho de consciência negra na comunidade (Projeto Resgate e Valorização da Cultura Afro, apresentado no item 4.3.3.), não imaginou que os resultados pudessem ser tão positivos. A partir do projeto, muitos alunos negros passaram a gostar de sua raça e hoje ninguém mais sente vergonha de ser negro na comunidade, sendo que a escola é apontada como o estabelecimento de ensino no qual a caminhada da consciência negra está mais avançada.

A reportagem traz o depoimento de uma aluna egressa, atualmente cursando o magistério, que pretende ser professora para trabalhar com a comunidade negra. Ao comentar seu interesse pela docência, ela afirma que sua grande referência são seus antigos professores e “tudo aquilo que eles fizeram por mim, vou fazer para os meus alunos”. Afirma que na escola aprendeu “a gostar da minha raça e de mim mesma”. Sente saudade da escola que, para ela era perfeita, pois “nós acabamos com o preconceito em sala de aula”. Relata que, ao contrário do que vivenciava no Dora, “hoje, eu me deparo com o preconceito aqui nesta escola maior, mas vim preparada para lidar com isso”.

O depoimento da aluna mostra o reconhecimento da importância que a escola representou em sua vida, trazendo conseqüências positivas até hoje. É possível perceber que a escola ajudou-a muito na construção do autoconceito positivo e na valorização da cultura da qual faz parte. Além disso, a escola ensinou-a a valorizar o estudo, pois hoje ela segue cursando o magistério e pretende ser professora. Assim como a escola ajudou a elevar a auto-estima da aluna, esta por sua vez ajudou a elevar a auto-estima das professoras ao relatar a importância da escola em sua vida.

Decorridos dois anos da reportagem no jornal, a aluna, ao saber que as professoras estavam envolvidas em uma pesquisa na qual a história da escola seria narrada, escreveu outro depoimento que me foi enviado pelas professoras e disponibilizado para que fizesse parte dos textos de campo da pesquisa. (Anexo J). Enviou, também, algumas cópias de fotos da época

em que era aluna da escola, que devem ter sido guardadas com muito carinho, no intuito de que pudessem ser úteis ao trabalho de pesquisa.

Em sua manifestação, a aluna relata que cursou um ano de magistério e apaixonou-se, mas teve de parar para poder trabalhar e, com isso, acabou voltando para o ensino médio. A aluna reforça seu sonho de ser professora, inspirada nas professoras da escola Dora Abreu, porque percebe nelas “[...] *peessoas que gostam do que fazem, que educam não apenas com os livros, mas também com o coração*” e que a fascinam até hoje, por sua dedicação e “garra”.

A aluna destaca que aprendeu na escola a se valorizar como negra, pois a escola sempre valorizou os negros, afirmando que “ser negro não é ter vergonha”. Isso mostra a preocupação da escola com auto-estima e com a formação integral do aluno. Além da valorização de si mesma, é possível perceber nas palavras da aluna a valorização do estudo e a vontade de seguir em frente, quando afirma que “*eu fiz a prova do ENEM, mas ainda não recebi o resultado. Quero muito fazer faculdade, mas não tenho dinheiro para isso, por isso fiz a prova*”. Além disso, é possível perceber o espírito crítico, quando afirma: “*acredito que todo jovem estudante deveria ter direito ao ensino superior e que o estudante pobre tivesse mais oportunidades, porque muitos, como eu, tentam ingressar numa faculdade pública, mas infelizmente não conseguem*”.

A estudante relata, ainda, que no ano em que ingressou na outra escola, na qual enfrentou preconceitos no início do ano letivo, ficou muito feliz quando a professora de matemática a chamou para perguntar de qual escola havia vindo. Ao responder que era da Dora Abreu, a professora, manifestando surpresa, a parabenizou, pois “*estava bem avançada no conteúdo e tinha tirado uma nota boa no trabalho proposto em sala de aula. Com isso mostrei que escola municipal é tão boa quanto estadual e que eu saí do ‘Dora’ sabendo os conteúdos e até hoje dou valor aos estudos*”.

