

UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

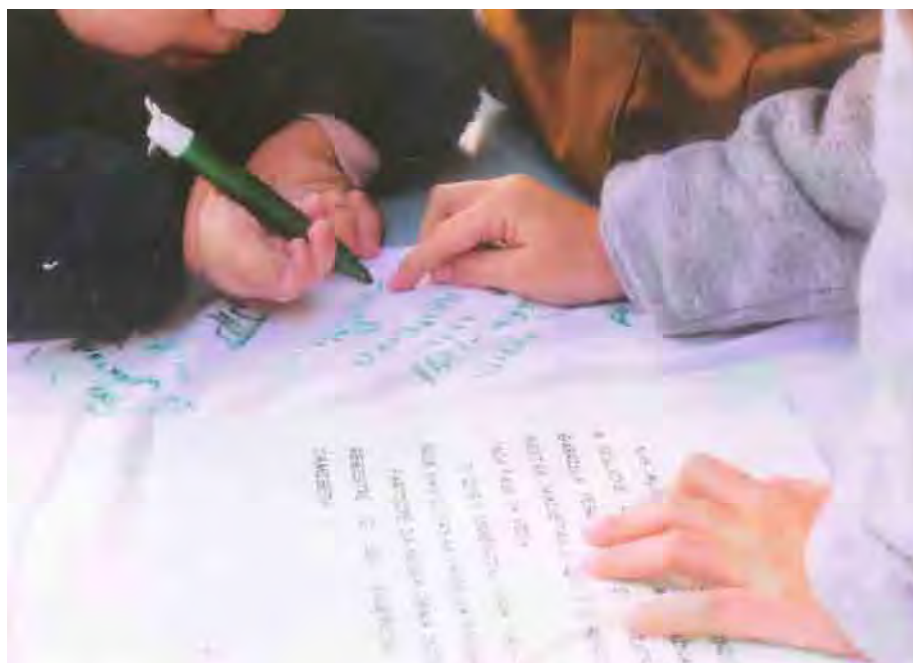
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara - SP

Aline Reck Padilha Abrantes

**INSTITUIÇÃO OU INSTITUÍDO? ANÁLISE DE UMA
PRÁTICA ESCOLAR DE INCLUSÃO**



ARARAQUARA – SÃO PAULO

2007

Aline Reck Padilha Abrantes

**INSTITUIÇÃO OU INSTITUÍDO? ANÁLISE DE UMA
PRÁTICA ESCOLAR DE INCLUSÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO,
APRESENTADO AO PROGRAMA DA
FACULDADE CIÊNCIAS E LETRAS –
UNESP/ARARAQUARA, COMO REQUISITO
PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO ESCOLAR.**

**LINHA DE PESQUISA: CONTRIBUIÇÕES
PSICOLÓGICAS AO TRABALHO EDUCATIVO.**

**ORIENTADOR: PROFA. DRA. MARIA CRISTINA
BERGONZONI STEFANINI**

ARARAQUARA – SÃO PAULO

2007

Aline Reck Padilha Abrantes

INSTITUIÇÃO OU INSTITUÍDO? ANÁLISE DE UMA PRÁTICA ESCOLAR DE INCLUSÃO

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO,
APRESENTADO AO PROGRAMA DA
FACULDADE CIÊNCIAS E LETRAS –
UNESP/ARARAQUARA, COMO REQUISITO
PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO ESCOLAR.**

**LINHA DE PESQUISA OU EIXO TEMÁTICO:
CONTRIBUIÇÕES PSICOLÓGICAS AO
TRABALHO EDUCATIVO.**

DATA DE APROVAÇÃO: ____/____/____

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

PRESIDENTE E ORIENTADOR: PROFA. DRA. MARIA CRISTINA BERGONZONI
STEFANINI – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “ JÚLIO DE MESQUITA
FILHO” – FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS/CAMPUS ARARAQUARA - SP

MEMBRO TITULAR: PROFA. DRA. LUCI MUZZETI – UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA “ JÚLIO DE MESQUITA FILHO” – FACULDADE DE CIÊNCIAS E
LETRAS/CAMPUS ARARAQUARA - SP

MEMBRO TITULAR: PROFA. DRA. TACIANA MIRNA SANDRANO – FABAN-
RIBEIRÃO PRETO - S.P.

LOCAL: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
UNESP – CAMPUS ARARAQUARA

Ao André, por seu amor.
Aos meus filhos, Victor e Letícia, maiores presentes desta vida, fonte de
inspiração, coragem e perseverança.
A você amigo leitor, por ser uma pessoa única e especial.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a escola CID, por ser meu início, o meu meio e meu eterno devir educativo. Em especial a Cheila, por demonstrar em cada palavra em cada ato sua alma sincera e acolhedora, a Lúcia por me fazer reconhecer na ótima profissional que é hoje a semente que plantei ontem e a Lia por sempre compartilhar de meus sonhos e torná-los realidade.

Agradeço a minha mãe, companheira de todos os momentos vividos, guerreira e vencedora.

Aos meus irmãos, que de alguma forma estão sempre presentes.

A querida amiga Andréa, irmã espiritual, com quem partilho todos os momentos desta nova vida, por sua amizade, por seu apoio, por suas leituras e críticas.

A amiga Adriana, pelo trabalho e dedicação nesta jornada.

Ao meu pai, sempre presente em minhas conquistas e inspiração de muitas buscas.

Aos meus filhos, seres “maravilhosos” que com toda paciência souberam dividir a atenção da mãe com a máquina, os livros e os papéis, por participarem desta jornada e serem a inspiração que me faz seguir em frente.

Ao André, meu amor, amante, amigo, companheiro especial na autoria do romance de nossas vidas.

A todos os amigos e familiares presentes nesta conquista.

A Profa. Dra. Lucí Muzzeti por sua dedicada análise e colaboração neste trabalho.

Ao Prof. Dr. Cláudio Baptista, pela disposição e sabedoria frente aos imprevistos da vida, por sua dedicação na análise deste trabalho e principalmente pelos apontamentos que me instigaram a refletir e que me farão refletir muito mais....

A Profa. Dra. Taciana pela participação no encerramento desta fase, momento de sua inauguração em outra jornada, por sua doçura ao expor apontamentos muito pertinentes e enriquecedores do trabalho.

Especialmente a Cristina, minha orientadora, com quem aprendi e aprendo a cada dia, por estar neste mundo, por fazer parte de minha vida, por saber quando e como estar ao meu lado neste percurso e por muitas outras coisas desta vida....

A todas as crianças com quem trabalho e já trabalhei algum dia, pelo aprendizado que estas “mestras” até então me proporcionaram.

ABRANTES, Aline Reck Padilha. **Instituição ou instituído?** análise de uma prática escolar de inclusão. 2007. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)– Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

RESUMO

A experiência profissional e os impasses enfrentados no cotidiano de trabalho atual, quando se trata de crianças com algum diagnóstico a serem incluídas na escola regular, instigaram-nos a realizar o presente estudo. Partindo do princípio de que a inclusão implica no trabalho de toda instituição escolar é que buscamos na Pedagogia Institucional sustentação para nossa pesquisa. A Pedagogia Institucional, corpo de conhecimentos teóricos que, articulado a prática pedagógica, transforma a classe num laboratório de trabalho constante vem a ser a perspectiva da leitura da prática da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Centro Integrado de Desenvolvimento – CID. Os sujeitos foram todos os profissionais e professores desta escola, os alunos do último ano da educação infantil, alunos da primeira série e alunos da última série do ensino fundamental, os pais e uma profissional da Escola Nossa Senhora do Bom Conselho, escola que recebe alunos egressos do CID. Os dados coletados constituíram os seguintes focos de análise: 1. A escola como promotora da unidade. 2. A escola como promotora da autonomia. 3. A troca com os pais. 4. A escola como promotora do diálogo com a sociedade. 5. O trabalho em grupo. 6. A escuta como exercício da ética. 7. A equipe interdisciplinar como suporte. 8. A prática da avaliação. Após análise e discussão reflexiva, consideramos que o cerne da inclusão é a prática instituída no cotidiano da escola e, pensamos que a relevância desta pesquisa está na possibilidade de contribuir com aqueles setores que pretendem instituir a inclusão.

Palavras-chave: Pedagogia Institucional. Prática escolar inclusiva.

ABSTRACT

Professional experience and difficulties faced in the routine of current work, concerning children with some kind of diagnostic to be included in the regular school, encouraged us to accomplish the present work. Our work is supported by Institutional Pedagogy for we think that inclusion is the work of the whole school institution. Institutional Pedagogy, theoretical knowledge which when related to pedagogical practice turns the classroom into a laboratory of constant work, is the perspective from what practiced is understood at the Elementary and Middle school CID (Centro Integrado de Desenvolvimento). The subjects were all professionals and teachers from this school, students from the last grade of elementary school and from the first and last grade of middle school, parents and one professional from Bom Conselho school, which admits students from CIC. The collected data were related to the following focus of analysis: 1. The school as unity provider; 2. The school as autonomy provider; 3. Connections between parents and school; 4. The school as dialogue provider in the society; 5. The group work; 6. Hearing as ethics exercise; 7. The interdisciplinary team as support and 8. Evaluation practice. After the analysis and discussion, we have considered the practice instituted in the school routine the key for the inclusion. We think that the relevance of this study is in the possibility of contributing to those sectors which intend to institute the inclusion.

Keywords: Institutional Pedagogy. Inclusive School Practice.

LISTA DE FIGURA

Figura 1	Modelo de Análise	p. 79
-----------------	-------------------	--------------

LISTA DE FOTOS

Foto 1	Cartaz de conscientização de preservação do planeta	p.110
Foto 2	Cartaz de conscientização de preservação do planeta	p.111
Foto 3	Cartaz de conscientização de preservação do planeta	p.112
Foto 4	Vernissage de obras de arte dos alunos	p.112
Foto 5	Vernissage de material reciclado	p.113
Foto 6	Vernissage de obras de arte dos alunos	p.113
Foto 7	Colegialidade que se expressa no auxílio ao colega na locomoção de uma turma	p.125
Foto 8	Colegialidade que vemos no auxílio na alimentação das crianças	p.126
Foto 9	A sala de aula como espaço lúdico	p.134
Foto 10	As crianças em situação de autonomia em sala de aula	p.135
Foto 11	Autonomia nas refeições	p.136
Foto 12	Autonomia para alimentar-se do que deseja	p.137
Foto 13	Autonomia para criar o seu próprio uniforme com as cores que gosta	p.137
Foto 14	O grupo que elabora as próprias regras	p.155
Foto 15	O grupo representado nos materiais construídos	p.156
Foto 16	O grupo em suas conversas rotineiras	p.156
Foto 17	O grupo que desenvolve o trabalho em conjunto	p.157
Foto 18	A produção do grupo valorizada nos corredores da escola	p.157
Foto 19	O grupo que produz seu lanche e o saboreia nos espaços da escola	p.158
Foto 20	O grupo-classe, mesmo nos momentos de produção individual, organizado coletivamente	p.158
Foto 21	O grupo nos momentos de refeição	p.159
Foto 22	O grupo que trabalha de forma cooperativa	p.159

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Distribuição por idade dos profissionais em 2005	p. 92
Gráfico 2	Distribuição por tempo de trabalho na escola CID	p. 92
Gráfico 3	Distribuição por formação acadêmica das profissionais da escola CID em 2005	p. 93
Gráfico 4	Distribuição por idade das professoras em 2005	p. 95
Gráfico 5	Distribuição das professoras por tempo de trabalho na escola	p. 95
Gráfico 6	Distribuição por formação acadêmica das professoras em 2005	p. 97
Gráfico 7	Distribuição por participação da pesquisa entre pais e mães	p. 98
Gráfico 8	Distribuição por idade dos participantes do Grupo 3	p. 98
Gráfico 9	Distribuição por grau de escolarização dos participantes	p. 99
Gráfico 10	Distribuição por número de filhos	p.99
Gráfico 11	Distribuição por número de filhos matriculados na escola	p.100
Gráfico 12	Distribuição por tempo dos filhos freqüentando a escola	p.100
Gráfico 13	Distribuição por gênero do Grupo 4 em 2005	p.102
Gráfico 14	Distribuição por idade do Grupo 4 em 2005	p.102
Gráfico 15	Distribuição do Grupo 4 por série na escola	p.103
Gráfico 16	Tempo de freqüência dos alunos na escola	p.103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Turmas, períodos e alunos	p. 83
Quadro 2	Caracterização dos participantes do Grupo 1	p. 91
Quadro 3	Caracterização dos participantes do Grupo 2	p. 94
Quadro 4	Caracterização dos participantes do Grupo 3	p. 97
Quadro 5	Caracterização dos Participantes do Grupo 4	p.101
Quadro 6	Caracterização do participante do Grupo 5	p.104

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	p. 13
1 INTRODUÇÃO	p. 15
2 MOMENTO DE SITUAR O PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO	p.20
2.1 Explicitando o conceito de inclusão	p. 21
2.2 Necessidades educacionais especiais – a quem estamos nos referindo?	p. 26
3 A PEDAGOGIA INSTITUCIONAL – NOSSA BASE TEÓRICA	p.32
3.1 Contextualizando a Pedagogia Institucional	p. 33
3.2 A Pedagogia Freinet e a Pedagogia Institucional	p. 41
3.3 A Psicanálise e a Pedagogia Institucional	p. 52
3.4 O grupo	p. 58
3.5 Reflexões sobre a Pedagogia Institucional	p. 60
4 PERCURSOS DA PESQUISA	p.64
4.1 A escolha do campo de pesquisa	p. 65
4.2. O método	p. 66
4.2.1 Coleta de dados	p. 69
4.2.2 Instrumentos de coleta de dados	p. 70
4.2.3 Procedimento de análise de dados	p. 75
4.3 Descrição das escolas	p. 79
4.3.1 A escola CID – Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Centro Integrado de Desenvolvimento	p. 79
4.3.2 O Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho	p. 88
4.3.3 Apresentando os sujeitos da pesquisa	p. 90
4.3.4 O que revelam os quadros sobre os sujeitos participantes da pesquisa	p.103
5 DISCUSSÃO E RESULTADOS	p.105
5.1 Resultados apresentados	p.106
5.1.1 A escola como promotora da unidade	p.106
5.1.2 A escola como promotora da autonomia	p.127
5.1.3 A troca com os pais	p.140
5.1.4 A escola como promotora do diálogo com a sociedade	p.147
5.1.5 O trabalho em grupo	p.150

5.1.6 A escuta como exercício da ética	p.161
5.1.7 A equipe interdisciplinar como suporte	p.169
5.1.8 A prática da avaliação	p.173
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	p.185
REFERÊNCIAS	p.189
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	p.194
ANEXOS	p.198
ANEXO A - Roteiro das entrevistas	p.199
ANEXO B – Roteiro dos questionários realizado com os pais	p.202

APRESENTAÇÃO

Minha relação com a educação especial começou há muito tempo. Lembro que, desde pequena, meu pai me levava a uma casa branca, que ficava na esquina de uma Avenida de Porto Alegre-RS, para encontrar com uma senhora. Esta senhora, com trajes também brancos, ensinava-me exercícios devido aos meus pezinhos tortos. Era uma clínica de fisioterapia.

Aos oito anos conheci uma menina que morava na mesma rua que nossa família. Brincávamos bastante pela rua, que era muito tranqüila, mas, o que mais me fascinava era conversar com sua mãe; ela tinha um jeito muito diferente de se comunicar. Era uma pessoa surda.

Quando passei para a 5ª série (atual quinto ano do ensino fundamental), meus pais me transferiram para uma reconhecida escola do estado, na cidade vizinha à cidade que residíamos; chamava-se Escola Estadual Idelfonso Simões Lopes. Além da aventura de chegar à escola, que se situava em local afastado da cidade (Morro da Borússia), era fascinante visitar a escola vizinha. Lá, ajudava a cuidar de algumas crianças e brincava com outras. Esta escola tinha um nome para mim estranho na época, chamava-se APAE.

Mas foi quando chegou a hora da escolha profissional que percebi que nossas escolhas não são por acaso. Resolvi prestar o vestibular para o curso de Pedagogia Educação Especial (na PUC do Rio Grande do Sul as pedagogias são diferenciadas e separadas desde o início do curso) e iniciei, então, uma outra jornada pessoal: a fascinação de estudar o desenvolvimento e os distúrbios que podem afetá-lo. A partir de então, segui longos anos de trabalho e estudos em torno deste tema.

Minhas experiências profissionais iniciaram-se em uma escola especial com turma de alfabetização, em seguida turma de pré-escola, oficina de culinária e por fim o trabalho clínico, no qual conheci a psicanálise e passei a aprofundar-me neste campo tão fascinante. Muitas das teorias que havia já estudado não vinham de encontro as minhas concepções de sujeito e aprendizagem, e foi na psicanálise que encontrei a possibilidade de sustentar teoricamente o que de forma intuitiva pensava.

Finalmente, foi fazendo parte como psicopedagoga clínica e coordenadora pedagógica da escola Centro Integrado de Desenvolvimento que encontrei um espaço onde muitas possibilidades se abriram. Trabalhar com as diferenças, escutar o outro, trocar com os parceiros e construir uma proposta pedagógica calcada em teorias que acreditava passou a fazer parte de meu cotidiano nesta escola. Foram dois anos de muito crescimento.

Mas a fascinação pelo estudo não me deixou seguir neste espaço, e foi de um avião que desembarquei em São Paulo com a certeza de buscar o meu desejo: pesquisar a procura de respostas para as indagações que a prática suscitava.

Nesta mudança, muitos lutos precisaram ser elaborados, pois todas as escolhas implicam perdas. Após alguns laços pessoais, encontrei em Araraquara-SP um espaço profissional, que, mesmo sendo diferente do espaço escolar, realiza um trabalho de intervenção no desenvolvimento do sujeito quando este se encontra defasado, fraturado e obturado.

Trabalhar por seis anos no Centro Regional de Reabilitação de Araraquara, centro de atendimento à população, pertencente à Secretaria da Saúde – Prefeitura Municipal de Araraquara, fazendo parte da equipe do Grupo Infantil e do Grupo Diagnóstico e Intervenção Precoce como psicopedagoga clínica, acrescentou às minhas reflexões novas indagações e a necessidade clara de aprofundar-me no estudo em busca de respostas pelo caminho acadêmico.

Hoje, fazendo parte do grupo de mestrandos, pesquisadores da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP – Araraquara, reconheço que novamente estou no início de um outro momento em minha jornada, o momento de aprofundar-me nas questões que me acompanham, tomando o saber científico como alicerce para a ponte entre a prática e a teoria.

1 INTRODUÇÃO

As mudanças que vêm ocorrendo em nosso país em termos de educação, progressão continuada, alfabetização na pré-escola, e, principalmente, a composição de turmas heterogêneas, compostas de alunos de diferentes classes sociais, raças, culturas e capacidades, bem como limitações, anunciam a necessidade de novas práticas no sistema de ensino. A inclusão, tema tão discutido atualmente por diversos teóricos, pesquisadores e profissionais da educação, necessita ainda de longos anos de debates para que possamos avançar, obtendo a práxis mais adequada possível. As discussões situam-se nas questões sobre a relação entre a educação especial e a educação básica (MITTLER, 2005), diferença, pré-conceito e deficiência (MANTOAN, 2005), a lógica da inclusão e a lógica da exclusão (MACEDO, 2005), o papel da escola na sociedade frente à inclusão (MACEDO, 2004), a inclusão como uma concepção de sujeito singular, como valor e não como um procedimento, um método (STAINBACK, 2005). Enfim, debates muito importantes para a construção de uma nova prática frente à diversidade.