O relato da aluna mostra que, ao se preocupar em elevar a auto-estima, ensinar a valorização de sua identidade cultural e desenvolver o espírito crítico, a escola não deixa de lado os conteúdos. Preocupa-se com a formação integral dos alunos, procurando contemplar diferentes aspectos nesta formação.

O interesse em poder contribuir com a narrativa reforça o reconhecimento da aluna pelo que a escola fez por ela, mas o que a escola fez por ela é o que toda escola deveria fazer pelos seus alunos, ou seja, garantir espaço para que todos, principalmente os que sofrem algum tipo de exclusão, encontrassem um lugar a partir do qual pudessem escrever sua própria história.

O movimento de reconhecimento do trabalho que é realizado na escola não é linear. Por meio da lógica recursiva sugerida por Morin (2001) para ajudar a pensar na complexidade, percebe-se que, ao mesmo tempo em que as mudanças geram o reconhecimento do trabalho que vem sendo realizado, este reconhecimento vai gerando as novas mudanças, o que contribui para que a escola permaneça em dinamismo constante.

A história da escola Dora Abreu mostra que ela passou de uma situação em que se encontrava desacreditada pela comunidade, pelas famílias, alunos e professoras, a uma situação de reconhecimento por parte de todos os envolvidos no processo escolar, inclusive por pessoas que dele não fazem parte diretamente.

Inicialmente a escola era desacreditada pelas professoras. Dar aulas lá era considerado um castigo, ninguém queria. Com o redimensionamento da formação continuada, capítulo destacado da história, as professoras se envolveram em um esforço coletivo para superar as dificuldades enfrentadas e, aos poucos, foram constituindo um grupo colaborativo, um dos diferenciais da escola que emerge como um fator significativo da trajetória de reconstrução da escola na perspectiva inclusiva. A rede de relações que foi sendo tecida pelas professoras, identificando-se cada vez mais como grupo, permitiu que encontrassem seu espaço na escola, incluindo-se no processo escolar e reconhecendo o seu papel nesta história.

Além da rede de relações tecida pelas professoras, uma outra trama foi sendo tecida, reunindo a escola, a família e a comunidade. Na medida em que a escola se envolveu com a abertura às diferenças dos alunos, abriu-se também para as famílias e para a comunidade escolar que igualmente passaram a fazer parte do processo de inclusão.

Outro fio relevante nesta trama de relações foi o reconhecimento por parte da comunidade, famílias, alunos, e pessoas externas ao processo escolar. Este reconhecimento por sua vez permitiu que a escola, comprometida com o processo de inclusão, passasse a ser incluída por eles.

Atualmente existe uma grande integração entre professores, alunos, família e comunidade, todos fazendo parte de uma grande trama formada por diversos fios de cores e espessuras diferentes, cada um contribuindo com as suas possibilidades para a beleza da rede. As diferenças inerentes a cada um que dela faz parte contribuem para torná-la mais rica.

5.4 A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO REALIZADO NA ESCOLA

Todas as cartas enviadas pelas professoras ao longo do tempo em que mantivemos correspondência foram muito valiosas. Cada uma contribuiu de forma significativa para que a história da escola pudesse ser contada. Uma delas, no entanto, chamou-me particularmente a atenção. Foi justamente uma carta na qual a professora, ao final, perguntou se aquele assunto interessava ao trabalho. Não só interessou, como a escolhi para encerrar este capítulo, pois considero que expressa o valor do trabalho que a escola vem realizando.

A carta me fez lembrar as palavras de Silva (1999, p.26), quando diz que “nós somos o que nos tornamos, o que significa que podemos também nos tornar, agora e no futuro, outra coisa”. Remeteu-me, também, a outra carta, escrita por Freire (2000, p.39) em 1997, ano em que nos deixou, e publicada posteriormente. Nela, o autor afirma:

Não gostaria de ser homem ou de ser mulher se a impossibilidade de mudar o mundo fosse algo tão óbvio quanto é óbvio que os sábados precedem os domingos. Não gostaria de ser mulher ou homem se a impossibilidade de mudar o mundo fosse verdade objetiva que puramente se constatasse e em torno de que nada pudesse se discutir.

Gosto de ser gente, pelo contrário, porque mudar o mundo é tão difícil quanto possível. É a relação entre a dificuldade e a possibilidade de mudar o mundo que coloca a questão da importância do papel da consciência na história, a questão da decisão, da opção, a questão da ética e da educação e de seus limites.

Embora consciente dos limites da educação, sabendo que ela sozinha não irá transformar a sociedade, acredito que podemos conseguir muitos avanços no espaço escolar que irão ajudar nas mudanças necessárias para tornar a sociedade mais justa. Esta consciência crítica não me faz desacreditar da possibilidade de construirmos uma escola e uma sociedade cada vez mais inclusivas.

Assim como mudar o mundo, mudar a escola tornando-a aberta às diferenças é tão difícil quanto possível. A história da escola Dora Abreu nos mostra essa possibilidade, ou seja, nos mostra uma trajetória em curso, da construção de uma escola que procura tornar-se aberta às diferenças e que certamente fará a diferença na vida de muitos de seus alunos.

Meu sentimento com relação à importância do papel desempenhado pela escola Dora Abreu fica expresso na carta que segue.

Pacheco do Sul, 02/12/05

O endereço é o da minha casa, pois logo vamos entrar de férias.

Rosana

Hoje foi um dia muito especial. Ganhamos o 1º lugar no Festival Municipal de Teatro realizado na Casa da Cultura. Foi uma emoção muito grande. Lá convivemos com as escolas maiores do município. As outras escolas têm recursos materiais e financeiros melhores que a da nossa comunidade escolar. Tanto é que as outras escolas chegaram com camisetas personalizadas com o nome do grupo e nós chegamos com as roupas do dia a dia. Até o início da nossa apresentação ninguém pensava na nossa escola como uma concorrente (a final de conta, como uma escola de periferia pobre têm condições de concorrer com outras consideradas mais talentosas). É assim que poucos determinados pessoas que mesmo trabalhando com educação ainda acreditam que na periferia não há aprendizagem.

Quando estávamos montando o cenário começamos a nos enxergar. Tanto o cenário como as roupas foram confeccionados na escola com ajuda de professores e alguns alunos. Spada um deu a sua contribuição. Ficou tudo compartilhado e no final tivemos uma bela apresentação no palco: o talento de nossos alunos enfrentando um palco que nunca tinham visto antes, presença de pessoas desconhecidas, alunos vencendo seu limite, superando seus limites, mas com muita habilidade necessária para encenar uma peça de teatro.

Foi emocionante. Quando anunciaram o 1º lugar a emoção foi tanta que ninguém foi pegar o troféu e o prêmio em dinheiro. Os nossos valores (e nós também) se saltaram grandes para quem estavam ganhando o prêmio. Rosana, será que este assunto te interessa? Esta acontecimento nos deu forças e cora sem pare

continuar nesta luta. Quantos destes alunos poderiam hoje estar na rua se a escola não lhe acolhesse? Quantos a partir de agora vão acreditar mais no seu potencial e seguir em frente, reconstruindo o seu mundo, participando da transformação do mundo que está a ser feita.

Estas 10 alunas participantes da peça talvez em outras escolas já estariam fora, pois são ativas, questionam bastante, muitas vezes são silenciadas, ou desaparecidas por professores que ainda acreditam que o bom aluno, o que merece passar e ter sempre um pouco favorável é o que não abre a boca na sala de aula.

A escola precisa produzir alguma transformação nos alunos como pessoas. Que eles sejam capazes de tirar de si as possibilidades, reconstruir o mundo, participando da transformação do mundo que está a ser feita. Os que trabalham com alunos de escola considerada carente, sobretudo alunos com nível sócio económico baixo muitas vezes somos os únicos, em suas vidas a acreditar de que são ^{os alunos} sujeitos com

capacidades, possibilidades, sonhos e esperanças. É que esperam construir um mundo melhor. Este mundo sonhado lhes é tirado pela própria sociedade através de situações que eles são impotentes, deixando-os com sentimentos de incapacidade.

A escola desperta sonhos, faz o aluno pensar. Toda a gente é um desejo e quem garante que eles não vão acontecer.