Neste cenário é crescente o número de pesquisadores e estudiosos que, envolvidos com a situação nas escolas, gerada pela nova lei, desenvolvem estudos no intuito de buscar a realidade que a prática apresenta e a solução de alguns impasses.

No entanto, nosso contato próximo com instituições escolares na prática do dia-a-dia revela que os profissionais que atuam nas escolas ainda permanecem estagnados na discussão sobre suas aceitações ou não da inclusão, quer dizer, ainda permanecem discutindo sobre se pensam ser correto incluir determinada criança com deficiência ou não, o que nos revela suas resistências frente àqueles que não se enquadram nos modelos esperados.

Como nos coloca Mantoan,

Em vez de resistir à inclusão, declarando-se despreparada para atender a todos os alunos, amparada na pseudonecessidade de adaptar e individualizar/diferenciar o ensino para alguns, a escola comum deveria estar recriando suas práticas, mudando suas concepções, revendo seu papel, reconhecendo e valorizando as diferenças. (MANTOAN, 2005, p. 15).

O fato é que enquanto ficamos a discutir sobre a aceitação ou não da inclusão, não refletimos nem avançamos sobre o trabalho a ser realizado nas escolas frente a esta diversidade de crianças, que já estão fazendo parte do ensino regular e que, por sua limitação ou não, impõem a reflexão sobre a filosofia, a metodologia, a didática, a avaliação, enfim a

busca da promoção do desenvolvimento do aluno, envolvendo todo o seu potencial físico, intelectual, estético, criativo, afetivo e social para que ele possa viver como um cidadão autônomo e integrado.

A educação necessitou percorrer um longo caminho para chegar ao ponto em que se encontra em termos de inclusão do portador de necessidades educacionais especiais. Sabemos que atualmente, segundo a nova legislação, nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica – 2001, a resolução CNE/CEB n 02/2001 coloca como compromisso do país “o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade de seus alunos”. Esta resolução traz um marco na educação em relação à atenção à diversidade, por ratificar a obrigatoriedade da matrícula de todos os alunos.

Portanto, a questão que se apresenta já não é mais a reflexão e discussão sobre as escolas e se estas estão em condições de receber estes alunos, ou mesmo a posição dos profissionais e professores frente à nova legislação, mas sim, a partir da lei já estabelecida, empenhar todos os esforços possíveis em termos de estudo, trocas e prática, objetivando a implantação desta nova lei de forma que seus objetivos sejam realmente alcançados.

Temos conhecimento, segundo Magalhães Kassar (2002), de que o Art. 7º, como afirmamos anteriormente, prevê a matrícula de todos os alunos nas salas de ensino regular, mas o Art. 9º faz uma ressalva de que classes especiais podem ser criadas nas escolas extraordinariamente. Estas devem ser de caráter transitório e dirigidas a alunos que apresentem “dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos”.

Ora, sabemos que o caráter de transitoriedade só é realmente válido para alunos com dificuldades leves de aprendizagem, ou a chamada aprendizagem lenta, que, após terem sanadas suas dificuldades, podem seguir os outros anos letivos. Mas aqueles com diferença cognitiva severa acabam permanecendo nestas classes por longo tempo, deixando, assim, de ser uma classe transitória e passando a ser uma classe especial com currículo adaptado. Concordamos com Magalhães Kassar (2002) que estas classes primeiramente objetivavam o trabalho com alunos com dificuldades leves e que, no momento em que é proposta para alunos em situações em que as necessidades requeridas sejam extremamente diferentes das oferecidas nas classes regulares, trazem conseqüências conflitantes, pois, segundo Magalhães Kassar,

Ressaltamos que a escola tem uma responsabilidade que, nas sociedades modernas, é conferida quase que exclusivamente a ela, que é propiciar às novas gerações o acesso e a apropriação da cultura produzida pela humanidade no decorrer da sua existência e esse aspecto não pode ser negligenciado ou apresentado em segundo plano. Portanto, apesar de ser a socialização um aspecto fundamental no desenvolvimento das crianças, não é apenas esse o papel da escola. (KASSAR, 2002, p.17).

Entendemos que a autora está nos apontando justamente o fato da existência de alunos com deficiências cognitivas severas e que, diante destes, novas questões se apresentam, como por exemplo, se tais necessidades requerem apenas um trabalho de apoio pedagógico em horário alternativo ou um trabalho mais individualizado em classes menores e com currículo adaptado. Mas que a existência de tais classes não implica na proposta de que as escolas devam modificar-se para atender a todas as crianças e que estas classes acabam cumprindo, principalmente, os objetivos de socialização.

Foi em busca de um avanço, tendo como ponto de partida a situação que se apresenta no país em termos de lei, que iniciamos nossa jornada de pesquisa desenvolvendo uma investigação bibliográfica, a fim de obtermos dados dos estudos que vêm sendo realizados sobre o tema inclusão nos últimos cinco anos e o que propõem. Esta pesquisa, realizada em banco de dados como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), o Scientific Electronic Library Online (SciELO), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre outros, apontou a necessidade de discutirmos e pesquisarmos a inclusão a partir de um contexto mais amplo, que possa ser uma proposta pedagógica institucional, por observarmos que a discussão gira em torno da situação específica de sala de aula, as representações do professor, as experiências de inclusão de casos particulares e as necessidades das instituições, e pensarmos que o termo inclusão propõe um projeto bastante complexo, que envolve a todas as instâncias da instituição escolar.

Pensar em inclusão não é somente imaginar a criança deficiente no contexto escolar, fazendo parte de uma turma, mas principalmente adentrar no estudo profundo sobre o que implica a inclusão na educação e que mudanças são necessárias para que este processo venha a ocorrer com sucesso. O termo inclusão, segundo a Declaração de Salamanca, proclama que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;

Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias visando-se comunidades acolhedoras, constituindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994 p.10).

Podemos observar que na citação da Declaração de Salamanca, a inclusão não se limita a relação de sala de aula, mas é uma reformulação de todo o sistema, no qual a instituição como um todo venha a sofrer transformações e construir um espaço diferente do que se apresenta até então.

Cabe dizer, que a educação necessita, em concordância com a declaração de Salamanca, da construção de um sistema novo de ensino, que tenha como projeto trabalhar com as diferenças, independente das limitações que estas carregam.

Nossa pesquisa, por partir de uma lei já estabelecida no país (Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica – 2001, a resolução CNE/CEB n 02/2001)¹, tem como foco principal as possibilidades práticas desta lei e baseia-se no princípio de que, para que a inclusão de fato aconteça, é necessário um trabalho pedagógico institucional. É por basearmos-nos neste princípio, que elegemos como referência teórica as perspectivas da Pedagogia Institucional. Pensamos que o processo educativo, quando se propõe a inclusão, deve ter como base que sustenta a prática pedagógica um trabalho institucional que vise à singularidade dos sujeitos, que trabalhe com a cooperação, a troca, os interesses de cada um e que desenvolva a autonomia, o respeito e a cidadania. Assim, torna-se claro para nós, a possibilidade da Pedagogia Institucional ser uma grande promotora da inclusão, pois esta aponta como base o envolvimento de todos na instituição do trabalho, calcado em uma proposta que toma como eixo uma prática pedagógica construída no valor da palavra e no trabalho em grupo de forma cooperativa.

É justamente por partir de uma posição já construída que a presente pesquisa se constitui e tem como objetivo aprofundar nossos estudos na Pedagogia Institucional e constatar, através do estudo de caso de uma escola de educação infantil e ensino

¹ Cf. KASSAR, 2002.

fundamental, que possui como proposta pedagógica institucional a inclusão, se esta perspectiva pode vir a ser, de fato, promotora da inclusão.

Para facilitar a leitura da pesquisa, optamos por dividir este trabalho em seis seções. Após uma breve **Apresentação** do percurso da autora, a primeira seção é a **Introdução**, que relaciona a justificativa e os objetivos do trabalho. Na segunda, **Momento de situar o problema de investigação**, é revista a trajetória histórica de conceitos até chegarmos ao conceito de inclusão, à criação do termo necessidades educacionais especiais como substituição de termos anteriormente utilizados e a mudança paradigmática que esta substituição implica, e por fim, à apresentação da Pedagogia Institucional, aprofundando em seus eixos teóricos e apontando sua relação com a inclusão.

Na terceira seção, **A Pedagogia Institucional – nossa base teórica**, apresentaremos a perspectiva pedagógica que sustenta nossa leitura da escola CID- Centro Integrado de Desenvolvimento, aprofundando em seus eixos teóricos e apontando sua relação com a inclusão.

Na quarta seção, nomeada **Percursos da pesquisa**, apresentamos a abordagem metodológica da pesquisa, descrevemos e contextualizamos da forma mais fiel possível a escola, seus espaços, funcionamento, filosofia e proposta pedagógica, e, finalmente, dedicamo-nos à caracterização dos sujeitos participantes e a alguns apontamentos após análise criteriosa destas características. Na sequência, são apresentados ainda os focos de análise da pesquisa e os seguimentos que os comporão.

A quinta seção, nomeada **Resultados e discussão**, propõe a análise dos dados mais gerais obtidos, organizados sob a forma de focos de análise, e a articulação destes com a teoria. Na sexta seção, nomeada **Considerações Finais**, incluem-se, reflexões e considerações sobre a prática da escola a partir da discussão dos resultados.

2 MOMENTO DE SITUAR O PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO



Gramany, amigo rabequista. Rabeca é um violino portador de deficiência. Há muito violino sem deficiência que só desafina. Nas mãos do Gramani uma rabeca feita de bambu gigante, deficiente, toca Bach. Pois assim são as pessoas...? Rubem ALVES (2000)

2.1 Explicitando o conceito de inclusão

Ao refletir sobre o termo inclusão faz-se necessária uma discussão sobre uma questão teórica fundamental: a distinção entre Inserção, Integração e Inclusão. Traçar esta distinção vai além de uma questão puramente semântica, implica conceitos distintos, com referenciais próprios, mas que de certa forma apontam uma ligação quando retomamos os seus aparecimentos na história. A participação de crianças com algum diagnóstico (deficiente mental, físico, auditivo, visual e crianças com distúrbios globais no desenvolvimento) no ensino, seja ela pela via da integração, da inserção ou da inclusão, envolve conceitos complexos, nos quais diferentes nuances estão embutidas, nuances que sofreram um processo de evolução significativo no decorrer dos últimos tempos.

Do ponto de vista etimológico, inserção vem do Latim (*insertione*), e quer dizer o ato de inserir (latim: *inserere*), ou seja, colocar, introduzir, intercalar, incluir, entranhar, implantar-se, fixar-se. Já a origem de Integração, Integração Social, segundo Touraine (apud ROCHA, 1999), data do século XIX, quando o contrato social se torna responsável pela organização da sociedade moderna, entendida como “corpo social”.

Assim, a Integração Social desponta como categoria necessária ao bom funcionamento desse “corpo social”. Os indivíduos estão integrados socialmente quando cumprem os papéis determinados nessa direção. O cidadão tem direitos e deveres que devem ser cumpridos, a fim de que o contrato social se efetive.

Este conceito, aplicado à pessoa com deficiência, traz a idéia subjacente de que ela deve ser preparada para cumprir seus deveres para poder exercer seus direitos. Boa parte da organização dos serviços especializados, tanto da área da saúde como da educação, tem esse conceito como pressuposto para elaboração de suas estratégias de intervenção. É necessário que o portador de alguma deficiência seja preparado para a sociedade.

Do ponto de vista social – o termo integração representa nesse contexto o desejo, ou seja, a intenção de proporcionar a sensação individual do sujeito e do coletivo, que o indivíduo é integrante do grupo social e o pertence (família, escola, bairro, etc.). Isso hoje é freqüentemente caracterizado como cidadania. (MADER, 1997, p. 46).

Segundo Marchesi, Warnock distingue três formas principais de integração, Física, Social e Funcional quando cita:

A integração física ocorre quando as classes ou unidades de educação especial são construídas no mesmo lugar que a escola regular, mas continuam mantendo uma organização independente, embora possam compartilhar alguns locais como o pátio e o refeitório. A integração social supõe a existência de unidades ou classes especiais na escola regular, onde os alunos nela escolarizados realizam algumas atividades comuns com o resto de seus colegas, como jogos e atividades extra-escolares. Finalmente, a integração funcional é considerada como a forma mais completa de integração, em que os alunos com necessidades especiais participam, em meio período ou em tempo integral, das aulas normais, sendo incorporados na dinâmica da escola. (MARCHESI, 2004, p.24).

A integração escolar nasceu nos países escandinavos e teve seu desenvolvimento nos Estados Unidos. Mais tarde em Quebec, no Canadá, e hoje é movimento presente na maioria dos países Europeus.

Atualmente faz-se mais presente nos documentos legais e materiais de pesquisa o termo Inclusão. Inclusão, do verbo incluir (do Latim *includere*), no seu sentido etimológico, significa conter em, compreender, fazer parte de, ou participar de. Assim, falar em inclusão escolar é falar do educando que participa daquilo que o sistema educacional oferece, contribuindo com seu potencial para os projetos e programações da instituição. Falar em inclusão é remeter a situações concretas, que ilustrem a afirmação de Dens (1998): “O princípio fundamental da inclusão é a valorização da diversidade. Cada pessoa tem uma contribuição a dar”.

Segundo Forest e Pearpoint:

Inclusão significa convidar aqueles que (de alguma forma) têm esperado para entrar e pedir-lhes para ajudar a desenhar o nosso sistema e que encorajem a todas as pessoas a participar da completude de suas capacidades – como companheiros e como membros. (FOREST; PEARPOINT, 1997, p.137).

Para entendermos do que se trata inclusão em educação faz-se importante entendermos a afirmação de Santos:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade [...] Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam

precisar, para que lhes assegure uma educação efetiva. (SANTOS, 2001, p. 113 -133).

Através de uma breve análise destes conceitos e a relação com o contexto histórico, podemos dizer que a integração passou por uma evolução de princípios. Primeiramente, integração escolar significava freqüentar uma classe especial numa escola comum. Nos anos 80 há uma modificação, pois se vê que o melhor ambiente para o aluno especial, aquele considerado com deficiência mental leve, é a classe regular. Nos anos 90 a integração de todos os deficientes passa a fazer parte de discussões sobre o tema e dos cotidianos escolares.

Cabe aqui ressaltar que, ao longo dos anos, a discussão foi tomando um rumo diferente. Inicialmente tínhamos a integração, que sabemos é um conceito social, e com a evolução das discussões chegamos ao conceito de inclusão, que está aplicado a escola. Quando relacionada ao sistema de ensino a integração refere-se à inclusão do sujeito deficiente no ensino regular e com isto sua adaptação a este ambiente de forma que possa adequar-se ao ambiente de sala de aula. É uma mudança, principalmente do sujeito em questão, para que possa fazer parte e, assim como os outros, estar inserido e apresentar condições de inserir-se.

O termo inclusão traz em seu conceito a idéia de uma transformação societária do sistema de ensino e das instituições, para que possam receber o deficiente e comprometer-se com sua aprendizagem. Portanto, a discussão não gira mais em torno do aluno, em modificá-lo para que possa fazer parte, mas sim, do sistema mais amplo produzir em si mesmo uma transformação para recebê-lo e promover sua aprendizagem.

Segundo Mantoan:

A integração traz consigo a idéia de que a pessoa com deficiência deve modificar-se segundo os padrões vigentes na sociedade, para que possa fazer parte dela de maneira produtiva e, conseqüentemente ser aceita. Já a Inclusão traz o conceito de que é preciso haver modificações na sociedade para que esta seja capaz de receber todos os segmentos que dela foram excluídos, entrando assim em um processo de constante dinamismo político social. (MANTOAN, 1997, p.235).

Parece ficar mais clara a idéia de que os conceitos inserção, integração e inclusão foram tomando forma e corpo teórico à medida que avançamos na discussão sobre os direitos no âmbito social e educacional de todo cidadão com alguma deficiência ou distúrbio no desenvolvimento ou não, e cada conceito teórico dá origem as suas estratégias

específicas. Desta forma, retorno ao que já pontuamos anteriormente: os conceitos parecem surgir conforme avançamos, como se um fosse o resultado da transformação de outro.

Como nos coloca Mader,

Um novo paradigma está nascendo, um paradigma que considera a diferença como algo inerente na relação entre os seres humanos. Cada vez mais, a diversidade está sendo vista como algo natural. E a sociedade busca se orientar para que cada membro, com sua singularidade, possa usufruir do bem coletivo. Foi neste contexto que surgiu, no movimento de autodefesa e de luta pelos direitos humanos na Europa, a discussão em torno da criação de um novo conceito, denominado inclusão. Inclusão é o termo que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos. Uma sociedade com que há inclusão é uma sociedade em que existe justiça social, em que cada membro tem seus direitos garantidos e em que sejam aceitas as diferenças entre as pessoas como algo normal. (MADER, 1997, p.47).

Mas vemos que nossa sociedade, acostumada há séculos com o igual, sente-se completamente perdida, e por que não dizer, desesperada ao deparar-se com o diferente. Nossa cultura nos ensinou durante séculos que devemos buscar a igualdade, e isto passou a fazer parte de cada um de nós, pois não nos perguntamos a razão dos preconceitos que carregamos.

Percebemos hoje que construímos uma sociedade completamente segregacionista, que faz com que as crianças aprendam desde cedo a separar as diferenças: grande-pequeno, baixo-alto... O que faz com que crescamos sem questionar, incorporando a idéia de que o diferente não deve fazer parte, que a um grupo pertence os seus iguais, quando na realidade a riqueza de um grupo está nas diferenças de seus integrantes. (MACEDO, 2005)

Como bem nos afirma Amaral,

Todos sabemos (embora nem todos o confessemos) que em nosso contexto social este tipo ideal que, na verdade, faz o papel de um espelho virtual e generoso de nós mesmos, corresponde, no mínimo, a um ser: jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo. A aproximação ou semelhança com essa idealização em sua totalidade ou particularidades é perseguida, consciente ou inconscientemente, por todos nós, uma vez que o afastamento dela caracteriza a diferença significativa, o desvio, a anormalidade. E o fato é que muitos e muitos de nós, embora não correspondendo a esse protótipo ideologicamente construído, o utilizamos em nosso cotidiano para a categorização/validação do outro. (AMARAL, 1998, p.14).

Todo este processo não é fácil de ser mudado, transformado, uma vez que nossos valores nos fazem desacreditar na viabilidade da integração. O que vemos são professores,

diretores, pedagogos, enfim profissionais da educação colocando vários motivos como justificativa: a inclusão prejudica o curso dos alunos normais, o aluno com deficiência (visual, mental, auditiva ou física) e também aqueles com distúrbios no desenvolvimento necessitam de um ensino especializado como a classe especial.

Para podermos chegar ao que se propõe o conceito de inclusão é preciso que todos os profissionais da educação dispam-se de seus “pré-conceitos” e julgamentos e que a instituição como um todo se proponha a reformulações profundas e diversas.