Estou com sono. Abração. João de Deus
Sub. E.M. e F. Dos
Alves

6 ARREMATANDO ALGUNS FIOS

Ao iniciar este estudo, deparei-me com uma multiplicidade de fios, de várias cores e espessuras. Eram fios que vinham de diferentes procedências. Ao iniciar a tessitura da trama, fui percebendo que inúmeras eram as possibilidades de escolhê-los e de amarrá-los. Fui, então, puxando alguns fios, deixando outros de lado, trançando uns e destrançando outros. Fui dando alguns nós para estabelecer conexões entre as diversas possibilidades que se apresentavam. A rede foi sendo tecida a partir do que vi, li, ouvi e vivi com as professoras durante o tempo em que estivemos em contato.

Essa tessitura me permitiu apresentar, junto com as professoras, a história da reconstrução da escola Dora Abreu, que gradativamente está se tornando inclusiva. Não tive a intenção de apresentar um modelo de escola, tampouco os caminhos que devem ser percorridos para tornar uma escola inclusiva, pois a escola Dora Abreu é a expressão de um trabalho que vai se construindo.

Não tive a pretensão de apresentar verdades absolutas ou conclusões definitivas. Procurei demonstrar nesta narrativa os caminhos que vêm sendo trilhados por uma escola para se tornar inclusiva e com isso mostrar a possibilidade que existe de romper-se com a lógica da exclusão e avançar na lógica da inclusão. Com este trabalho espero contribuir para que outras escolas e seus professores revisem suas práticas e trilhem seus próprios caminhos nesta mesma direção, acolhendo a todos os alunos, sem nenhuma distinção.

A rede de conhecimentos foi tecida junto com as professoras e, para finalizar este relatório, arrematei fios e reforcei nós que dão sustentação à trama. Apesar do arremate final, alguns fios permanecerão soltos, pois se trata de uma trama inacabada, na qual cada leitor poderá acrescentar seus próprios fios e atar seus próprios nós.

A narrativa nos mostra uma escola excludente que vivia um momento de crise, marcado pela insatisfação geral. Mesmo fazendo parte da escola, todos, alunos, professores, estavam excluídos, na medida em que ela não estava contemplando suas necessidades. Estavam todos “engaiolados” numa escola “gaiola”, que não encorajava o vôo de seus pássaros.

A chegada de uma aluna em situação de deficiência acompanhada por uma professora estranha à escola, que buscava garantir o espaço que era um direito da menina, agravou ainda mais a crise, provocando um desequilíbrio. Este, por sua vez, levou a uma ruptura, quando os professores passaram a não mais aceitar a situação que estavam

vivenciando, iniciando-se um movimento de mudanças de várias ordens, ainda em curso, desencadeando a reconstrução da escola de modo a tornar-se aberta às diferenças. Foi uma ruptura consciente e coletiva, gerando mudanças de várias ordens.

Aos poucos as “grades” da “gaiola” começaram a ser rompidas, dando liberdade para que os pássaros alçassem seus próprios vôos. Pensar em uma “escola asa”, aberta às diferenças, pressupõe pensar em uma série de mudanças. Ao se constituir o sistema educacional, propõe-se que se levem em consideração as necessidades de todos os alunos e o estruture em virtude dessas necessidades. Parte-se da concepção de que todos podem aprender e participar da vida comunitária e escolar. Assumir essa concepção implica o desafio de criar situações e condições para que todos, independentemente de características sociais, culturais, econômicas, físicas ou mentais, tenham um ensino de qualidade garantido, adequado às suas necessidades e habilidades.

Na trajetória de reconstrução da escola uma das importantes mudanças foi o redimensionamento da formação em serviço. Trata-se de um capítulo importante da história da escola. Assegurou-se um espaço para refletir sobre os problemas do cotidiano escolar, buscar fundamentação teórica para melhor compreendê-los e criar alternativas para superá-los. Neste movimento, foi possível vislumbrar a possibilidade de reconstruir a escola, para que pudesse acolher a todos os alunos, reconhecendo e valorizando suas diferenças.