Segundo De Paula:

Ultimamente se pretende que o conceito de inclusão venha a substituir o conceito de integração nas áreas das deficiências em razão de uma série de críticas ao seu pressuposto de que somente ao portador de deficiência caberia a necessidade de se preparar para o convívio e participação social. Inclusão pressupõe, assim, um processo bidirecional, no qual tanto as pessoas com deficiência devem se preparar para esta inserção social, como a sociedade deve também eliminar ou minimizar as barreiras, quer as arquitetônicas, quer as atitudinais em relação a estas pessoas, numa proposta de convivência com a diversidade humana. (DE PAULA, 2002, p.15).

Para Sawaia (1999), os conceitos de Inclusão e Exclusão implicam em uma relação dialética, em que todos estão inseridos de algum modo, ainda que a margem do “corpo social” e pelos mecanismos da exclusão. Neste caso há necessidade de se desatrelar a idéia da inclusão das de adaptação e normalização, e recolocar os conflitos sociais dos diferentes grupos novamente em pauta.

Conforme as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica – Resolução CNE/CEB 02/2001:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Dessa forma, não é o aluno que tem que se adaptar à escola, mas é ela que, consciente da sua função, coloca-se a disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo. A educação especial é concebida para possibilitar que o aluno com necessidades educacionais especiais atinja os objetivos propostos para sua educação. (KASSAR, 2002, p. 23).

Vemos a necessidade de muitas reformulações. A lei está aí, a realidade nos mostra que muita coisa está sendo feita, mas ainda não chegamos à efetivação de um trabalho que consiga dar conta das dificuldades e dos problemas que se apresentam no cotidiano escolar. Se fossemos, de fato, conceituar os trabalhos que vêm sendo realizados no país, poderíamos

dizer que um percentual muito baixo está trabalhando com uma proposta inclusiva. A inserção do aluno com algum diagnóstico no espaço escolar, no que diz respeito à função da escola como espaço de aprendizagem, ainda é muito precária e o que se pretende com tal inserção é tornar o aluno “apto a”, e não proporcionar um espaço de construções e de aprendizagens.

Como nos coloca Baptista:

Arrisco-me a destacar que são necessárias algumas diretrizes que sejam acompanhadas de um debate que permita a real construção de um projeto de ação, além de vantagens que poderão ser vislumbradas (e usufruídas) pelos professores e alunos. Essas diretrizes, no caso da inclusão/integração, podem estar associadas à prioridade de acolhimento do aluno no ensino comum. Aliás, mais do que uma diretriz, trata-se de um princípio da educação inclusiva. (BAPTISTA, 2004, p. 204).

As mudanças envolvem muitos níveis do sistema administrativo, incluindo a estrutura do setor central de educação, a organização de cada escola, um projeto pedagógico como diretriz e a didática de sala de aula. Fica clara a necessidade de toda uma reorganização pedagógica institucional, na qual o coletivo passe a trabalhar com união, sustentado por um único eixo: o reconhecimento de que todos os alunos são educáveis, quero dizer, todos tem condições de ascender cognitivamente, cada um com sua forma e condições particulares.

2.2 Necessidades educacionais especiais – a quem estamos nos referindo?

Como podemos ver, as discussões e os documentos sobre a inclusão referem-se, a todo o momento, aos portadores de necessidades educacionais especiais. Mas de quem estamos falando, exatamente, quando utilizamos este conceito? Como ele surgiu?

Ao buscarmos sua definição, constatamos, segundo Carvalho (2000), que na década de 70 a comissão de reforma do sistema educacional inglês, presidida por Mary Warnock, do departamento de educação e ciência da Inglaterra, definia a necessidade da revisão de conceitos fundamentais da educação especial. Surgia, em 1978, o conceito de *Special Educational Needs*, ou necessidades educacionais especiais, cuja idéia básica assentava-se sobre a necessidade de reconsiderar as práticas de conceitualização das deficiências, provocando uma profunda mudança nas formas de analisar a problemática das pessoas com deficiência.

Segundo Sanches,

Ter necessidades educacionais especiais é, então, precisar de um complemento educativo adicional e/ou diferente daquele que é normalmente praticado nas escolas do ensino regular. Esse complemento será a resposta a dar a cada caso e terá de ser específica e baseada em critérios educativo/pedagógicos, tendo como objetivo promover o desenvolvimento e educação do aluno utilizando todo o seu potencial – físico, intelectual, estético, criativo, emocional, espiritual e social, para que ele possa viver como cidadão válido, autônomo e ajustado. A adequação da resposta tem a ver com a natureza das necessidades e com os meios que se disponibilizam para a sua solução, dos quais se salientam a atitude e a qualidade científica/pedagógica do professor. (SANCHES, 1996, p. 11).

Destaca ainda que, conforme o que está declarado, ter necessidades educacionais especiais não quer dizer, necessariamente, ter uma deficiência física ou mental. Qualquer pessoa pode ter necessidade, em determinado momento, de um apoio suplementar para ultrapassar as barreiras que se impõem no processo de aprendizagem.

O ponto principal deste documento é que o conceito de necessidades educacionais especiais vem a substituir as categorias deficiência ou desajustamento social e educacional. Podemos ver que a substituição dos termos “excepcional”, “portador de deficiência”, “deficiente”, entre outros, pela expressão “portador de necessidades educacionais especiais” revela o objetivo de um corte epistemológico, que leva a evolução do paradigma reducionista organicista, centrado na deficiência do sujeito, para um paradigma interacionista, que exige uma leitura da dialética constante sujeito – mundo (CARVALHO, 2002).

Cabe dizer que, sob este enfoque interacionista, o termo necessidades educacionais especiais refere-se às necessidades de qualquer indivíduo, que devem ser supridas pela sociedade, diferente de “portador de deficiência”, em que o sujeito é quem carrega (porta) uma deficiência pela qual a sociedade não tem responsabilidade alguma.

A inovação que este documento trouxe foi destacar que os alunos portadores de deficiência que apresentavam dificuldades de aprendizagem, assim como aqueles sem deficiência que apresentavam dificuldades de aprendizagem, tinham necessidades educacionais especiais, implicando na necessidade de uma resposta educativa e medidas preventivas adequadas para essas questões. A ênfase não estaria mais centrada no aluno com dificuldades, mas no trabalho a ser desenvolvido pela escola (TEZZARI, 2002).

Segundo Jiménez (1997), o conceito de necessidades educacionais especiais está estritamente relacionado aos auxílios pedagógicos ou aos apoios educativos que um aluno pode necessitar ao longo do seu processo de escolarização, tendo como objetivo o maior crescimento pessoal e social possível.

Este autor aponta que deste conceito derivam duas características concernentes às dificuldades dos alunos:

- O seu caráter interativo: as dificuldades de aprendizagem de um aluno têm uma origem fundamental interativa, dependendo tanto das condições pessoais do aluno como uma das características do contexto em que este se desenvolve, que é o mesmo que dizer na escola;
- A sua relatividade: as dificuldades de um aluno não podem ser concebidas com caráter definitivo, nem de forma determinante, e dependerão das peculiaridades do aluno num dado momento e num dado contexto escolar. (JIMÉNEZ, 1997, p.10).

Para Coll, Marchesi e Palacios o termo Necessidades Educacionais Especiais apresenta quatro características principais:

1. Afeta um conjunto de alunos, é um conceito relativo, refere-se principalmente aos problemas de aprendizagem dos alunos na sala de aula e supõe a provisão de recursos suplementares. O que quer dizer que os alunos com deficiência ou com dificuldades significativas de aprendizagem podem apresentar necessidades educativas de gravidade distintas em diferentes momentos.
2. O caráter relativo e contextual. Portanto, a avaliação dos problemas dos alunos não deve centrar-se unicamente neles mesmos, mas levar em conta o contexto no qual se produz a aprendizagem, o que quer dizer, o funcionamento da escola, os recursos disponíveis, a flexibilidade do ensino, a metodologia empregada e os critérios de avaliação utilizados;
3. A terceira característica refere-se aos problemas de aprendizagem. Um aluno com necessidades educativas especiais apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que requer uma resposta educativa mais específica. Ao referir-se à dificuldade na aprendizagem e não mais deficiência, a ênfase passa a situar-se na escola, no tipo de resposta educativa.
4. A quarta refere-se ao fato de que o conceito necessidades educativas especiais remete à provisão de recursos educativos necessários para atender às necessidades dos alunos e reduzir as dificuldades de aprendizagem que possam apresentar. Tais recursos não estão somente relacionados a materiais, estrutura arquitetônica e sistemas de comunicação, mas também ao maior número de professores e profissionais especializados (COLL; MARCHESI; PALÁCIOS, 2004).

Vemos então, com estas definições, que o foco já não é mais a dificuldade do sujeito, mas sim o trabalho a ser realizado pela escola, de forma a viabilizar a inclusão deste sujeito

no ensino regular. Também o trabalho não está mais centrado na criança com necessidades educacionais especiais, mas nas necessidades da criança, o que implica profundas mudanças na instituição escolar.

Assim, com a entrada de crianças, adolescentes e jovens nas escolas regulares mudanças significativas são obrigatórias, exigindo da escola o seu alargamento no âmbito de ação, mobilizando e interagindo com recursos necessários e obrigando a criação de uma dinâmica própria da equipe de trabalho. Todos precisam estar envolvidos, pais, comunidade e profissionais.

Sanches destaca ainda,

- O conceito de necessidades educativas especiais traz consigo uma mudança na perspectiva da construção da resposta adequada a cada situação específica;
- O conceito educação para todos vai alargar o âmbito de intervenção dos professores do ensino regular;
- A escola regular terá de ser uma escola inclusiva e um pólo dinamizador da resposta para cada criança/jovem;
- A perspectiva ecológica na actuação educacional vai exigir uma escola aberta, em interacção com o contexto em que está inserida e a redefinição de papéis e funções do professor do ensino regular, numa dinamização activa de todos os intervenientes no processo educativo;
- A actuação do professor, na sala de aula, tem de ser reestruturada em função da heterogeneidade do seu grupo/classe, no que diz respeito aos saberes já adquiridos pelos alunos, as suas vivências, necessidades e interesses, numa perspectiva de pedagogia diferenciada em relação ao mesmo grupo e no mesmo espaço. (SANCHES, 1996, p. 16).

Este novo conceito introduzido pelo relatório Warnock impõe ao sistema educacional uma nova perspectiva de intervenção, a atuação segundo as necessidades do aluno.

Apresentar necessidades educacionais especiais não implica necessariamente a existência de uma deficiência física ou intelectual, pois qualquer pessoa pode ter necessidade, em determinado tempo do desenvolvimento, de um apoio, um auxílio para enfrentar as barreiras que surgem no processo de aprendizagem (SANCHES, 1996). Assim, é preciso que o professor atue adequadamente, inserindo-se na dinâmica do grupo de alunos.

Aprender a gerir uma classe em que as aprendizagens se processem de acordo com a heterogeneidade dos alunos e não em função de um aluno médio é o grande desafio à criatividade e desempenho que ora se põe aos professores do ensino regular. (SANCHES, 1996, p.12).

Segundo Tezzari,

No conceito necessidades educacionais especiais estão presentes duas noções muito ligadas: os problemas de aprendizagem e os recursos educacionais. Quando se fala em problemas de aprendizagem e não em deficiência, a ênfase passa a centrar-se na capacidade da escola de trabalhar com essa situação, mas sem negar a existência da deficiência e de dificuldades dela decorrentes. Essa abordagem vai refletir sobre um número muito maior de alunos, pois há diferentes possibilidades de dificuldades de aprendizagem dentro da expressão necessidades educacionais especiais. (TEZZARI, 2002, p. 22).

Nessa perspectiva, há uma significativa mudança na forma de pensar sobre as limitações dos sujeitos e a intervenção pedagógica, pois o relatório Warnock nos aponta a singularidade do sujeito dentro de um grupo. O novo conceito, necessidades educacionais especiais, provoca uma mudança de paradigma, devido ao fato de qualquer aluno poder apresentar uma necessidade educacional especial no percurso escolar.

O relatório Warnock exerce impacto mundial no movimento de inclusão. Destacamos aqui a Declaração de Salamanca, junho de 1994, que refere:

O princípio que orienta esta estrutura (Ação em Educação Especial) é o de que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização [...](UNESCO, 1994, p. 04).

Podemos observar a definição de necessidades educacionais especiais como uma necessidade que determinado aluno tem por um período, o que implica na atenção para as singularidades de necessidades dos alunos.

Também destacamos sua repercussão em nível nacional, pois, no decorrer da leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais, encontramos as seguintes colocações,

A expressão necessidades educacionais especiais pode ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldades de aprendizagem não necessariamente vinculada a deficiência(s).

O termo surgiu para evitar os efeitos negativos de expressões utilizadas no contexto educacional – deficientes, excepcionais, subnormais, superdotados,

infradotados, incapacitados, etc. para referir-se aos alunos com altas habilidades/superdotação, aos portadores de deficiências cognitivas, físicas, psíquicas e sensoriais. Tem o propósito de deslocar o foco do aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem, evitando enfatizar os seus atributos ou condições pessoais que podem interferir na sua aprendizagem e escolarização. É uma forma de reconhecer que muitos alunos, sejam ou não portadores de deficiências ou de superdotação, apresentam necessidades educacionais que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas. (BRASIL, 1998).

Colocam ainda,

Falar em necessidades educacionais especiais, portanto, deixa de ser pensar nas dificuldades específicas dos alunos e passa a significar o que a escola pode fazer para dar respostas às suas necessidades, de um modo geral, bem como aos que apresentam necessidades específicas muito diferentes dos demais. (BRASIL, 1998).

Com estas colocações, podemos direcionar nossas reflexões para a questão da singularidade. Cada aluno possui características individuais e, portanto, formas muito particulares de aprender, o que implica para as escolas a tarefa de responder de forma satisfatória a estas necessidades. Assim, toda ação educativa remete à singularidade dos sujeitos nela envolvidos.

Como nos coloca Cohen:

Toda ação educativa precisaria tomar em consideração seriamente a quem vai dirigida. Isto é, saber a respeito das singularidades sócio-culturais de seus alunos, estar atenta às modalidades específicas desenvolvidas na interação em sala de aula com os diferentes objetos culturais, indagar detidamente a respeito dos conhecimentos prévios e os significados construídos por eles até esse momento. Esses conhecimentos permitiriam ao docente ter melhores condições para adequar e flexibilizar sua intervenção às singularidades de seu destinatário, o sujeito escolar. Do contrário, estaria trabalhando no escuro, no descaso dos efeitos de sua própria ação em termos de progresso nas aquisições culturais de seus alunos. Poderíamos dizer, então, que toda ação educativa precisaria ser diferenciável. Em função do explicitado, poderíamos assumir que toda criança, com ou sem patologia no seu desenvolvimento, é uma criança com necessidades educativas diferenciáveis. (COHEN, 2002).

Chegamos ao momento em que é preciso priorizar os recursos educacionais necessários para atender às necessidades de cada aluno. A instituição escola precisa ser reformulada, reestruturada com base em seu trabalho institucional.

3 A PEDAGOGIA INSTITUCIONAL – NOSSA BASE TEÓRICA



Na escola finalmente aberta, a vivência quotidiana das crianças e dos professores torna-se cultura, o sujeito exprime-se e é ouvido, o seu desejo investe-se na ação cooperativa. A partir das necessidades do grupo, nascem instituições, elaboram-se, modificam-se, e a escola, em transformação permanente, torna-se meio educativo. Aida VASQUEZ e Ferdinand OURY (1978).

3.1 Contextualizando a Pedagogia Institucional

Diante do fato de pensarmos que nosso objeto de investigação -a inclusão- está estritamente relacionado à reestruturação da instituição escolar calcada em uma filosofia e proposta pedagógica institucional, direcionamos nosso foco de atenção para as práticas dentro desta perspectiva e nos deparamos com a seguinte questão: haveria uma fundamentação teórica que colaboraria para a reflexão da escola como promotora de inclusão?

Identificamos na Pedagogia Institucional (proposta pedagógica de origem francesa) uma perspectiva de trabalho que, respondendo a nossa pergunta, podemos considerar uma prática promotora de aprendizagens sustentada na diversidade de singularidade dos sujeitos.

A Pedagogia Institucional, bem como seus grandes representantes, Oury e Vasquez, nos colocam, apontam como aberração pedagógica a escola centrada em um nível homogêneo de inteligência e em um ritmo comum de produtividade. Para eles, desde que a classe se organize de um modo particular, que as crianças possam ser ativas e cooperar, o limiar da tolerância em relação à aprendizagem baixa substancialmente, e muitas crianças consideradas “débeis” podem ser aceitas dentro de seu próprio ritmo de trabalho e participar do grupo.

Acrescentam ainda que, no plano da higiene mental, a experiência com classes compostas por crianças consideradas “normais” e crianças com diagnóstico de “débeis” comprova que, na medida em que as relações conscientes e inconscientes são controladas, a presença de indivíduos fora de série em nada prejudica os ditos “normais”, pelo contrário, o comportamento e reações provocadas no grupo colocam em evidência o comportamento de cada um, que remete a sua auto-avaliação.

Apontam também, baseados em observações e reflexões da própria prática, que as crianças consideradas débeis, após determinado tempo de trabalho nas classes cooperativas, apresentavam progresso e, muitas vezes, até conseguiam se equiparar a outras de sua idade. Tais constatações traziam para estes pensadores questões sobre os fatores que atuam sobre a evolução das crianças e os colocavam a refletir, discutir e produzir em grupo.

Consideramos estas colocações pontos essenciais de filosofia e concepções de trabalho pedagógico a serem apontados neste momento inicial de percurso descritivo da Pedagogia Institucional, mas é importante salientarmos que nossa escolha não implicou de

forma alguma uma posição confortável, uma vez que a prática da Pedagogia Institucional se sustenta nas contribuições de teorias distintas.

Também julgamos ser importante esclarecermos que embasar o trabalho em uma perspectiva pedagógica da escola francesa não significa importar esta pedagogia e levemente objetivar a sua implementação em nossas escolas, tipo exportação, com plano, programa, especialistas de montagem e implantação, mas sim refletirmos e discutirmos sobre a inclusão com base nesta pedagogia, apontando suas relevâncias e efeitos.

A Pedagogia Institucional, movimento de origem européia, teve suas correntes formadas na França, em alguns países francófonos e na América Latina entre 1960 e 1980. Denominada e reconhecida como alternativa, ao contrário das pedagogias tradicionais, que buscam a elucidação do mundo da consciência racional, dedica-se ao estudo dos efeitos de tudo que está imerso nos processos educativos.

Segundo Ardoino e Loureau (2003, p.2),

Por um lado, as conseqüências da organização científica do trabalho (TAYLOR) nos países industrializados, com a progressiva tomada de consciência dos limites que lhe restringem o alcance, suscitado como reação o desenvolvimento das relações humanas e de uma psicossociologia utilitarista (dinâmica de grupos, pesquisa-ação e intervenções), constituem uma de suas origens. Por outro, um novo domínio da psicologia social aplicada – estendendo-se das psicoterapias rogerianas a socioterapia moreniana, incluindo e integrando, ao mesmo tempo em que as relativiza, as contribuições da clínica psicanalítica – interfere na corrente precedente, contribuindo igualmente para a emergência das Pedagogias Institucionais. Enfim, as perspectivas racionalistas e políticas que inspiram a pedagogia libertária, certas experiências da educação popular, as abordagens da realidade escolar devidas a Montessori, a Decroly e, especialmente a Freinet e os métodos ativos no quadro da educação de adultos fazem parte igualmente de um pano de fundo no qual as pedagogias Institucionais se vêm inscrever. .

Sabemos que este movimento na França teve a formação de alguns grupos, dentre os quais, os mais reconhecidos são dois: o grupo coordenado por Michel Lobrot concebido como “Pedagogia Construtiva” e o grupo tributário da psicanálise e das técnicas Freinet, figurado nas experiências de Aïda Vasquez, Fernand Oury e outros no ensino primário.

A origem da PI se dá em meados de 1960 – 1970, momento em que nos setores de saúde mental, um grupo de profissionais, que trabalhavam junto às instituições psiquiátricas tradicionais, iniciou uma avaliação da gestão coletiva destas instituições. Este grupo, composto por psiquiatras entre outros, foi conduzido, por meio de sua própria prática, ao reconhecimento de que a terapia de grupo apenas seria eficaz se completada por uma análise,

e uma conversão das estruturas e da rede de comunicações que sustentam a instituição hospitalar. Nesta mesma época, no campo educacional, pedagogos e educadores retomam e transpõem para suas práticas as interrogações críticas da psicoterapia institucional. (ARDOINO; LOURAU, 2003).

Podemos nos perguntar o que haveria de comum entre o campo terapêutico e o educacional, mas a questão não estava estritamente centrada no trabalho em si, e sim no fato de que estas instituições se encontravam em estados muito semelhantes de crise: o campo terapêutico, por constatar a agonia institucional, e o educacional, por encontrar-se em completa crise pós-segunda guerra mundial. Portanto, a instituição hospitalar deparava-se com o reflexo das questões institucionais no efeito terapêutico de seus pacientes, da mesma forma, as escolas enfrentavam realidades que revelavam o seu fracasso diante da diversidade dos alunos. Há neste momento, no âmbito educacional, um aumento significativo de alunos nas escolas decorrentes de uma explosão escolar em termos legais, e por isso, a convicção de que os métodos utilizados até então se encontravam ultrapassados diante das mudanças sociais e tecnológicas do mundo moderno. (ARDOINO; LOURAU, 2003).

Segundo Ardoino e Lourau (2003) a realidade escolar apresentava forte preocupação com uma pedagogia cientificamente apoiada no desenvolvimento das ciências humanas, o que se combina, por sua vez, com a crescente tomada de consciência das implicações políticas de uma transmissão de saber orientada por metodologias sempre elitizadas, embora previamente desejada igualitária e laica.

Podemos constatar, neste momento histórico, uma preocupação com a ação educacional calcada na necessidade de uma reformulação, uma escola nova, que adaptada às necessidades da sociedade atual, vise à adaptação dos meios pedagógicos à natureza das crianças e prepare a juventude para a vida social, intelectual e moral contemporânea. Cabe dizer que, de um lado, havia uma pedagogia libertária, como o desenvolvimento das escolas Freinetianas, e, de outro, a elaboração de uma pedagogia progressista originária do marxismo, porém ambas esbarrando sempre, de alguma forma, na dimensão institucional, no peso das normas, na importância dos sistemas de valores, entre outros.

Quando a Pedagogia Institucional foi fundada, seus fundadores (F. Oury, Vasquez, R. Fonvieille, M. Lobrot, G. Lapassade e R. Lourau) receberam diversas influências de Marx, Freud, Moreno, Rogers, Lewin, Freinet e Lacan. Contudo, a influência destes teóricos, que podemos dizer tronco cultural dos fundadores, mesmo sendo o eixo comum a todos, passa a definir diferenças entre os grupos no nível das práticas, dos objetivos e das trajetórias de

teorização, originando, assim, duas correntes distintas e independentes (como citamos anteriormente): a corrente de Lobrot e de Oury. (ARDOINO; LOURAU, 2003).

Nossa pesquisa toma Oury como figura essencial para a reflexão e o estudo da prática inclusiva da escola, pois pensamos que as teorias que sustentam a prática da Pedagogia Institucional do grupo do qual ele é representante direcionam a reflexão sobre o ato educativo, visando à singularidade dos alunos através de uma proposta pedagógica que toma como contribuição, principalmente, as técnicas de Freinet, que se apóia na psicanálise para refletir sobre as situações que se apresentam nas relações interpessoais da classe, aponta o enfoque no trabalho em grupo permeado pela cooperação e que apresenta forte preocupação na formação de cidadania.

Este grupo preocupa-se em formar sujeitos que sejam capazes de atuar, mas que não tenham seu futuro traçado. Seus objetivos não estão calcados em formar “seres para” como a sociedade capitalista deseja, no intento de definir a utilidade de cada cidadão para o mercado conforme os fins políticos do governo, mas sim formar “seres” que tenham a liberdade e a capacidade de ser e traçar o seu percurso. (VASQUEZ; OURY, 2001).

Mesmo passados muitos anos, em termos de percurso teórico e prático no âmbito educacional, a Pedagogia Institucional do grupo de Oury, por ser uma perspectiva de trabalho com a classe calcada na reflexão da prática pedagógica e a articulação com técnicas e teorias sólidas, faz com que concordemos plenamente com Meirieu, que coloca:

[...]as contribuições do grupo de Fernand Oury constituem um avanço decisivo na reflexão pedagógica, avanço que ainda hoje se mantém inteiramente atual. (MEIRIEU, 2002, p. 178).

A Pedagogia Institucional, definida inicialmente por Oury como um conjunto de técnicas, de organizações, de métodos de trabalho e de instituições internas originárias da prática das classes ativas, com a finalidade de colocar crianças e adultos em situações novas e variadas que, por sua vez, requer destes um compromisso pessoal, iniciativa, ação e perseverança, constitui-se como uma perspectiva de prática pedagógica institucional que se sustenta na dialética entre a experiência prática e as teorias que a compõem. Segundo Porfírio e Codutti (2000),

La Pedagogia Institucional toma como objeto de estudio a la institución escolar y su replanteamiento radical. Plantea una institución que básicamente tiene dos componentes:

- Objetivo: lo instituido; las normas, reglas
- Subjetivo: lo instituyente, aquella fuersaz que significa el poder del grupo classe y de los actores institucionales tanto para mantener la dinámica del aula y de la institución como para ponerla en cuestión y provocar un cambio desde la comunicación, compromiso e colaboración, elementos necesarios que permiten una mirada y explicación dialogal de la institucionalización.

Pensemos então no termo institucional. Para este grupo de Oury, o termo institucional não se refere a instituição representada por um prédio e seu funcionamento interno de forma hierárquica com seus regimentos e comunicações verticais, mas sim a instituição, por um grupo de pessoas, de uma prática que é constantemente observada, refletida, estudada e, portanto, transformada. Por ser transformada recebe também a conotação de instituinte. É uma prática de comunicações que tendem a horizontalidade, nas quais a palavra de cada um recebe valor semelhante. O grupo se une e funciona conforme o que é pelos seus membros instituído, o que pode ser, por sua vez, transformado. Então, o instituído é também instituinte.

Para Baptista, a palavra institucional, dentro da perspectiva da Pedagogia Institucional, adquire um significado que toma como essencial a dialética da relação entre dois elementos que são primordiais para a existência de uma instituição: o grupo e as regras. Desta forma, o termo “institucional” não se refere à burocratização ou à análise institucional, mas ao trabalho na identificação das dimensões: instituída, onde apresenta maior rigidez, e instituinte, que oferece espaço para estruturação de novas regras.

Vemos novamente, com estas colocações de Baptista, que a instituição então não é o espaço físico, a estrutura física de uma escola, mas algo que fica instituído pelos sujeitos integrantes do grupo, portanto, a práxis que acontece de forma que todos os envolvidos trabalhem em sintonia, o grupo e sua dinâmica mobilizados por um fio condutor comum. Ora, toda atividade necessita de organização e de leis de funcionamento. As regras necessitam ser instituídas e as funções determinadas para que a atividade funcione.

Assim, Vasquez e Oury apontam,

É inútil confundir direito à conversa e direito à palavra, conceder poderes ou responsabilidades ilusórias, fazer do conselho uma “reunião de avaliação”. É impossível considerar como imbecis, durante muito tempo, pessoas, crianças ou adultos, que estão em situação de serem inteligentes. Regras de funcionamento, leis de relação no grupo, reuniões diversas, procedimentos e até festas: são tudo instituições que dão o poder. (VASQUEZ; OURY, 1978, p.24).

Desta forma, fica claro para nós que as instituições, nesta perspectiva pedagógica, são criadas para responder às necessidades sentidas e que, mesmo uma vez já instituídas, não perdem a característica instituinte, pois todos estão em situação de propor, decidir e instituir no decorrer do processo.

A classe se apresenta como uma rede na qual os seus elementos, as atividades, a organização, as instituições e o material estão dialeticamente ligados, e esta classe, por sua vez, encontra-se inter-relacionada a uma rede mais ampla que é a sociedade. Oury e Vasquez fazem referência a esta rede denominando-a de “atomium” e a expõem da seguinte forma,

Representemos cada elemento por uma bola, disponhamos estas bolas sobre uma esfera ideal y liguemoslas todas entre si: tenemos la imagen del Atómium de la exposición de Bruselas. Em el centro de esta esfera ideal, um lugar: el lugar de la clase donde nos encontramos cuando estamos integrados em la clase y sometidos a la acción simultánea de los diversos elementos. Este lugar se nos presenta como um campo em donde puede producirse la acción educadora. (ya no cabe aqui hacer la distinción entre los alumnos, el maestro y la psicóloga). Em este lugar, somos “actuados” por los diversos elementos, pero podemos también actuar a nuestra vez sobre los mismos: actuar y no agitarnos. (VASQUEZ; OURY, 2001, p.116).

É possível pensarmos aqui, tomando estas colocações de Vasquez e Oury, na instituição escolar, o grupo da instituição escolar que ao funcionar como um “atômium” possui como centro a própria escola, sua filosofia, seus fins e objetivos. Todos os elementos que neste espaço se encontram circulam, estão em situação de atuar e sofrer atuações. Enfim, a ação educativa posta em marcha.

Baptista, a partir de sua leitura do texto de Emanuela Coccever², destaca como elementos centrais do trabalho pedagógico proposto pela Pedagogia Institucional os seguintes pontos:

- O grupo instituído;
- O trabalho coletivo;
- As relações permeadas de trocas materiais, afetivas e verbais;
- A tomada de consciência dos papéis no grupo, das leis inconscientes que dão fundamento as relações;
- O estudo sistemático do sujeito-aluno, sua personalidade, destacando a importância de sua dimensão histórica e do seu vínculo com o ambiente

² Emanuela Coccever. Estudiosa italiana, escreveu o apêndice do livro “Educazione nel grupo classe” de F. Oury e A. Vasquez.

social bem como o estabelecimento de relações de colaboração educativa com os pais;

- A necessidade de considerar a criança a partir de uma dimensão temporal da vida escolar;
- A posição do professor no grupo classe, a distinção entre o que ele representa simbolicamente e o que representa no plano imaginário diante do aluno;
- As técnicas de expressão livre, utilizadas na classe. (BAPTISTA, 2003, p.03).

Coloca ainda que,

O trabalho pode ser estruturado a partir da negação do papel central do adulto (docente) enquanto “transmissor”. Parte-se do pressuposto que cada componente do grupo traz recursos que devem ser explorados e colocados em interação. Além disso, há uma valorização das interações de diversos tipos e a tentativa de fazer dessas interações situações de aprendizagem. Esta busca acontece através da reflexão sobre os processos vivenciados e da variabilidade de posições às quais o sujeito é exposto, em maneira que seja reduzida a “cristalização” de papéis. O manejo das situações deve, portanto, favorecer a reciprocidade e a variabilidade de papéis a serem assumidos o que enriquece as trocas e propicia experiências desafiadoras que exigem que o aluno coloque em ação novas estratégias de interação. (BAPTISTA, 2003, p.03-04).

Vemos mais uma vez, com estas colocações de Baptista, o “atomium” que Oury aponta: os elementos em relações horizontais e em constante ação na prática do ato educativo. O que caracteriza a Pedagogia Institucional é o coletivo, o grupo instituído funcionando, a ação que cada elemento exerce no todo e vice-versa, a possibilidade de mudar ou criar instituições em resposta às necessidades e demandas do próprio grupo.

Segundo Vasquez e Oury (2001), esta perspectiva sustenta o trabalho dialético entre a teoria e a prática. Para eles, é justamente onde o “teórico” encontra-se separado da prática e obrigado a trabalhar sobre modelos imaginários e o “prático”, separado em sua classe, condenado ao empirismo sem recurso possível, que a Pedagogia Institucional pode intervir. Sua dialética permanente intervém na classe e no grupo. Da prática surgem os problemas, da análise destes nascem hipóteses, que por sua vez, terminam em proposições precisas e em experiências que modificam o meio escolar, e que, portanto, fazem surgir novos problemas, novas práticas, novas exigências.

Torna-se claro para nós que a Pedagogia Institucional apresenta-se como um corpo de conhecimentos que, articulado à prática pedagógica, transforma a classe num laboratório de trabalho constante. A forma como é concebido o espaço da classe caracteriza-se pelo

“fazer” e o “refazer” diário, onde os integrantes deste espaço (professores, coordenadores, diretores, pais e alunos) constituem o grupo e possuem papéis ativos e reversíveis.

A Pedagogia Institucional transforma-se em prática através de técnicas diversas e da organização espacial e temporal do grupo. Esta, toma algumas contribuições pedagógicas de escolas americanas, soviéticas, de movimentos de juventude francesa e, sobretudo, da Pedagogia Freinet para propor técnicas de trabalho em grupo. Por trabalhar com o “grupo”, apóia-se na Psicologia de Grupo, na Psicoterapia Institucional e, principalmente, na psicanálise para ler e olhar para o sujeito e dar conta das situações que as relações aí estabelecidas suscitam.

Como Vasquez e Oury (2001) colocam em sua obra “Hacia uma Pedagogia Institucional”, o que propõe a Pedagogia Institucional é que as crianças tenham o direito de expressar-se, de não serem somente receptáculos, mas sim emissores, que aprendam técnicas pelas quais possam colocar suas idéias, escrever, expor qualquer coisa. Que aprendam a criticar e a selecionar as informações, que possam por meio da correspondência comunicar-se com outros e estabelecer redes. Que possam por meio do conselho cooperativo, aprender a falar juntos, a controlar o que ocorre no grupo, a atuar em grupo e a adquirir consciência da força do grupo, aceitando suas obrigações com responsabilidade.

Podemos afirmar que o que caracteriza a Pedagogia Institucional é a possibilidade para o coletivo de mudar ou de criar instituições em resposta às necessidades sentidas ou as demandas exprimidas. É a importância das instituições que se instituem como conselho de cooperativismo, a prática pedagógica de entrar e se envolver com a vida e a realidade, criar situações geradoras de ação e utilizar o adquirido, as competências, aquilo que os alunos trazem do meio para sua práxis. É também a filosofia de substituir as motivações clássicas como concorrência, notas e classificações por uma pedagogia de sucesso individual e coletivo calcado no reconhecimento de que todas as crianças são diferentes.

A classe, nesta perspectiva, busca o resgate do desejo, as relações através da mediação, a troca de material afetivo, a vida social e os efeitos do grupo em cada sujeito. Faz a leitura de que o inconsciente está presente na sala de aula, uma vez que, segundo Freud, somos todos sujeitos do inconsciente. Portanto, a palavra passa a ter importância na resolução de impasses e conflitos, pois é através da palavra que os desejos mais inconscientes se revelam. O lugar da palavra onde as decisões, os conselhos e as proposições se tornam decisões comuns, regras de vida, e fazem a lei para todos, inclusive professores.

O termo pedagogia Institucional foi proposto por Fernand Oury em 1958 e aponta três dimensões necessárias:

- As técnicas, a produção e organização, conforme a pedagogia Freinet, que comandam os tipos de organização, determinam as atividades, as situações, as relações;
- O grupo, seus efeitos, as inter-relações e fenômenos que sobre-determinam o comportamento e a evolução de seus integrantes;
- O inconsciente conforme Freud, Lacan e Dolto (La Max, Cae Pedagogic,...) – por alguns reconhecidos e por outros negado, o inconsciente está na classe e fala, é preferível compreendê-lo do que estar sujeito a ele.

Como nos coloca Vasquez e Oury,

Um conjunto de técnicas, de organizações, de métodos de trabalho, de instituições internas, nascida da práxis das classes activas, coloca crianças e adultos em situações novas que requerem de cada um, compromisso pessoal, iniciativa, acção, continuidade. Estas situações, trabalho real, limitação de tempo e de poder, são freqüentemente criadoras de ansiedade e levam naturalmente a conflitos; estes, não resolvidos, proíbem ao mesmo tempo a actividade comum e o desenvolvimento afectivo e intelectual dos participantes. Daí esta necessidade de utilizar, além de utensílios materiais e de técnicas pedagógicas, utensílios conceptuais e instituições sociais internas capazes de resolver estes conflitos facilitando permanentemente as trocas materiais, afectivas e verbais, a níveis conscientes e inconscientes. (VASQUEZ; OURY, 1978, p.31).

Assim, uma vez que a Pedagogia Institucional focaliza as dimensões do grupo como eixo central, as técnicas ativas (como Freinet) como instrumento de prática pedagógica e a psicanálise como suporte de compreensão das relações na instituição, nos ocuparemos neste trabalho da análise do grupo, relações e sujeitos, nas situações específicas de construção da inclusão.

É importante ressaltar ainda que tomar a Pedagogia Institucional como parâmetro para pensar a inclusão não implica restringir a pesquisa a todos e somente todos os referenciais que esta sustenta sua prática, mas sim, que utilizaremos como lente as dimensões citadas anteriormente.

3.2 A Pedagogia Freinet e a Pedagogia Institucional

Freinet, educador francês nascido em 1896, apoiou-se nos princípios da escola ativa para construir uma pedagogia preocupada com a experiência cotidiana da criança, o que marca o rompimento com a pedagogia tradicional contrapondo a repetição e a memorização e o aprendizado pautado na observação e experimentação.

Sua pedagogia parte do princípio de que não deve haver clivagens entre os processos de aprendizagens que a criança faz no meio familiar (andar, falar, etc.) e aqueles que ela faz no meio escolar (escrever, ler, contar). Para tornar isto possível supõe uma nova organização do trabalho escolar através da introdução no cotidiano de ferramentas físicas – imprensa, gravador, pintura, etc. e principalmente ferramentas “sociais” – correspondência interescolar, ateliês, conselho cooperativo etc. Uma palavra chave é definida e válida para todos, sejam eles mestres e alunos: a cooperação. (NASCIMENTO, 1996, p.59).

As técnicas da Pedagogia Freinet expressam as aprendizagens escolares e as produções modificáveis que impõem a cooperação e a abertura da classe para o mundo atual a partir da expressão livre das crianças.