A partir das reflexões, das discussões e dos estudos realizados coletivamente, os professores passaram a assumir-se como protagonistas das transformações na escola, mudando também suas concepções e sua prática pedagógica. Formou-se um grupo de parceria, que se apóia mutuamente e possui uma identidade. O espírito coletivo foi e continua sendo fundamental para que a escola esteja em constante desenvolvimento. As idéias, as novas possibilidades e as novas alternativas vão sendo construídas pelo grupo, que vai trilhando seu próprio caminho. As mudanças não são impostas, mas vão sendo implementadas pelo grupo na medida em que percebem a necessidade.

As professoras que contaram a história da escola junto comigo reconhecem e explicitam as modificações que ocorreram em suas concepções e justificam sua prática pedagógica, o que mostra uma caminhada de superação do saber ingênuo, fruto de uma prática docente espontânea, dando lugar a um saber mais rigoroso, fruto de uma prática mais crítica e reflexiva, incrementada pela formação em serviço. Elas relatam que passaram a entender o verdadeiro significado da inclusão e, também, passaram a perceber a riqueza que representou a chegada da aluna em situação de deficiência à escola, pois permitiu que pudessem refletir sobre seus conceitos prévios e redimensionar sua prática pedagógica. As

dúvidas iniciais sobre como esses alunos aprendem e como ensiná-los foram sendo superadas, ao mesmo tempo em que outras dúvidas seguem surgindo, provocando um contínuo movimento de reflexão, de revisão e de mudanças.

As mudanças nas concepções foram e continuam sendo importantes na medida em que são elas que fundamentam a prática pedagógica. Esta, por sua vez, tem sofrido redimensionamentos, de modo a contemplar as diferenças dos alunos, propósito expresso no projeto pedagógico elaborado em conjunto com alunos e pais. Cabe destacar as mudanças com relação à avaliação, que superou o modelo classificatório e excludente, tornando-se diagnóstica e processual, pois de nada adianta rever o ensino oferecido aos alunos, se a avaliação que se pratica continua sendo excludente.

Com relação à metodologia, os professores estão tentando superar o modelo tradicional de ensino, baseado na transmissão de conteúdos e buscando criar novas alternativas que possam acolher as diferenças. Alguns avançaram mais, chegando a propor atividades abertas, às quais cada aluno pode se adaptar de acordo com seus interesses e possibilidades. Outros ainda estão trilhando seu caminho, revendo suas práticas na medida em que percebem que não contemplam a turma toda. O importante é que todos estão empenhados em não deixar nenhum aluno excluído em suas aulas.

No que se refere às mudanças na organização curricular, merecem destaque os projetos pedagógicos, considerados o “tempero” da escola, que, além de representarem uma nova possibilidade de organizar os conteúdos e os tempos de aprendizagem, contribuem para incluir, além dos alunos, as famílias e a comunidade na escola, garantindo que todos tenham seu espaço reconhecido na escola e contribuindo para melhorar a auto-estima de todos. Quando iniciei a pesquisa na escola, alguns projetos já existiam, outros foram sendo criados e recriados durante o tempo em que mantivemos contato, o que reforça a idéia de desenvolvimento permanente da escola.

Neste movimento contínuo de mudanças, as “grades” vão sendo rompidas, a “escola gaiola” vai dando lugar à “escola asa” e os pássaros, até então engaiolados, vão sendo encorajados a alçar seu próprio vôo.

No processo de reconstrução da escola Dora Abreu, uma rede de relações interpessoais foi sendo tecida, assumindo um papel significativo na medida em que dá sustentação para que a escola avance cada vez mais no seu propósito de acolher a todos. Os professores, identificados como um grupo colaborativo, têm se envolvido nas mudanças que se fazem necessárias para que a escola alcance seu objetivo de abrir-se às diferenças. Com

isso, os alunos vão conquistando seu lugar do saber na escola, incluindo-se no processo escolar.

As transformações não atingem apenas os alunos e os professores, mas têm um alcance maior. Atingem também os pais, que passam a sentir-se incluídos, na medida em participam de momentos importantes como a elaboração do projeto pedagógico, os Conselhos de Classe e a avaliação institucional. Além disso, desenvolvem-se projetos que visam a uma maior integração com as famílias e a comunidade. Através dos projetos, os pais encontram na escola um espaço de acolhimento, no qual podem dividir suas angústias, incertezas e dificuldades com relação à educação de seus filhos e sentir-se apoiados.