Freinet iniciou sua vida pedagógica em uma pequena escola rural. Este pesquisador prático, tão dedicado a seus trabalhos, foi o criador do movimento da escola moderna. Para Freinet os prédios escolares, assim como os manuais da escola tradicional são causadores de enfermidades sérias nos alunos. A escola tradicional é bastante contestada por este educador no tocante a certos aspectos, como passividade do aluno, intelectualismo excessivo e caráter desumano da escola. Aponta criticamente as condições precárias em que são colocados os alunos em termos de encontro com a vida, pois não conseguem desenvolver habilidades de análise crítica, de julgamento pessoal, de expressão livre de seus próprios pensamentos e opiniões, de apresentação de propostas novas, de exercício da cooperação, da criatividade, da responsabilidade e da afetividade. (PAIVA apud ELIAS, 1996)

Segundo Freinet (1978),

A escola tem de se modernizar. [...] A escola tem de reencontrar a vida, mobilizá-la e servi-la, dar-lhe um objetivo. E para isto deve abandonar as velhas práticas, mesmo que elas tenham tido a sua majestade, e adaptar-se ao mundo do presente e do futuro. [...] É necessário, sobretudo, que os pais e os educadores tomem consciência do fato evidente de que a vida mudou, as necessidades das crianças e do meio já não são as mesmas, e que, em virtude disto, as respostas de ontem já não são forçosamente válidas e é necessário a todo custo reconsiderar os problemas. [...] Nós somos educadores que tentamos, dentro de nossas próprias aulas, fazer passar para a prática, as idéias e os sonhos dos teóricos, que devemos assegurar a permanência das nossas funções, aplicando-nos a torná-las mais eficientes. Temos de fazer nascer o futuro no seio do presente e do passado, o que implica não um espetacular apelo à novidade, mas prudência, método e uma grande humanidade. (FREINET, 1978 apud ELIAS, 1996, p.16).

Por compartilhar da posição e das idéias de Freinet, Vasquez e Oury, porta vozes da Pedagogia Institucional, afirmam que a escola, nesta perspectiva, deve ser ativa, dinâmica, aberta para o encontro com a vida, participante e integrada à família e à comunidade e

contextualizada em termos culturais. Para a PI, na escola, a aquisição de conhecimento deve processar-se de maneira significativa e prazerosa, em harmonia com uma nova orientação pedagógica e social em que a disciplina é uma expressão natural, consequência da organização funcional das atividades e da racionalização humana da vida escolar.

A Pedagogia Institucional, assumindo então uma proposta pedagógica calcada nas técnicas da pedagogia Freinet, aponta como centro da escola não mais o professor, como nas pedagogias tradicionais, mas o aluno, a sua vida, suas necessidades, suas possibilidades, enfim a singularidade de cada sujeito na instituição escolar.

Assim, a individualização do ensino apóia-se no princípio de atendimento das diferenças individuais, isto é, no respeito às possibilidades e peculiaridades da criança para aprender.

Como nos aponta Freinet

[...] as crianças nunca têm as mesmas necessidades e aptidões, sendo profundamente irracional pretender que todas avancem no mesmo ritmo. Umas enervam-se porque tem de marcar passo, enquanto desejariam e poderiam andar mais depressa. Outras desanimam porque são incapazes de continuar sem auxílio. Só uma pequena maioria aproveita o trabalho assim organizado. (FREINET, 1978 apud ELIAS, 1996, p.16).

Assim, calcada nas colocações teóricas de Freinet, é que a PI propõe o trabalho com a classe de alunos de forma natural e experimental, pois acredita que é caminhando que a criança aprende a caminhar; é escrevendo que ela aprende a escrever; é expressando-se que ela aprende a dominar sua linguagem, a conhecer-se e a conhecer os outros, enfim, por meio de tateios que a criança realiza uma trajetória científica, criando regras de vida baseadas na experiência e na vida segundo seu ritmo próprio.

Também podemos dizer que a PI proporciona o trabalho de inclusão pedagógica, pois defende a singularidade de cada um no processo de construção do grupo.

Ao introduzir no ambiente escolar as técnicas de Freinet, a PI dotou a instituição escolar de condições estruturais e funcionais para uma prática educativa baseada na liberdade de expressão, no intercâmbio de idéias, no tateio experimental, no trabalho criativo e na cooperação. A organização concebida pela PI para o trabalho educativo, por valorizar a expressão e possibilitar que ela circule dentro e fora do espaço escolar, por meio de circuitos sistemáticos como a correspondência escolar, interescolar, o periódico escolar, os passeios, assim como a organização do espaço, do tempo, dos subgrupos e o conselho de cooperativa,

transforma a sala de aula em espaço de expressão e produção, as atividades adquirem sentido tanto para o professor como para os alunos e o trabalho e a vida cooperativa geram as condições necessárias para que cada um atue como sujeito da aprendizagem e exerça sua cidadania. (VASQUEZ; OURY, 2001).

Estes instrumentos e técnicas didáticas, por conjugarem expressão e comunicação, geram no interior do grupo classe uma complexa rede de interações. Esse sistema interativo, alimentado constantemente pela dialética indivíduo-grupo, é, sem dúvida nenhuma, o principal dinamizador na pedagogia Freinet; a classe cooperativa.

É por considerarmos a prática da PI como possibilitadora de um trabalho pedagógico institucional de inclusão que julgamos ser relevante neste momento ressaltar suas técnicas e descrevê-las a fim de compartilharmos estes grandes instrumentos de sua práxis:

Correspondência escolar - Partindo do princípio de que a criança em idade escolar não possui instrumento de comunicação social que lhe faça adquirir a escrita, ortografia, vocabulário, sintaxis, etc., e que possui como ponto de partida seu conhecimento da linguagem oral, a correspondência escolar, trabalhada sobre o método do texto livre, visa ao processo de aprendizagem da escrita cada vez mais elaborada via expressão do pensamento de um sujeito para outro que não está em condição de ouvir pessoalmente.

Esta técnica, por trabalhar com a escrita, objetivando a sua leitura por outra pessoa, desenvolve de forma muito prática uma das grandes funções da escrita, a comunicação. A criança neste trabalho encontra-se em situação de escrever seu pensamento para outra pessoa ao mesmo tempo em que trabalha com seus companheiros de classe no desempenho desta atividade. (VASQUEZ; OURY, 2001).

Podemos dizer, então, que, ao realizar a tarefa de correspondência escolar, o grupo vivencia não só a prática de transformar em palavras escritas seu pensamento, mas também a função social que possui esta troca, pois se comunicam com outros alunos da escola, transmitem suas idéias, fazem convites, combinações, enfim, trocam por meio da escrita.

Ampliando ainda mais esta troca, a **correspondência interescolar** acontece entre escolas de localização distintas. A cada quinze dias cada criança escreve a seu “correspondente”, aluno de outra escola, que é escolhido pelos professores segundo critérios como idade, interesses e etc., e que logo se torna seu amigo, muitas vezes até confidente de sentimentos e emoções. Inicialmente, os conteúdos visam à apresentação de um para o outro, passando naturalmente para conversas informais. Aos alunos que ainda não tem condições

de escrever todos os conteúdos das cartas sozinhos, o professor auxilia escrevendo algumas palavras e corrigindo outras. (VASQUEZ; OURY, 2001).

As cartas, ao serem entregues aos seus destinos, são abertas em sala e lidas para o grupo, o que possibilita também o trabalho de leitura e a troca com os colegas, e aqueles que precisam de ajuda podem obtê-la com os mais avançados. A cada um é concedida a possibilidade de não ler para o grupo o que não lhe convém.

Dentro desta perspectiva há também o intercâmbio de cartas coletivas, quando acontece a troca de perguntas e respostas que interessam a toda classe. Estas podem suscitar a investigação e pesquisa real do grupo correspondente, gerando toda uma proposta de estudo e pesquisa comum a duas escolas distintas. Neste mesmo enfoque situam-se o intercâmbio semanal de textos impressos, que são escritos livres selecionados e impressos para os periódicos que são escolhidos para a leitura do grupo; o intercâmbio de documentos coletivos como entrevistas, fotos, álbuns e trabalhos diversos carregados de valores afetivos; os presentes coletivos e individuais, que precisam ser muito bem trabalhados pelos professores para que não causem conseqüências prejudiciais aos alunos; e as viagens de intercâmbio, que podem constituir como a concretização do desejo de vários meses de correspondência. Segundo Vasquez e Oury, estes intercâmbios possuem valor indiscutível no plano afetivo, social e cultural. (VASQUEZ; OURY, 2001).

Vemos que a grande originalidade de uma proposta educativa calcada na pedagogia Freinet encontra-se no fato de atribuir às atividades escolares as características de um verdadeiro trabalho, pois coloca a disposição das crianças instrumentos e meios para que elas possam comunicar suas realizações, suas descobertas, suas inquietações, suas idéias e pensamentos a interlocutores próximos ou distantes. Desta forma, o aluno não realiza determinada atividade para receber nota do professor, mas sim, para receber de seu correspondente comentários críticos, sugestões, solicitações e outras produções.

Vemos então, que os exercícios convencionais da escola tradicional são substituídos por jornais, álbuns, revistas, livros, realização de enquetes, pesquisas, exposições, projetos, dramatizações, visitas, produção de cartas individuais e coletivas, desenhos, pinturas, gravações em fita cassete e vídeo, enfim uma gama de atividades que dinamizam a rede de intercâmbios instituída pela correspondência interescolar, ampliando o horizonte dos alunos por meio do conhecimento via leitura, imagem e vivência de outras realidades, costumes e culturas.

O **Periódico escolar**, representante da imprensa na escola, é bastante antigo, mas somente após Freinet é colocado a serviço da expressão livre da criança. Como nos coloca

Oury e Vasquez, “el pensamiento de los niños adquiere una existência social”. (VASQUEZ; OURY, 2001, p.54).

Trata-se de um trabalho intelectual dos indivíduos e do grupo como um todo. Através deste, os alunos são reconhecidos em condições de expressar seu pensamento autêntico e conduzidos por meio da avaliação dos correspondentes, classe e amigos, a realizar um esforço para fazer-se compreender e ter seu texto aceito. Para isto, faz-se necessário expressar-se claramente em sistema convencional de linguagem e ter em conta os imperativos da moral social. (VASQUEZ; OURY, 2001).

Regularmente, um texto é selecionado em sessão de votação e eleito pelo grupo para ser retocado e impresso coletivamente. Acontece, assim, toda uma reconstrução coletiva de uma produção particular, mas com a preocupação de não desnaturalizar o pensamento inicial do aluno autor. O periódico escolar é uma forte expressão da motivação da escrita correta, assim como a motivação à produção escrita por parte daqueles que ainda não sabem escrever.

Este material, sendo um texto impresso, pode constituir, em diversas situações, o ponto de partida para a integração e o reconhecimento de um aluno como membro do grupo por seus integrantes. Reconhecemos nesta situação um efeito não somente pedagógico, mas terapêutico, no qual a possibilidade de fazer parte do grupo como seu integrante, aceito pelos demais, passa por outra via, a via do reconhecimento de produções.

As saídas com objetivos de pesquisa, motivadas pela correspondência e o periódico escolar, parecem constituir o complemento necessário ao texto livre. Possibilitam o rompimento com o universo infantil limitado que as escolas tradicionais impõem às crianças, controlando os canais de informação e determinando sua circulação e o conteúdo de estudo a ser trabalhado, e abre vias de acesso à realidade da sociedade como um todo. A educação necessita trabalhar com este universo no qual estamos todos inseridos.

Não se trata, portanto, de passeios bucólicos ou visitas a parques por diversão, mas sim de saídas cujo objetivo é primordialmente informativo e formador de sujeitos conscientes e críticos de suas realidades.

Quanto ao **espaço**, podemos dizer que para a PI, este não se resume à organização de mesas, cadeiras, e materiais da sala individuais aos alunos e comuns ao grupo, mas principalmente à forma como a sala do grupo é organizada, onde cada um possui o seu espaço individual, seu espaço de segurança e aconchego, de forma que a individualidade é realmente respeitada, fazendo do singular uma parte do todo e do conjunto um pouco de cada

um. A organização do espaço baseada na divisão de responsabilidades faz com que cada um na sua função aprenda sobre o espaço social.

Podemos ver, então, que se trata do espaço dos sujeitos que fazem parte do grupo e do grupo como um todo. Espaços do ser individual e coletivo.

No que se refere ao **tempo**, podemos dizer que segundo a PI, assim como o espaço, o tempo faz parte de cada um no percurso da vida. A rotina do organismo, os ritmos cardíacos, as funções alimentícias e excrementárias, assim como as necessidades de repouso nos apontam claramente a importância do tempo a cada sujeito de forma muito singular.

Podemos ver o tempo representado nos momentos escolares de diversas formas: as correspondências semanais, as reuniões bimestrais, trimestrais ou semestrais, a constância do dia e da noite, as estações do ano, as datas comemorativas, assim como os aniversários. Mas, o que acontece com estas questões do tempo, quando, na instituição escolar, este é marcado e delimitado de forma autoritária e descompromissada com o ritmo de realização das tarefas por parte dos alunos e do grupo?

A PI justamente trabalha com o tempo, por acreditar na importância de instituir tempos com o grupo classe baseados no desenvolvimento das atividades e não em ordens exteriores. Para a PI o essencial é que os elementos de referência do tempo estejam efetivamente ao alcance dos alunos e que sua fixação seja obra do grupo e não de um elemento exterior. A organização do tempo deve partir da participação das crianças. O relógio existe, é claro, mas para orientar os pontos importantes de rupturas entre uma tarefa e outra. O ritmo cotidiano é marcado pelas entradas e saídas e orientados pelas atividades e não exatamente pelo relógio.

Assim, cada aluno tem a possibilidade concreta de propor ao conselho uma modificação de horário, bem como ao plano de trabalho coletivo, o que permite a cada um organizar seu tempo em função do trabalho a efetuar, possibilitando a vivência do tempo e não somente a sua experimentação passiva. Os pontos de referência adquirem, então, significação e importância. (VASQUEZ; OURY, 2001).

Os **subgrupos** constituem os pequenos grupos de alunos que são agrupados conforme as condições do aluno, suas conquistas e seu nível de aprendizagem. Em cada grupo existem alunos que se encontram em níveis variados de conhecimento em cada área específica, escrita, leitura, matemática, etc.. Os alunos trabalharão com seus pares conforme seu nível em determinada área.

Diferente da divisão da classe em grupos homogêneos que classifica os mais avançados, os alunos de níveis medianos e os atrasados, a forma como a PI propõe o trabalho

em subclasses faz com que cada um saiba onde se encontra, pois sabe em que nível está em cada conhecimento e realiza seu percurso no grupo de forma que o sentimento de inferioridade por sentir-se atrasado em relação aos demais seja substituído pelo reconhecimento de seu momento particular em determinado conhecimento em relação aos demais, que podem estar neste conhecimento específico, mais avançados, e em outros mais atrasados.

Como nos colocam Vasquez e Oury (2001, p.89) “ [...] *aceptamos la heterogeneidad de los niños. Sustituimos la noción de escuela igual para todos, que prevalecía en el siglo pasado, por la escuela a medida para todos.*”

Mais tarde, Meirieu³, em sua obra *A Pedagogia Entre o Dizer e o Fazer*, ao trabalhar sobre ferramentas pedagógicas, coloca:

As “faixas de judô”, popularizadas por Fernand Oury, podem aparecer, em um primeiro momento, como um simples método de gestão individualizada das aprendizagens: cada aluno vê seu nível representado, em cada disciplina, por uma pastilha colorida correspondente às faixas de judô e ele conduz seu trabalho pessoal de maneira a passar de uma cor à outra. Além disso, a relação consigo mesmo, com o saber e com o professor é profundamente modificada, pois é o próprio aluno que pede para passar a uma cor superior quando se considera preparado. Assim, a avaliação torna-se um meio de mobilizar o desejo, de se desligar de um momento de sua própria história; é uma oportunidade oferecida ao aluno de se deslocar de sua imagem, de aceitar um desafio, de utilizar uma prova escolar como ferramenta de emancipação, e não como meio de manifestar uma sujeição. (MEIRIEU, 2002, p.205).

Como podemos ver, a PI institui cores para os níveis em cada matéria e os alunos agrupam-se com seus pares pela sua cor específica da matéria trabalhada conforme o nível em que se encontra. Esta proposta atribui à avaliação um sentido completamente diferente das pedagogias tradicionais, pois o seu instrumento (provas e etc.) não tem como objetivo o seu fechamento em si mesmo, mas sim inferir a existência de um desenvolvimento significativo das capacidades dos alunos onde cada sujeito é o senhor de seu próprio percurso.

Outras formas de agrupamento são também as equipes de oficinas, equipes transitórias de trabalho e equipes administrativas, nas quais os grupos se formam em graus diversos e os alunos têm a possibilidade de estabelecer relações e de realizar intercâmbios afetivos e culturais. (VASQUEZ; OURY, 2001).

³ Doutor em Letras e Ciências Humanas. Lecionou em todos os níveis da instituição escolar, onde realizou inúmeras experiências pedagógicas. Atualmente, é professor de Ciências da Educação na Universidade Lumière-Lyon 2, onde dirige o Instituto de Ciências e Práticas de Educação e de Formação.

O conselho de cooperativa, dentro desta perspectiva seria o eixo do sistema, onde novas instituições são criadas.

É neste momento que a palavra se faz presente, abandonando, portanto o ato. Uma passagem da ação para o simbólico, proporcionando assim a possibilidade de colocar-se de uma forma mais saudável ao próprio sujeito.

Segundo Vasquez e Oury (2001, p.94):

Para comprender lo que ocurre es necesario conocer la historia de la clase, sus problemas actuales. El observador ha de ser conocido, aceptado e integrado en el grupo...es esencial conocer las instituciones, las funciones y las responsabilidades de cada uno y poder descifrar el lenguaje del grupo. Porque constituye un momento privilegiado del lenguaje; en efecto, los participantes abandonan sus respectivos papeles, su estatuto habitual y, cierto número de defensas, para hablar juntos acerca de algo actual, de algo vivido, incluso e traumático.

Podemos pensar, então, que o conselho é o momento em que cada integrante do grupo se expõe essencialmente através da palavra, e consideramos o efeito da palavra extremamente terapêutico.

Estes autores apontam algumas características do conselho nas quais vemos que:

- **O conselho apresenta-se como olho do grupo** à medida que o comportamento dos integrantes aparece aos olhos de todos. Desta forma, o conselho é um instrumento de ótica, de observação do grupo em um determinado momento de sua vida.
- **O conselho como cérebro do grupo:** Instrumento de análise e de decisões coletivas, é neste momento que as dificuldades, falhas, problemas do grupo e da instituição são colocadas para que sejam discutidas, clareadas e resolvidas perante votação dos membros do grupo.

Podemos observar que as leis e regras estabelecidas pelo grupo passam a ser cumpridas e cobradas por todos. E, por ser estabelecida por todos, adquire um outro valor. O não cumprimento destas traz como conseqüências sanções que o próprio grupo define.