A relação de parceria entre a escola e a família contribui para melhorar a auto-estima dos pais e, conseqüentemente, a de seus filhos, trazendo melhoras significativas no rendimento escolar dos alunos, que conquistam cada vez mais seu espaço dentro da escola. Além disso, contribui para a valorização da educação, trazendo benefícios a todos os participantes.

O reconhecimento do trabalho realizado pela escola por parte dos alunos, pais e comunidade é outro fator que contribui para que ela sinta-se cada vez mais comprometida em oferecer um ensino de qualidade a todos. Com isso, vai se afirmando na comunidade e qualificando-se cada vez mais.

Rompendo com a idéia de linearidade através da interação entre os indivíduos, ao mesmo tempo em que a escola vai produzindo as pessoas que dela fazem parte, estas também vão produzindo a escola. Num processo recursivo, a escola vai contribuindo para que os professores, os alunos, os pais e a comunidade sintam-se incluídos e ao mesmo tempo vai se sentindo incluída por eles.

O processo pelo qual a escola Dora Abreu está passando para tornar-se inclusiva, narrado por mim e pelas professoras que foram as protagonistas da história de reconstrução da escola, comprova a tese deste estudo de que é possível romper com a lógica da exclusão, abrindo-se a escola às diferenças. A partir da ruptura consciente e coletiva, mudanças de várias ordens foram e continuam sendo desencadeadas, pois a trajetória ainda está em curso. São mudanças na formação continuada, nas concepções dos professores, nas práticas pedagógicas, na organização escolar e nas relações interpessoais, que mostram o quanto a escola tem superado o modelo excludente e avançado no sentido de tornar-se inclusiva.

O caminho trilhado pela escola Dora Abreu não é um modelo que possa ou deva ser trilhado por outras escolas, mas comprova que é possível superar a lógica da exclusão e reconstruir a escola, tornando-a cada vez mais inclusiva, acolhendo a todos os alunos, sem

discriminações. Para isso, muitas mudanças foram necessárias e talvez não sejam as mesmas que estejam ocorrendo ou que passem a ocorrer em outras escolas que estejam ou irão envolver-se numa trajetória com o mesmo fim. Trata-se de um percurso que vai sendo construído em cada escola. A história narrada neste trabalho mostra que é possível envolver-se nessa construção, apesar das adversidades encontradas no cotidiano escolar. Cabe a cada escola trilhar o seu caminho, sabendo que é possível reconstruir a escola, tornando-a um espaço de partilhas, de cooperação, de aprendizagem e de formação das novas gerações que contribuirão para a construção de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria H. M. B. (Org.). *Avaliação e erro construtivo libertador: uma teoria-prática incluída em educação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVES, Nilda. Decifrando pergaminhos – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês B. de; ALVES, Nilda. (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, Rubem. *Por uma educação romântica*. Campinas: Papyrus, 2002.

ARATANGY, Lídia. Ética e exclusão: o que a escola tem com isso? *Pátio* - revista pedagógica, Porto Alegre, ano VI, n. 21, p.60-62, mai./jul. 2002.

ARAÚJO, Ulisses F. de. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In: AQUINO, Julio G. *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

ARNAUS, Remei. Vocês que cuentan y vocês que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. In: LARROSA, Jorge et al. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline. *Para além do fracasso escolar*. 6 ed. Campinas: Papyrus, 2003.

_____. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado*. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei n. 9394. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2006.

BRASIL, UNICEF. Ministério da Justiça/CORDE. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2006.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DAVINI, Juliana. Um grupo novo: desafios e desejos. In: FREIRE, M. (Org.). *Grupo. Indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento*. 3 ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003.

DUSCHATZKY, Sílvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ESCHER, M. C. M. C. *Escher: gravuras e desenhos*. Germany: Taschen, 2002.

ESTEBAN, Maria T. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FÁVERO, Eugênia A. G. *Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade*. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FERRAÇO, Carlos E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina L. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRE, Nuria P. de L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERREIRA, Solange L. Preparando a inclusão. *Temas sobre o desenvolvimento*. São Paulo: Memnon edições científicas, p.49-52, 1998.