- **O conselho como reunião de depuração:** Diante dos acontecimentos do dia-dia, dos fatos que acontecem nas relações dos integrantes do grupo faz-se necessário que este momento seja não exatamente um tribunal onde as partes são escutadas e a verdade encontrada, mas principalmente um momento onde os conflitos são eliminados. O professor aqui ocupa o papel de coordenador e escuta não somente os sujeitos implicados no fato, mas o grupo como um todo. É preciso que tenha sensibilidade para

através desta escuta captar o que está por traz das palavras e o significado que tem para cada indivíduo sua própria ação.

Faz-se necessário, portanto, todo cuidado para não cair em histórias insignificantes e distinguir entre a fala intelectualizada e a fala por proibição do ato. É necessária também a disponibilidade de saber escutar o grupo sem impor soluções precipitadas, mas trabalhá-las com o próprio grupo.

- **O conselho: coração do grupo, momento de linguagem, criador de novos dinamismos:** O conselho como uns dos instrumentos para transformar o grupo. A transformação através da palavra. Quando podemos nos colocar através da palavra, escutamos a mensagem de nosso interior, elaboramos o que nos ficou marcado de outra forma e podemos, portanto, reescrever a história.
- **Evolução do conselho:** Por lidar com questões bastante delicadas e subjetivas, a evolução do conselho, que por sua vez reflete a do grupo, não acontece de forma linear, mas podemos apresentá-la através de momentos:
 1. O silêncio – momento inicial do grupo, e, por isso, momento em que seus integrantes não sabem muito bem ainda o que fazem ali. Há espaço para a palavra, necessariamente os sujeitos precisam se expor através da palavra. O ato passa a ser proibido, a palavra passa a ocupar o lugar do ato. É no transcorrer deste primeiro momento que o grupo vai se constituindo e construindo este momento como simbolizador. Ao professor cabe o trabalho de captar a energia do grupo e canalizá-la para fazer do conselho um momento de intercâmbios afetivos.

Como nos colocam Vasquez e Oury:

[...] el consejo se reúne regularmente dos o tres veces por semana; todos saben que hay un momento en que se puede hablar. El presente será objeto de nuevo examen. El consejo empieza a existir en el mundo imaginario de cada uno. Esta existencia autoriza así la represión de los actos: está abierta una via a la expresión oral. Cada uno, incluso el maestro, está obligado a pensar, a recordar. Esto nos ha parecido susceptible de operar sobre el desarrollo intelectual de los niños (VASQUEZ; OURY, 2001, p. 105).

- 2 O tumulto: momento de explosão. Aqueles que permaneceram por um tempo na expectativa agora colocam para fora suas questões. São liberadas as instâncias repressivas, a agressividade dos escolares se manifestará de modo anárquico, mas a possibilidade de expressar sua agressividade através da palavra desempenha um papel

moderador. Toda esta agressividade é a expressão de conflitos reprimidos que pode até desencadear uma regressão coletiva.

Nos parece ser este um momento muito importante para o professor, que neste grupo ocupa o lugar de coordenador. É preciso que tenha condições mentais de guiar o grupo através de organizações e cerimoniais de modo a conduzi-lo a transformar a explosão em expressão, via palavra contínua, mais tranqüila e saudável.

- 3 A linguagem: Momento em que a névoa de explosão se dissipa. Os sujeitos do grupo começam a se ver, a se escutar, e a se encontrar disponíveis para estar juntos. A palavra então se institui e todos começam a se expressar através dela. Muitas questões pessoais subjetivas estão aí implicadas e precisam que o conselho lhes dê o espaço adequado. Em que sentido estamos falando de adequado? Nesta fase, por demonstrar um outro momento do grupo em relação às demais, requer a escuta de cada integrante, a intervenção do coordenador e a leitura do grupo. É o momento da linguagem. (VASQUEZ; OURY, 2005)

Assim, o Conselho de Cooperativa, instancia essencial, que articulada ao conjunto de atividades que a Pedagogia Freinet propõe, onde cada um tem a possibilidade de discutir os atos, produções e comportamentos, configura-se no trabalho onde cada sujeito pode colocar-se em jogo e ser criticado em função das responsabilidades que assume e dos objetivos que deseja.

Segundo Meirieu,

O conselho tem um papel determinante em um conjunto de dispositivos pedagógicos, desde que não se reduza a uma conversa fútil ou a um acerto de contas entre as pessoas. Sua prática requer, portanto, uma verdadeira “instituição”, regras de funcionamento imperativas e válidas para todos, um ritual que permita que a palavra se expresse e que a troca surja progressivamente do tumulto (essas regras podem variar conforme a idade das crianças e a evolução do grupo: os pequenos passam entre ele um objeto e só podem tomar a palavra quando estão de posse deste; posteriormente, pode-se também designar um presidente e um secretário de seção, ater-se a um relatório escrito que servirá de ponto de partida para a seção seguinte, utilizar um quadro no qual os alunos anotem ao longo da semana questões que gostariam de pôr em discussão, etc.). Em todos os casos, é essencial que o conselho tenha um caráter regular e que sua prática não caia em desuso quando os “imperativos escolares” tornarem-se mais prementes. (MEIRIEU, 2002, p.185).

Podemos concluir, portanto, após estas colocações de Meirieu, que o conselho configura-se em um ritual de trabalho com a palavra. A palavra de todos é valorizada e respeitada, mas ela acontece segundo as regras deste ritual. O grupo do conselho estabelece

regras de funcionamento e as coloca em xeque na prática. Todos os integrantes do conselho assumem suas funções de forma autônoma e responsável. É o exercício da cidadania de forma muito clara e objetiva.

3.3 A Psicanálise e a Pedagogia Institucional

Apesar de haver muitas discussões e o exercício de outras aplicações da psicanálise na escola, trataremos de discutir neste momento somente aquela que a Pedagogia Institucional coloca como dentro de sua perspectiva: a utilização das noções psicanalíticas para elucidar e explicar o que ocorre em uma sala de aula. Assim, tomaremos como ponto de partida a seguinte pergunta:

O que pretende a Pedagogia Institucional nos dizer quando se utiliza da Psicanálise para sua prática em sala de aula?

A Pedagogia Institucional, por constituir-se como um conjunto de técnicas, de organizações, de métodos de trabalho e de instituições internas originadas de classes ativas, coloca crianças e adultos em situações novas e diversas que exigem de cada um a entrega pessoal, iniciativa, ação e continuidade. Estas situações, criadoras de ansiedade, desembocam em conflitos que, se não se resolvem, impedem a atividade comum, o desenvolvimento afetivo e intelectual dos participantes. Portanto, a necessidade de utilizar-se, além das técnicas pedagógicas e dos instrumentos materiais, de instrumentos conceituais e instituições sociais internas suscetíveis de resolverem estes conflitos mediante facilitação permanente de intercâmbios materiais, afetivos e verbais. (VASQUEZ; OURY, 2001).

Para Oury e Vasquez, os instrumentos conceituais justificam-se pelo fato do professor não poder manter-se cego e surdo aos fenômenos que acontecem em uma sala de aula. Esta, configurada como grupo, está sujeita aos fenômenos de grupo e à linguagem do inconsciente. Daí as contribuições de alguns apontamentos da psicologia de grupo, da psicoterapia institucional e, sobretudo, da psicanálise.

A psicanálise é a leitura que julgamos sustentar as formas deste grupo pensar e trabalhar com os grupos classes. Mesmo tomando alguns pontos de outros teóricos, é com base fundamentalmente Freudiana e Lacaniana que refletem sobre o grupo da classe cooperativa.

Da psicologia de grupo, apontam a importância da psicologia social, após a segunda guerra mundial, para o desvelamento das estruturas sociais. A Psicologia Social, no intuito de solucionar os problemas das indústrias ocasionados pela segunda guerra, passou a utilizar-se

de técnicas sistemáticas e empíricas de observação por meio de atividades cooperativas, discussões e do trabalho coletivo. O que proporcionou, por sua vez, aos indivíduos do grupo, reflexões que levaram a transformações, a um novo lugar. O grupo produz novos enunciados, novos desejos. Idéias são apresentadas e tudo que emerge é levado em consideração.

A Pedagogia Institucional parte dos mesmos princípios. Seu propósito é analisar as práticas pedagógicas e instaurar um lugar de escuta e discussões destas metodologias. Para a Pedagogia Institucional, o grupo e sua produção devem ser valorizados. Neste grupo deve haver uma certa não diretividade a fim de que possam ser demolidas as estruturas de um grupo que se congela e ataca os sistemas pessoais de defesa que bloqueiam a comunicação entre seus membros. (VASQUEZ; OURY, 2001).

A não diretividade refere-se ao papel do professor de mediador das situações conflitivas que surgem na atividade do grupo. Grupo que trabalha por meio da cooperação e da comunicação constante.

Parece-nos que o ponto fundamental em relação ao grupo é a escuta, o poder da palavra no grupo e assim o valor ao sujeito. Contudo, a palavra sempre vem carregada de desejo; escutar ao sujeito implica também escutar a seus desejos. Deixar falar, ter acesso à fala verdadeira implica tempos, locais regulados, instituições, adaptados a sua emergência. O professor incumbe-se de dar ferramentas que abram, mobilizem, interpelem o desejo e, assim, permitam que cada um possa se colocar como sujeitos e tomar o seu lugar na aprendizagem. (VASQUEZ; OURY, 2001).

Portanto, pensar nas contribuições da Psicanálise para o grupo classe não é fazer da sala de aula uma situação de análise, nem tão pouco transmitir a teoria psicanalítica para que a partir daí se tenha uma metodologia pedagógica. Mas é poder através desta teoria abrir espaços diferentes na classe, onde a escuta esteja presente.

A psicanálise oferece um sistema teórico transmissível que, embora tenha como referencial a clínica, coloca-se como teoria. É sobre este sistema que Vasquez e Oury (2001) se debruçam quando apontam sua contribuição para a Pedagogia Institucional. As situações de sala de aula direcionam seus olhares para a importância do inconsciente. Inconsciente que está a todo o momento agindo conforme sua própria lógica, e que nos faz não sermos donos de nós mesmos. Inconsciente que se faz presente a todo o momento, na relação do grupo e do professor com o grupo.

Por ser a psicanálise uma teoria impossível de aplicar em sua forma clássica (clínica) em uma classe institucional, a Pedagogia Institucional utiliza-se também da Psicoterapia

Institucional para realizar leituras psicanalíticas que possam clarear os fenômenos observados em grupos de crianças em instituições escolares.

Assim como a terapia de grupo, a Psicoterapia Institucional tem o seu advento pós-segunda guerra mundial. Os médicos dos hospitais psiquiátricos, preocupados em reorganizar as formas de tratar seus doentes mentais, realizam uma renovação terapêutica que acarreta na humanização de tais doentes.

Estes médicos observavam que, para ajudar seus pacientes, era necessário desenvolver um trabalho que envolvesse toda a instituição, tanto com recursos humanos (enfermeiros e funcionários que cuidam de tais pacientes), quanto com o funcionamento e a introdução de uma rotina mais ativa por parte desses pacientes. Para tal, convidaram todos que faziam parte da instituição a participarem do processo terapêutico dando suas contribuições e idéias as situações novas que surgiam nessas relações e, por meio de reuniões estabelecidas, decidiam uma práxis original, a qual todos, coletivamente, instituíam novas formas de organização. (VASQUEZ; OURY, 2001).

A Pedagogia Institucional veicula para a sala de aula conceitos da Psicoterapia Institucional, pois institui um grupo que, utilizando um conjunto de técnicas, de métodos de trabalho e organização, possibilita uma prática de “classes ativas”. Tais conceitos, próprios dos fenômenos que ocorrem no grupo de classes ativas, são por seus representantes interpretados com base na psicanálise.

Pensar em trabalho com classes ativas remete, segundo Vasquez e Oury, à questão de que a instituição de um grupo se define como uma estrutura elaborada pela coletividade, que mantém sua existência por meio do intercâmbio de seus integrantes (VASQUEZ; OURY, 2001). E intercâmbio, sob seus pontos de vista, está estritamente relacionado à noção de reciprocidade. Estes colocam que:

Todas las modificaciones que se aportan a las técnicas pedagógicas tienden a hacer aparecer una justa reciprocidad en los múltiples intercambios que tienen lugar en el interior mismo de la clase. Existe, por lo demás, un medio para facilitar el establecimiento de relaciones recíprocas consideradas equitativas: es la institución de sistema de mediación en los cuales las personas ya no se encuentren simplemente cara a cara, sino que hablen de algo que existe y actúen sobre algo que existe fuera de ellos y de lo que son responsables. (VASQUEZ; OURY, 2001, p. 253).

O termo intercâmbio possui aqui conotação particularmente psicanalítica. Os autores iniciam sua explanação referindo-se a relação mãe-bebê. É necessário que se estabeleça uma relação de intercâmbio, calcada na reciprocidade, para que o desenvolvimento do bebê

aconteça, num primeiro momento, de forma saudável. Os intercâmbios entre a mãe e o bebê acontecem submersos em múltiplos aspectos e colocam a reciprocidade em foco.

A teoria psicanalítica diz que inicialmente temos uma relação binária, onde mãe e filho estabelecem uma comunicação simbiótica, sendo um a extensão do outro. Estes intercâmbios progridem pouco a pouco se transformando em intercâmbios de palavras. Esta transformação acontece por meio da introdução de um terceiro, “o pai”, que exercendo a função de fazer um corte na relação binária, reestrutura a posição de cada um por opor-se às formas primitivas de intercâmbio, favorecendo assim o acesso da criança à condição humana, a palavra.

Assim, nesta relação de intercâmbio, a introdução do terceiro, representado pelo pai, também amplia estes intercâmbios, inserindo o sujeito na cultura, na sociedade. A renúncia do intercâmbio alienado à mãe traz a possibilidade de intercambiar com o mundo, de fazer parte das leis da cultura. Na classe, implica o que na relação de intercâmbios está proposto, a reciprocidade, quer dizer, a obrigação de devolver, de receber e de cumprir o trato estabelecido.

Como nos colocam Vasquez e Oury,

Es el carácter implícito de la obligación el que permite a cada alumno (y también a cada maestro) hacerse (o seguir siendo) dueño de su propio trabajo e intercambiar todas las formas de actividades que le son posibles, sin ser evaluado por comparación con los demás, sino por sí solo; cuando con el grupo se pueden decidir cambios, nuevas organizaciones, el plan de trabajo, los reglamentos, etcétera, cuando tenemos el derecho, si no la posibilidad práctica, de planificar nosotros mismos nuestro trabajo, según nuestro ritmo personal de aprendizaje, entonces podemos innovar, crear, fracasar o, en una palabra, actuar. (VASQUEZ; OURY, 2001, p. 255).

Nesta relação de intercâmbio no grupo classe, os autores apontam a responsabilidade de cada integrante com seu próprio trabalho e a possibilidade de trabalhar no grupo, cada um conforme suas características singulares. Fica clara a idéia de que estes, sustentados na psicanálise, afirmam que não há uma linearidade e generalização quando se trata de sujeitos, pois cada sujeito é único, singular, com sua história particular e sua modalidade de aprender.

Como a alta costura, em que cada centímetro é milimetricamente confeccionado para aquele sujeito, a subjetividade humana impõe à educação a necessidade de pensar em cada aluno de forma muito particular, pois o processo de aprendizagem é singular a cada sujeito aprendiz. Como as faixas de judô, as cores propostas pela pedagogia institucional representam o valor que esta perspectiva de trabalho pedagógico dá ao sujeito em relação aos objetivos curriculares. Cada aluno traça seu percurso e o desenvolverá juntamente com outros, em

grupo, mas de forma muito particular. Sua cor corresponde ao momento em que se encontra e somente será trocada no momento que este aluno se encontrar em condições de trocá-la. Ora, não estamos aqui justamente falando de singularidade, de características, ritmos e medidas que são próprias de cada sujeito?

A sala de aula está atravessada pela singularidade de cada sujeito neste espaço, o que subentende a subjetividade de cada um. As relações que se estabelecem, professor x aluno, aluno x aluno, são subjetivas e, portanto, transferenciais.

O termo transferencial empregado nestas relações designa o processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam nas relações atuais estabelecidas. (LAPLANCHE; PONTALIS, 2004).

Transferência indica a repetição de protótipos infantis relacionados a antigas vivências do paciente e que são vividos com uma sensação intensa de atualidade, podendo ser transferida ao analista ou a qualquer outra pessoa (KUPFER, 2000). Esta repetição pode ser dirigida também ao educador. Estamos, portanto, diante de uma manifestação do inconsciente.

Desta forma, as relações que se estabelecem em uma classe estão carregadas de energias e sentimentos inconscientes e o professor necessita estar atento a estas questões para poder realizar a leitura adequada do que se põe em jogo em determinadas situações de conflito.

A Pedagogia Institucional, ao tomar-se da psicanálise como lente para seu olhar da situação de sala de aula e da prática pedagógica, vem nos mostrar que para ser educador é preciso ser capaz de sentir interiormente a vida psíquica infantil, o professor ao tomar conhecimento desta teoria passa a ter mais condições de reconciliar certas fases do desenvolvimento infantil e assim adquirir consciência de suas possibilidades e limites (VASQUEZ; OURY, 2001). Um saber que não corresponde a nenhuma profissão, e sim à arte de ser e exercer sua profissão.

Ao professor cabe saber escutar seus alunos, abrir espaço para a palavra, permitindo que se mobilizem, que desejem e principalmente que possam, cada um a sua maneira, pôr em ato e palavras seus desejos e assim tomar seu lugar nas aprendizagens.

Podemos dizer que, por trabalhar com a singularidade dos sujeitos no espaço escolar, a Pedagogia Institucional busca na psicanálise sustentação teórica e instrumentos para poder ler, compreender o que circula nas relações, a posição de cada sujeito e trabalhar com a realidade que a prática institucional suscita.

Esta apresenta como uma de suas chaves a recusa à relação binária que a escola tradicional propõe, como por exemplo, bom-mau, limpo-sujo e etc.; é a proposta de uma

estrutura de relações ternárias onde as trocas são possíveis através de um terceiro termo mediador. Este não é, necessariamente, a figura do professor, mas todo e qualquer conteúdo estudado, ou sujeito integrante da instituição. O principal é que já não há mais o estabelecimento de uma relação onde verificamos duas possibilidades distintas, mas uma variedade de possibilidades por meio de relações onde um terceiro faz a diferença. Este terceiro termo é, como já colocamos anteriormente, o que exerce a função de lei, o que expande e situa as relações de intercâmbios.

Quando pensamos em escola como instituição da qual a criança vem a fazer parte em um segundo momento de sua vida, momento cujo marco é justamente a ampliação de suas relações e a inserção na sociedade como cidadão e submetido a esta ordem cultural, podemos fazer a relação direta com instituição representante da sociedade, da cultura e da lei.

Como nos aponta Jerusalinsky (1997),

[...] a figura da escola não é socialmente um depósito como o hospital psiquiátrico, a escola é um lugar para entrar e sair, é lugar de trânsito. Além do mais, do ponto de vista da representação social, a escola é uma instituição normal da sociedade, por onde circula, em certa proporção, a normalidade social. (JERUSALINSKY, 1997, p.91).

O significante escola está acima colocado de forma bastante clara, ou seja, a escola é o lugar social da criança. A escola tem uma representação de inclusão social muito importante na infância, pelo fato de que a escola representa um lugar de normalidade da sociedade.

Parece-nos que a Pedagogia Institucional, ao apontar a instituição como aquilo que é instituído pelos seus participantes, está justamente salientando que o termo instituição não se refere ao que consiste em materiais ou questões burocráticas, mas às regras e leis estabelecidas neste espaço escolar, que são o pano de fundo do funcionamento de cada sujeito singular e do grupo como um todo. A lei instituída de forma que cada um participe a sua maneira, mas referenciado a esta lei como cidadão.

Conforme Kaës,

A instituição é o conjunto das formas e das estruturas sociais instituídas pela lei e pelo costume: a instituição regula as nossas relações, preexiste e se impõe a nós; ela se inscreve na permanência [...] (KAËS, 1989, p.06).
Como o **outro**, a instituição precede o indivíduo e o introduz na ordem de sua subjetividade predispondo as estruturas da simbolização: pela apresentação da lei, pela introdução na linguagem articulada, pela disposição e pelos procedimentos de aquisição dos referenciais identificatórios. (KAËS, 1989, p. 10).

A Pedagogia Institucional, então, tem como característica ser um sistema de atividades, de mediações diversas, de instituições que assegurem de modo contínuo a obrigação e a reciprocidade dos intercâmbios no grupo e fora dele (VASQUEZ; OURY, 2001). O instituído e o instituinte que se faz presente no grupo classe pela via da palavra, as trocas por meio de intercâmbios em níveis conscientes e inconscientes, que geram situações variadas e variáveis e que são, neste espaço de classe, simbolizadas.

3.4 O grupo

O grupo, coração da Pedagogia Institucional, vem a ser a forma como esta perspectiva faz a leitura do trabalho em grupo, quer seja o conselho, os gets, os grupos ateliês, ou seja, o funcionamento do grupo no desenvolvimento de seu trabalho.

Definido como instrumento principal da Pedagogia Institucional, o grupo se constitui através da demanda e dos desejos de seus integrantes, que instituem o seu fazer, sua prática, sua organização, funcionamento, e onde a vida cooperativa é permanente. Não se define previamente quem são, o que pretendem, e de que forma farão determinada tarefa, estas questões serão definidas pelo próprio grupo em seu funcionamento. Aqui nos deparamos mais uma vez com a questão instituído – instituinte, pois o grupo se institui pela demanda e desejo de seus integrantes e pode, no decorrer de seu percurso, instituir novos procedimentos de realização de tarefas, novos trabalhos, enfim, possui a possibilidade de transformar-se a cada momento.

O trabalho em grupo permite que cada aluno possa realizar as aprendizagens cognitivas que necessita, alcançar seus objetivos particulares, fazendo parte do exercício da cooperação. A troca acontece de forma muito rica quando se trabalha em grupo, no grupo todos possuem um papel e uma função respectiva, e a cada um é reconhecido o valor como seu integrante. Trabalhar em grupo não se refere somente à realização de determinada tarefa, na qual cada um realiza uma função, todos estão envolvidos com o que o grupo se propõe. Sua origem e vida estão na implicação de cada um com os objetivos instituídos e o exercício do que é instituinte.

Podemos observar a conquista de uma fusão, o movimento construtivo posto em marcha de forma incessante. O grupo simplesmente acontece.

A Pedagogia Institucional, por sua preocupação permanente pela educação em grupo, reconhece nas descrições de psico-terapeutas comportamentos com os quais os professores se defrontam na prática diária com o grupo. Mas não possui a intenção, de forma alguma, de

transpor para a classe o conhecimento teórico. Este serve como alicerce para a reflexão, discussão e compreensão do funcionamento do grupo, bem como possibilita intervenções apropriadas às situações do dia-dia.

O trabalho em grupo cooperativo exige do professor instrumentos que lhe auxilie na leitura do que é do grupo e do que o grupo traz como conflito, mas é introduzido pela instituição externa. É preciso saber discernir o que é individual do que é grupal para que a orientação de realização de tarefa em grupo seja realizada. Para trabalhar com uma perspectiva de grupo, faz-se necessária a compreensão do fenômeno grupo.

A psicanálise, dentro desta perspectiva de trabalho, vem a ser o eixo norteador da leitura do grupo. Para a Pedagogia Institucional, renunciar a noção de inconsciente e a dimensão de linguagem no trabalho do grupo perpetua o professor na superficialidade, prisioneiro das aparências. (VASQUEZ; OURY, 2001).

De acordo com Vasquez e Oury, *“Los mirones de grupos, que entran en una clase a caballo y salen de puntillas dejando al maestro el cuidado de restablecer el orden, correrían riesgo de ser mal acogidos.”* (VASQUEZ; OURY, 2001, p. 239).

Quando nos referimos a grupos, não estamos falando estritamente dos grupos formados por alunos, mas também aos grupos formados por professores. Assim é que os grupos cooperativos baseados em atividades, os grupos de análise permitem oferecer a cada professor a formação mínima indispensável à prática e a possibilidade de maior propriedade em sua atuação. O conteúdo dos seminários é determinado pelas necessidades, desejos e procuras dos professores. Procuras estas que estão diretamente relacionadas as suas realidades em sala de aula. (VASQUEZ; OURY, 1978).

Por visar a formação dos professores, calcada em uma pedagogia da relação e da comunicação, torna-se difícil trabalhar com os grupos de professores sem que a prática esteja presente. A Pedagogia Institucional trabalha constantemente com a dialética prática – teoria.

Segundo Vasquez e Oury,

Diversas experiências levaram-nos a pensar que o único meio de formar numa pedagogia cooperativa era cooperar, associar “formadores” e “formados” na produção de obras comuns [...] que podem muito bem ser investigações teóricas. (VASQUEZ; OURY, 1978, p.42).

Torna-se claro, assim, que a Pedagogia Institucional propõe aos seus educadores a experiência em grupo na posição de integrante comum, com o objetivo de, nesta experiência, proporcionar a pesquisa do que os integrantes pretendem por meio da vivência do fenômeno

“grupo”. É o trabalho que surge da necessidade de cada um em relação a sua prática pedagógica, realizado por meio do grupo, e o que este fenômeno implica.

3.5 Reflexões sobre a Pedagogia Institucional

Chegado este momento de conclusão da apresentação da Pedagogia Institucional, julgamos ser necessário ressaltar que, após este percurso de aprofundamento neste campo conceitual que sustenta nossa pesquisa, concluímos que a Pedagogia Institucional não vem a ser, como havíamos pensado inicialmente, uma teoria, mas sim uma perspectiva, uma proposta de trabalho que se faz na relação dialética entre teoria e prática. E é justamente por pensarmos que a dialética entre experiências e hipóteses entre teoria e prática tem, para todos, valor de formação, que não há como pensar a pedagogia sem relacioná-la com a Pedagogia Institucional.

A Pedagogia, como nos coloca Meirieu, é um conjunto de doutrinas educativas. Ressalta que sua definição é atributo de um termo distinto de dogma, teoria e de sistema. Complementa ainda que,

[...] uma “doutrina pedagógica” para nós, é um conjunto de reflexões e de proposições que constituem um corpo e permitem, em um determinado momento e para uma determinada pessoa ou grupo, enfrentar um desafio educativo. Não é uma teoria, pois não se reduz a uma combinação racional de idéias abstratas. Não é um sistema, pois compreende elementos heterogêneos entre si, segue uma ou várias filosofias, integra relatos de experiências e reflete sobre a pertinência de decisões tomadas ou a tomar. Portanto, uma “doutrina pedagógica” deve ser lida como uma maneira de enfrentar uma situação mobilizando elementos de conhecimento acessíveis e, nessa situação, buscando meios de possibilitar às crianças crescer em humanidade. Uma doutrina que deve ser lida e pensada, não como um modelo a reproduzir ou a imitar, mas como um procedimento a que se pode recorrer em outras circunstâncias para empreender por si mesmo a própria aventura pedagógica. (MEIRIEU, 2005, p. 149).

Se a pedagogia é uma forma de exercer o ato educativo disposta a enfrentar situações e mobilizar elementos de conhecimento visando o desenvolvimento da criança e, ao mesmo tempo, é situação singular aos sujeitos que desta fazem parte, então, a Pedagogia Institucional é esta forma refletida, discutida e constantemente reformulada por um grupo instituído.

Todo este processo dialético supõe competências diferentes, equipes heterogêneas e a possibilidade de comunicação real. Para Vasquez e Oury,

Não basta reunir na mesma sala, com um animador, pessoas com diferentes estatutos, para que a comunicação se estabeleça! A actual distinção entre investigadores (supostos sábios) e praticantes (supostos incultos) proíbe a reciprocidade das trocas e volta os grupos de trabalho à repetição e à esterilidade. (VASQUEZ; OURY, 1978, p. 42).

Portanto, não basta termos teóricos e experimentadores para que a prática pedagógica aconteça; é necessário que um possa trocar com o outro, que juntos possam refletir sobre o que o ato educativo impõe e assim construir sua pedagogia.

Pensamos que a Pedagogia Institucional vem a ser então uma prática pedagógica de classes cooperativas instituídas na escola que realizam uma leitura muito particular do sujeito como cidadão, elemento integrante do grupo, e do papel da escola na formação deste sujeito. Não se trata de formar indivíduos que a máquina sociedade demanda, mas formar cidadãos que pratiquem o exercício da cidadania.

Encontramos na Pedagogia Institucional não somente uma proposta pedagógica desenvolvida, marco de uma mudança paradigmática no âmbito educacional, como também, toda uma concepção de sujeito e aprendizagem voltada para a singularidade, construção de conceitos, desenvolvimento cognitivo, socialização e aprendizagem formal através da mediação, valorização da escola como espaço de circulação da palavra, desenvolvimento da cooperação através da troca e do trabalho em grupo e a formação de todos os sujeitos do espaço escolar vinculada à realidade sócio-econômica da sociedade.

É justamente por trabalhar com tais concepções que julgamos neste momento ser esta a proposta que possa sustentar a inclusão da diferença na escola. Incluir o diferente pressupõe trabalhar com a singularidade e, portanto, acompanhar o processo singular de cada um. Mas não deixar de vincular este processo, que é bastante particular ao espaço escolar, com as vivências sociais. As aprendizagens possuem relação direta com suas funções sociais, a escola abre as portas para que o mundo circule em seu espaço, a escola transporta-se para o mundo e então toda aprendizagem passa a fazer sentido. Esta individualização permite a flexibilidade de percursos, pois assim torna-se possível reconhecer as conquistas de cada um e não mais esperar que todos cheguem ao ponto pré-determinado. (MEIRIEU, 2005).

Incluir pressupõe a instituição como instituinte de seu próprio fazer. Fazer ao qual a prática vai direcionar o aprofundamento teórico e vice-versa, uma dialética constante que se sustenta em um só objetivo: a busca de um espaço de construções, de aprendizagens.

Baptista aponta estas questões de trabalho enquanto instituinte ao referir-se à inclusão como um problema, quando colocado em evidência o despreparo da escola e o predomínio

de um edifício didático, com pilares solidamente construídos sobre blocos do empirismo mais tosco (BAPTISTA, 2004). A questão que se coloca é que a inclusão realmente passa a ser um problema quando a escola não se dispõe a quebrar com seus pré-conceitos e conceitos cristalizados de filosofia e proposta pedagógica. Para incluir faz-se necessário reconstruir, e como bem nos coloca Baptista, renunciar aos prédios e construir tendas.

Segundo este professor,

As tendas são mais leves e suas paredes de tecido permitem a passagem da luz e do vento; podem ser desarmadas e transportadas para locais distantes, acompanhando o per(curso) dos interessados; montam-se de maneiras variadas, permitindo a negociação que transforma os modelos de ação, os locais escolhidos e os tempos destinados. Vale lembrar que a tenda pode ser um objeto complexo, apesar da simplicidade do seu desenho físico: as hastes devem ser flexíveis, mas resistentes; o tecido deve suportar as intempéries, sendo leve durante o transporte; a base deve ser macia, mas não pode deixar que passem a umidade e possíveis invasores. (BAPTISTA, 2004, p.17).

Estas metáforas de edifícios e tendas nos transportam a reflexões sobre os desafios da educação. Há que se pensar na complexidade de questões que se colocam e se articulam no ato educativo. Há que se pensar no espaço escolar como um grande grupo instituído e principalmente há que se pensar que a diferença é necessária para o crescimento, quer seja do sujeito, do outro, da instituição escola ou de todo um modelo que vemos hoje fracassar.

A Pedagogia Institucional abre espaços para estas reflexões às quais a educação e a inclusão escolar nos remetem. Baptista ao se referir a esta questão coloca,

Segundo a Pedagogia Institucional, é necessária a utilização dos conflitos e a busca de transformação destes em situação de aprendizagem. A inserção de um aluno “diferente” em um grupo é um elemento desestabilizante, que pode ser vivido como um conflito, mas pode também ser um fato de enriquecimento. Pensemos em uma criança estrangeira, que não conhece o idioma, mas conhece uma outra cultura que pode ser objeto de atenção para a classe. A mesma lógica poderia ser válida para o aluno portador de deficiência, que apresenta necessidades particulares, que não devem ser negligenciadas, e podem transformar-se em motivo de estudo para todo o grupo. (BAPTISTA, 2003, p. 03).

Tal afirmativa deixa clara a noção de que trabalhar com uma proposta pedagógica calcada na Pedagogia Institucional remete ao exercício do ato educativo autônomo, seguro, com conhecimentos sólidos, propriedade didática e, portanto, disposto a trabalhar com os conflitos e as mais diversas situações que a diversidade de um grupo impõe. Podemos dizer que para a Pedagogia Institucional a riqueza das diferenças, quer seja de cultura, raça, ou

mesmo, as diferenças biológicas e orgânicas são grandes instrumentos para o fazer pedagógico.

4 PERCURSOS DA PESQUISA



Sim, minha fome é outra. Indigesta não toca as iguarias da estalagem. Não tem nome, nem forma, nem nada. Apenas remove montanhas, ajudando-me a vencer o caminho penoso sem jamais perder de vista a paisagem. VILLA LOBOS (2005).

4.1 A escolha do campo de pesquisa

Ao elencarmos como objeto de pesquisa a inclusão e a prática escolar baseada em uma proposta inclusiva, direcionamos nosso foco de estudo para experiências institucionais de inclusão nas quais as escolas, abertas às diversidades dos alunos, sejam capazes de elaborar um projeto comum, do qual participe toda a instituição escolar.

Algumas experiências são por nós conhecidas no exterior, como a escola da Ponte, descrita por Rubem Alves⁴ em seu livro “A escola que sempre sonhei sem nunca saber que pudesse existir”. A escola situada em Portugal possui um projeto pedagógico que a diferencia de qualquer outra escola pela sua forma de ver e trabalhar com as diferenças, quer de opiniões, idades, dificuldades e interesses. Outra experiência é de algumas escolas da região da Emilia Romagna, que tomamos conhecimento através do Prof. Cláudio Baptista⁵⁶, onde a integração (termo que os italianos utilizam para referir-se à inclusão) acontece independente do grau de deficiência, nos níveis de creches, escola maternal, escola elementar (1ª a 5ª séries) e escola média (6ª a 8ª séries).

Em relação ao Brasil, temos o conhecimento da escola já referida anteriormente na introdução deste trabalho, escola de educação infantil e ensino fundamental – CID (Centro Integrado de Desenvolvimento), que, situada na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, desenvolve há anos a prática educacional inclusiva e trabalha de forma muito singular a questão das diferenças. Seus trabalhos, alicerçados nos eixos Psicanálise, Pedagogia de Projetos e Equipe Interdisciplinar são realizados envolvendo a todos na instituição: pais, crianças, professores, cozinheira, secretária, diretoras, fonoaudióloga, pedagoga, coordenadora, psicóloga, etc. A escola CID parte do princípio de que todos têm algo a ensinar e aprender independentemente de sua limitação. Conforme sua apresentação em site: “ Dar conta das singularidades significa respeitar o universo de diferenças em que estamos inseridos, neste sentido o CID busca sintonia com as exigências sociais atuais.” (CID, 2004a, p. 01).

Inicialmente, a idéia de pesquisar a inclusão voltada para o trabalho de uma proposta institucional surgiu por conhecermos de forma muito próxima esta escola. Mas, nosso

⁴ Rubem Alves.

2 Cláudio Roberto Baptista. Psicólogo. Mestre em Educação. Doutor em Educação pela *Università degli di Bologna*. Autor de *Identikit di um insegnante* (Província di Bologna, 1996) e *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção* (ARTMED, 2002). Professor na Faculdade de Educação e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

objetivo, estava em conhecer dois espaços distintos que trabalham com uma proposta pedagógica institucional inclusiva e realizar uma análise comparativa dos dados destes.

O outro espaço, então, seria uma proposta da Prefeitura Municipal de Santo André – SP implantada em todas as escolas, dentre as quais escolheríamos apenas uma.

Assim, teríamos a pesquisa de campo, realizada em dois espaços distintos por localização, trabalho, cultura e condições políticas e sócio-econômicas.

Infelizmente, as impossibilidades não foram antecipadamente reconhecidas e nosso trabalho tomou outro rumo diante de restrições impostas. Não obtivemos autorização para realizar a pesquisa, sob a alegação de que este trabalho que vem sendo realizado desde o ano de 2001 é considerado pelos profissionais envolvidos como um projeto piloto, ainda em fase de implementação e sujeito a muitas mudanças e reconstruções.

A escolha do campo passou inicialmente por uma re-elaboração mental, e através desta, novas questões apareceram. As respostas a estas questões foram surgindo aos poucos e uma nova pesquisa começou a nascer. O que seria uma pesquisa de análise comparativa passou a ser um “estudo de caso” de uma instituição apenas: a Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental – Centro Integrado de Desenvolvimento – CID (que doravante nomearemos apenas CID), espaço do qual fiz parte por alguns anos como profissional.

4.2 O método

Na qualidade de pesquisadoras cientes dos princípios éticos da investigação realizada com sujeitos, iniciamos nosso trabalho com um contato com a direção e coordenação pedagógica do CID. Este contato inicial teve como objetivo o esclarecimento da pesquisa e a obtenção de autorização para o seu desenvolvimento.

A **pesquisa** desenvolveu-se em quatro momentos:

- Primeiro momento, mais informal, de apresentação da pesquisa e obtenção de autorização para pesquisa de campo, reconhecimento do espaço escolar e coleta de dados documentais;
- Segundo momento, para o conhecimento de todos os profissionais da escola, realização de entrevistas com os sujeitos da pesquisa e observações do cotidiano escolar;
- Terceiro momento, mais prolongado, de finalização das entrevistas com os sujeitos da pesquisa, observação do cotidiano da escola, registros por meio de fotos, filmagens, questionários com pais e visita à escola Bom Conselho, onde

foi realizada entrevista com psicóloga do Serviço de Orientação Educacional - SOE da escola;

- Quarto momento, que se caracterizou pela realização de análise de dados e relatório final.

Determinamos nossa pesquisa como qualitativa, pois buscamos no ambiente natural da escola CID os dados para investigação. Nossa preocupação centrou-se na melhor descrição e compreensão dos dados obtidos através de entrevistas, questionários, análise documental e observações.