FIGUEIREDO, Rita V. de. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. de. (Org.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, Madalena. O espaço do grupo: da simbiose à diferenciação. In: FREIRE, M. (Org.). *Grupo. Indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento*. 3 ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003.

_____. Escola, grupo e democracia. In: GROSSI, E. P.; BORDIN, J. (Org.). *Paixão de aprender*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998a.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998b.

GALEANO, Eduardo. *As palavras andantes*. 4 ed. Porto Alegre: L&PM, 1994.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.). *O sentido da escola*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, Délcia. (Org.). *Ser professor*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001a.

_____. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: MOROSINI, Marília. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. 2 ed. Brasília: Plano, 2001b.

_____. Projeto político-pedagógico e prática avaliativa. Uma relação necessária. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M. (Org.). *Avaliação: uma discussão em aberto*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

GUATEMALA. Assembléia Geral, 29°. Período ordinário de sessões, tema 34 da agenda. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

IMBERNÓN, F. O direito à diferença como enriquecimento educativo e social. *Pátio* - revista pedagógica, Porto Alegre, ano VII, n. 28, p.16-19, nov. 2003/jan. 2004.

_____. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, F. (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIMA, Maria do S. L.; GOMES, Marineide de O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, Lino de. *Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MACHADO, R. Programa escola aberta às diferenças: consolidando o movimento de reorganização didática. Florianópolis: PRELO, 2004.
- MANHÃES, Luiz C. S. Rede que te quero redes: por uma pedagogia da embolada. In: OLIVEIRA, Inês B. de; ALVES, Nilda. (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MANTOAN, Maria Teresa E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n.36, p. 47-62, jul./dez., 2004.
- _____. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- _____. Ensinando a turma toda. *Pátio - revista pedagógica*, Porto Alegre, ano V, n. 20, p.18-23, fev./abr. 2002a.
- _____. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp). In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. de. (Org.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.
- _____. Novos cenários de compreensão da aprendizagem. *Educação em foco*, Juiz de Fora, v.4, n.2, p. 13-25, set./fev. 1999.
- _____. *Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- MARQUES, Mario O. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. 4 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
- MATURANA, Humberto. *emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. 9 ed. Campinas: Papirus, 2003.
- MORIN, Edgar. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. *Introdução ao pensamento complexo*. 3 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001a.
- _____. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b.

____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado - questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PEREZ, Carmem L. V. Cotidiano: história(s), memória e narrativa. Uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. In: GARCIA, Regina L. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PEREZ, Geraldo. Formação de professores de Matemática sob a perspectiva do desenvolvimento profissional. In: BICUDO, Maria A. V. (Org.). *Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas*. (pp 263-282). São Paulo: Editora UNESP, 1999.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEIDIN, Evandro. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

PIMENTA, Selma G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002b.

QUINTANA, Mario. *Espelho mágico*. São Paulo: Globo, 2005.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, ano I, n. 1, p. 7-18, out. 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 4 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência..* 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

____. Entrevista com o Professor Boaventura de Souza Santos. Disponível em <http://www.dhi.uem.br/jurandir-boaven1.htm>, 1995.

SARTORETTO, Mara L. M. Uma conquista de pais, professores e alunos: inclusão de pessoas com síndrome de Down em Cachoeira do Sul. In: MANTOAN, Maria T. E. (Org.). *Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras*. São Paulo: Memnon, 2001.

SCHÖN, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da S. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

- SOLÉ, I.; COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C. et all. *O construtivismo na sala de aula*. 6 ed. São Paulo: Ática, 1999.
- TAVARES, Maria Tereza G. Uma escola: texto e contexto. In: GARCIA, Regina L. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- WERNECK, Claudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva*. 2 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ZABALZA, Antoni. *Enfoque globalizador e pensamento complexo*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ZACCUR, Edwiges. Metodologias abertas a itirâncias, interações e errâncias cotidianas. In: GARCIA, Regina L. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- ZENTI, Luciana. Uma escola para todos. *Revista Aprende Brasil*, Curitiba, ano 2, n.3, p.38-41, fev. 2005.