O caráter qualitativo, de acordo com Ludke e André (1986), deve atender a cinco características fundamentais:

1. Ambiente natural, fonte direta dos dados e o pesquisador como seu principal instrumento: a escola CID;
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos: os dados são apresentados na narrativa da escola e seu funcionamento, na descrição de observações, nas respostas descritivas dos pais aos questionários e nas declarações dos alunos, professoras e profissionais da escola CID e da escola Bom Conselho;
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto: por isso estuda a formação dos profissionais da escola, suas concepções, a proposta pedagógica que sustenta a prática em sala de aula e os dispositivos que a instituição possui para desenvolver a filosofia inclusiva;
4. O significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial do pesquisador, por isso através das entrevistas com as professoras, profissionais da escola e alunos, procuramos identificar a concepção destes sujeitos sobre a diferença, a escola para todos e o processo de aprendizagem;
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, do particular para o geral, da investigação da prática cotidiana para a proposta pedagógica que se depreende dessa prática;
6. Atribuímos à pesquisa a abordagem “estudo de caso”, pois sabemos, segundo Ludke e André (1986), que “a abordagem estudo de caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. Portanto, a atenção volta-se para o que ele tem de único, particular, mesmo que posteriormente se identifique semelhante com outros casos ou situações”.

Estes autores destacam como princípios de um estudo de caso:

1. Os estudos de caso visam a descoberta – a investigação partiu de alguns pressupostos teóricos iniciais, mas a realização realçou novos elementos que passaram a fazer parte da análise;
2. Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto” – o princípio básico de nossa pesquisa é para a apreensão mais completa da escola. Foi necessário levar em conta o contexto em que ela se situa. Devido a isto, a análise foi feita em função das características específicas da região, a história da escola CID, sua situação no momento da pesquisa, a contextualização de sua localização, perfil dos profissionais, a situação de recursos materiais e humanos, estrutura física e administrativa;
3. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda – nossa descrição e análise de dados objetivaram contemplar a necessidade de revelar a multiplicidade de dimensões presentes no cotidiano da escola. A dinâmica do funcionamento da escola, as práticas de sala de aula, a proposta pedagógica e as características dos sujeitos da escola;
4. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação – por isso, utilizamos, em momentos diferentes, em situações variadas e com sujeitos também diferentes, pais, crianças e profissionais, instrumentos como, entrevistas, questionários, observações e registros por meio de fotos e filmagens;
5. Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas;
6. Estudos de caso procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Ao entrevistarmos os sujeitos do espaço escolar, direção, coordenação, técnicos, professoras, alunos e realizarmos a coleta de dados com os pais através de questionário, apresentamos a opinião dos sujeitos sobre a escola e sua proposta, cada um dentro de sua perspectiva;
7. Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa – nossa preocupação com este trabalho é poder transmitir de forma clara e bem articulada a prática pedagógica institucional da escola CID, possibilitando a compreensão dessa experiência como

uma instância singular; a representação singular da realidade da escola, que é multidimensional e historicamente situada.

4.2.1 Coleta de dados

Como nos colocam Lüdke e André (1986),

[...] Ao desenvolver o estudo de caso, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes [...] (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19).

Uma vez definido o campo de pesquisa e sua abordagem metodológica, selecionamos como sujeitos todos os profissionais da escola, professores, direção, equipe técnica, coordenação, equipe de apoio, profissional de limpeza e cozinheira.

Para o estudo da qualidade do trabalho foi necessário incluir como campo de pesquisa a escola que recebe os alunos encaminhados da escola CID. Esta escola chama-se Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho e é uma escola de 100 anos de tradição na capital gaúcha.

A coleta de dados na escola CID envolveu, dentre os 86 alunos da escola, uma amostra composta de todos os alunos que freqüentavam as turmas de Nível IV – Educação Infantil, 1ª. série e classe multiseriada – Ensino Fundamental. Estes alunos foram selecionados segundo os seguintes critérios:

- Turma Nível IV - Educação Infantil – Alunos selecionados por freqüentarem o último ano da fase escolar inicial (Educação Infantil) e já terem um percurso na escola e, também, devido à possibilidade destes alunos verbalizarem suas idéias com linguagem mais articulada e clara, que o restante da Educação Infantil;
- Turma de 1ª. Série - Ensino Fundamental – A seleção desta turma deve-se ao fato de ser composta por alunos que realizaram a Educação Infantil na Escola CID, o que supõe terem não só um percurso já percorrido nesta escola, mas também a experiência de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; e alunos que estão ingressando na escola pela primeira vez;
- Turma Multiseriada (3ª e 4ª séries) – Ensino Fundamental – turma selecionada por possuir em seu grupo de classe, alunos da 4ª série, o que subteme já terem realizado o percurso de séries iniciais na escola CID.

Para obtermos a visão dos pais sobre o trabalho da escola também foram entregues, pela direção, questionários para os pais que circularam na escola durante os dias que realizamos a pesquisa de campos.

4.2.2 Instrumentos de coleta de dados

A complexidade do tema em pauta, assim como a opção metodológica adotada conduziram, em termos de encaminhamento de pesquisa, a um tratamento para o qual foi indispensável o uso de várias fontes de informações.

Assim, a investigação contemplou as seguintes fontes de coleta de dados:

- **Análise documental:**

Partindo das colocações de Lüdke e André (1986),

São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informações sobre o comportamento humano”. Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Os documentos selecionados⁷ foram Plano Político Pedagógico da escola – CID – 2004 (em construção), Regimento escolar, Base Curricular, agenda escolar, caderno de comunicação e recados da escola, *folders*, cartas de depoimentos de pais, bilhetes aos pais, escritos de profissionais da escola, relatórios de avaliações, artigos de jornais, vídeos de filmagens do cotidiano e eventos da escola, entre outros, constituindo uma fonte rica e estável para nossa pesquisa.

Também consideramos como análise documental o *folder* explicativo da escola Bom Conselho, que apresenta a instituição, relata sua história e descreve seus trabalhos.

- **Observação participante:**

Sabemos que o grau de envolvimento do pesquisador com o campo e os sujeitos da pesquisa é um fator importante e que exige cuidado. Tivemos a cautela de, mesmo sendo

⁷ Cf. CID, 1998a, 1998b, 2004a, 2004b.

uma ex-profissional da escola, e por isto, ter relação próxima com alguns profissionais, como direção e coordenação pedagógica, assumir atitude na pesquisa como “observadora participante”.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 29),

O “observador participante” é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início [...].

Desde o primeiro contato com as diretoras da escola CID, tivemos o cuidado de apresentar e esclarecer os objetivos da pesquisa com todos os seus sujeitos participantes.

Com a finalidade de obter um contato mais estreito e pessoal com a prática da proposta pedagógica institucional da escola, a observação foi determinada com antecedência, após estudo criterioso.

As observações do cotidiano da escola foram realizadas durante o segundo e o terceiro momento da pesquisa. O foco principal das observações foi o de caracterizar a estrutura física da escola, seus espaços internos e externos, o ambiente presente na escola, as relações que se estabelecem entre os sujeitos da instituição, o trabalho da instituição como um todo, as práticas pedagógicas em sala de aula e os momentos decisivos na escola, como reuniões e conselho de classe.

Inicialmente, observou-se os momentos de chegada e saída das crianças, nos quais foi possível verificar a troca entre profissionais da escola e pais, professores e pais. Nestes momentos também se observou a forma como os alunos chegam à escola, suas relações com profissionais, professores e colegas. A observação de momentos, como horários livres para lazer no pátio, horários no salão para assistir a algum vídeo da escola ou filme, horários de lanche e refeição, atividades fora de sala de aula, possibilitou caracterizar as dinâmicas presentes quando os alunos de turmas diferentes se encontram, a participação dos alunos como grande grupo, profissionais e professoras trabalhando em equipe e crianças de idades muito diferentes participando do mesmo momento, de forma cooperativa.

O início de cada observação em sala de aula ocorreu mediante autorização prévia da professora, para quem já haviam sido explicados anteriormente os motivos das observações. Não houve oposição de nenhuma professora, também não foi observada manifestação de constrangimento, pelo contrário, todas se mostraram muito seguras e tranquilas. É claro que, em decorrência da presença de uma pessoa estranha na sala, as crianças ficavam mais agitadas e falantes, mas as professoras conduziram seus trabalhos sabendo direcioná-los para

a atividade da aula. Nestas observações pôde-se apreender as práticas pedagógicas empreendidas pelo professor, sua metodologia e relação com a turma. De certa maneira, esses dados foram utilizados também para caracterizar a prática pedagógica da escola.

Em relação aos momentos decisivos referidos anteriormente, foram observadas algumas reuniões entre coordenação pedagógica e direção que possibilitaram a apreensão da relação existente entre as profissionais, a forma como trocam, discutem e conduzem situações cotidianas e a prática de reflexões sobre o trabalho pedagógico da escola. Também foi observada reunião de conselho de classe da turma Nível II, que, composto por profissionais da equipe técnica que atua com a turma, coordenação pedagógica, psicanalista, direção e professores que realizam trabalho com a turma, possibilitou a compreensão de como avaliam o trabalho da escola como um todo, da professora em particular e as conquistas de cada criança da turma. Após esta observação foi possível caracterizar este momento como avaliação e auto-avaliação dos sujeitos envolvidos no processo e da escola como um todo.

Enfim, considerando que todo estudo de caso deve trabalhar com as divergências de opinião sobre determinada problemática, a observação direta destes momentos do cotidiano da escola e o registro destas permitiram a apreensão do trabalho pedagógico da instituição.

- **Fotografias:**

Inventário fotográfico da escola, seu espaço, sujeitos e situações. Foram fotografados os espaços da escola como corredor de entrada, salão, salas de aula, refeitório, secretaria e pátio. Estes registros fotográficos foram realizados ao longo da jornada de pesquisa de campo e iniciados com as fotografias do espaço externo da escola, em seguida, do espaço interno e, finalmente, algumas situações do cotidiano da escola.

- **Entrevistas:**

A entrevista representa um dos instrumentos básicos para coleta de dados, na perspectiva da pesquisa qualitativa. Segundo Lüdke e André (1986, p. 33), “é preciso conhecer seus limites e respeitar suas exigências.”

A entrevista é permeada pelo caráter interativo, uma vez que não há uma relação hierárquica entre entrevistador e entrevistado, mas sim, uma interação, onde o que um pergunta e o outro responde exercem influência recíproca. Tais aspectos tornam-se mais evidentes em entrevistas que não são totalmente estruturadas, nas quais o entrevistado pode abordar o tema proposto com ampla liberdade, sem limitar-se ao roteiro predeterminado.

Segundo Lüdke e André (1986), a entrevista semi-estruturada situa-se entre dois extremos: uma entrevista sem nenhuma estrutura prévia e a entrevista padronizada ou estruturada. Ela se desenvolve com base em um esquema básico ou roteiro, cuja aplicação não é rígida e permite que o entrevistador faça as adaptações necessárias.

Assim, utilizamos a entrevista semi-estruturada com todos os profissionais e professores da escola CID e profissional da escola Bom Conselho. As entrevistas continham um roteiro básico, na nossa percepção, essencial para, juntamente com os outros dados coletados, responder as questões de pesquisa. O primeiro passo foram as entrevistas com as professoras da escola, a equipe técnica, profissionais de apoio e diretoras. Na sequência, foi realizada a entrevista com a psicóloga responsável pelo SOE (serviço de orientação escolar) do Colégio Bom Conselho, selecionada pela própria escola para este momento.

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente. Utilizamos como instrumento um gravador da marca Gradiente e gravamos em fita cassete. Com a amostra de alunos realizamos conversas informais em grupo devido à preocupação com interferência na atividade de aula. Estas também foram gravadas com gravador da mesma marca e registradas em fita cassete.

Visando o objetivo da pesquisa, as entrevistas realizadas com as professoras, equipe técnica, profissionais de apoio e diretoras, tiveram como eixo de seu roteiro os seguintes pontos:

- A visão dos participantes sobre a escola e sua prática pedagógica institucional;
- As particularidades do trabalho desta escola em relação a outras escolas que conhecem;
- As relações entre os sujeitos da escola;
- A avaliação;
- As necessidades da escola para ser uma escola para todos.

As entrevistas realizadas com as turmas de alunos também seguiram um roteiro baseado nos seguintes eixos:

- Visão dos alunos sobre a escola;
- Levantamento do que gostam e não gostam na escola.

Em relação à entrevista com a profissional do Colégio Bom Conselho, podemos estabelecer o seguinte eixo norteador da entrevista:

- Avaliação do trabalho pedagógico da escola CID calcada nos alunos advindos de turmas desta escola.

Para além dos eixos cada entrevista teve o seu roteiro específico conforme a função do participante e as necessidades da pesquisadora. (vide anexo)

O agendamento das entrevistas se deu de forma bastante tranquila e prática, a coordenadora da escola organizou os horários conforme a disponibilidade das professoras, a equipe técnica, por estar praticamente todos os dias na escola, foi organizando-se diretamente com a pesquisadora. Quanto aos profissionais de apoio, estes reservaram alguns minutos de tempo de trabalho para a conversa. No entanto, a maior dificuldade foi poder entrevistar as diretoras individualmente, estas entrevistas aconteceram hora individualmente, hora em dupla. Mas, mesmo nos momentos realizados em dupla, cada uma respondia conforme suas idéias e convicções.

As entrevistas com as turmas de alunos foram organizadas pelas professoras responsáveis pelas turmas em horário de atividades mais livres ou no final do turno, como no caso da classe multiseriada.

Somente a entrevista com a profissional do Colégio Bom Conselho é que precisou de uma burocracia maior. Foi necessário, em um primeiro momento, o contato através da direção da escola CID, após uma explicação detalhada do que se tratava, para então agendar um horário com a profissional responsável.

Todas as entrevistas com os sujeitos participantes da escola CID foram realizadas dentro da escola (secretaria, sala de direção, biblioteca, sala de aula, refeitório, sala de atendimento clínico), no mesmo período em que foram realizadas as observações, foi dedicado o dia todo na escola observando, registrando fotos e a realizando entrevistas nos momentos pré-estabelecidos. A entrevista com a profissional do Colégio Bom Conselho foi realizada em sua sala em horário de trabalho. Todos os sujeitos entrevistados foram consultados sobre a possibilidade de gravar as entrevistas em fita cassete, estas foram fielmente transcritas e digitadas, e devidamente autorizadas.

- **Questionário:**

Dentre os sujeitos participantes da pesquisa, houve um grupo com o qual não foi possível realizar entrevistas. Este grupo, composto por uma amostra de pais de alunos da escola, participou da pesquisa configurando nosso último instrumento de coleta de dados, o questionário. De um modo geral, os dados levantados por meio deste questionário contêm informações que permitiram, por um lado, traçar o perfil dos pais destes alunos e, por outro lado, obter a visão dos pais sobre a escola e seu trabalho.

Este questionário, elaborado para obter a visão dos pais sobre a escola CID e seu trabalho, foi entregue pela direção da escola para os pais de forma aleatória. Cada pai ou mãe que chegava na escola recebia o questionário e a explicação do mesmo. Os pais que desejavam participar deveriam pegar o questionário e devolver respondido. Alguns pais não responderam, mas 08 pais comprometeram-se com a tarefa e a realizaram com afinco. (vide anexo).

4.2.3 Procedimento de análise de dados

Segundo Bardin ,

[...] a análise de conteúdo parece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. O interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados. (BARDIN, 1987, p. 38).

Conforme esta autora, também é possível definir análise de conteúdo como um conjunto de instrumentos metodológicos em aperfeiçoamento constante, que se aplicam a discursos diversificados. Como esforço de interpretação, esta metodologia de análise oscila entre dois pólos: o do rigor da objetividade e o da fecundidade da subjetividade, colocando o investigador na paciente tarefa de “desocultar”.

Refere, ainda, a sutileza dos métodos de análise conteúdo corresponde, em geral, aos seguintes objetivos:

- A ultrapassagem da incerteza – aquilo que se julga ver na mensagem está ali efetivamente? E essa visão muito pessoal, pode ser partilhada por outros? Ou seja, se a leitura do pesquisador é válida e generalizável;

- O enriquecimento da leitura – acredita-se que a leitura atenta aumentará sua produtividade e pertinência. Isso ocorre por meio da descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam ou não o que se procura demonstrar, em função das mensagens ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de levar a uma descrição de mecanismos sobre os quais, a priori, não havia a compreensão.

Para Bardin, o maior interesse dessa perspectiva metodológica, para além de suas funções heurísticas e verificativas, é “alongar o tempo de latência entre as intuições ou hipóteses de partida e as interpretações definitivas” (BARDIN, 1987, p.10).

Na realização de análise dos dados, tomamos como eixos as fases descritas e organizadas por Bardin (1987):

1. A pré-análise – organizou-se o material de pesquisa analisando-se a pertinência dos dados de acordo com a proposta de investigação. Conclui-se que a análise permite nomear-se “Estudo de caso” porque conforme exposto anteriormente utilizar-se-ão vários instrumentos.
2. Exploração do material – a fase de exploração do material constou de:
 - Transcrição das observações;
 - Transcrição das fitas de entrevistas;
 - Leitura de documentos da escola;
 - Leitura dos questionários dos pais;
 - Análise de todo material coletado.
3. Análise e interpretação – partiu-se de uma leitura global de todos os instrumentos realizados, levantou-se, então, os pontos comuns mais evidenciados por todos os instrumentos e estruturou-se o seguinte modelo de focos de análise e seguimentos:

- **Focos de análise:**

1. A escola como promotora da unidade:

a) A unidade por meio do projeto educativo que orienta a escola

- Proposta pedagógica
- A Filosofia que sustenta a prática pedagógica da escola
- A construção coletiva

b) Colegialidade docente e dos profissionais

2. A escola como promotora da autonomia

3. A troca com os pais

4. A escola como promotora do diálogo com a sociedade

5. O trabalho em grupo

6. A escuta como exercício da ética

7. A equipe interdisciplinar como suporte

8. A prática da avaliação

- **Segmentos de análise:**

- a. O que os professores dizem
- b. O que os profissionais dizem
- c. O que a equipe técnica coloca
- d. O que os pais respondem
- e. O que dizem e mostram as crianças
- f. O que as fotografias mostram
- g. O que os filmes apontam
- h. O que as observações revelam
- i. O que os documentos registram
- j. O que a escola de acesso dos egressos diz
- k.

A organização das informações contidas em cada um desses focos e os procedimentos adotados para a análise dos dados variam de acordo com a natureza das informações dos diferentes seguimentos de análise.

As informações obtidas nos focos de análise foram construídas e organizadas a partir de agrupamentos de respostas que apresentavam similaridades. Portanto, fica evidente que não haviam categorias de análise pré-estabelecidas. Partindo-se do objetivo principal do estudo (os pressupostos gerais para uma proposta institucional de inclusão), julgamos ser necessária uma análise que permitisse expor claramente as concepções identificadas a partir dos discursos dos sujeitos entrevistados, das respostas dos pais aos questionários, das observações, da leitura e análise dos documentos, e da análise de materiais de registro como fotos e filmes da escola.

A fim de não comprometer o diagnóstico da concepção dos sujeitos participantes, o procedimento de análise foi realizado com base nas entrevistas e questionários sem categorias pré-estabelecidas. Portanto, a organização dos focos de análise constituiu-se como o principal meio técnico de sistematização dos dados referentes ao nosso objetivo principal.

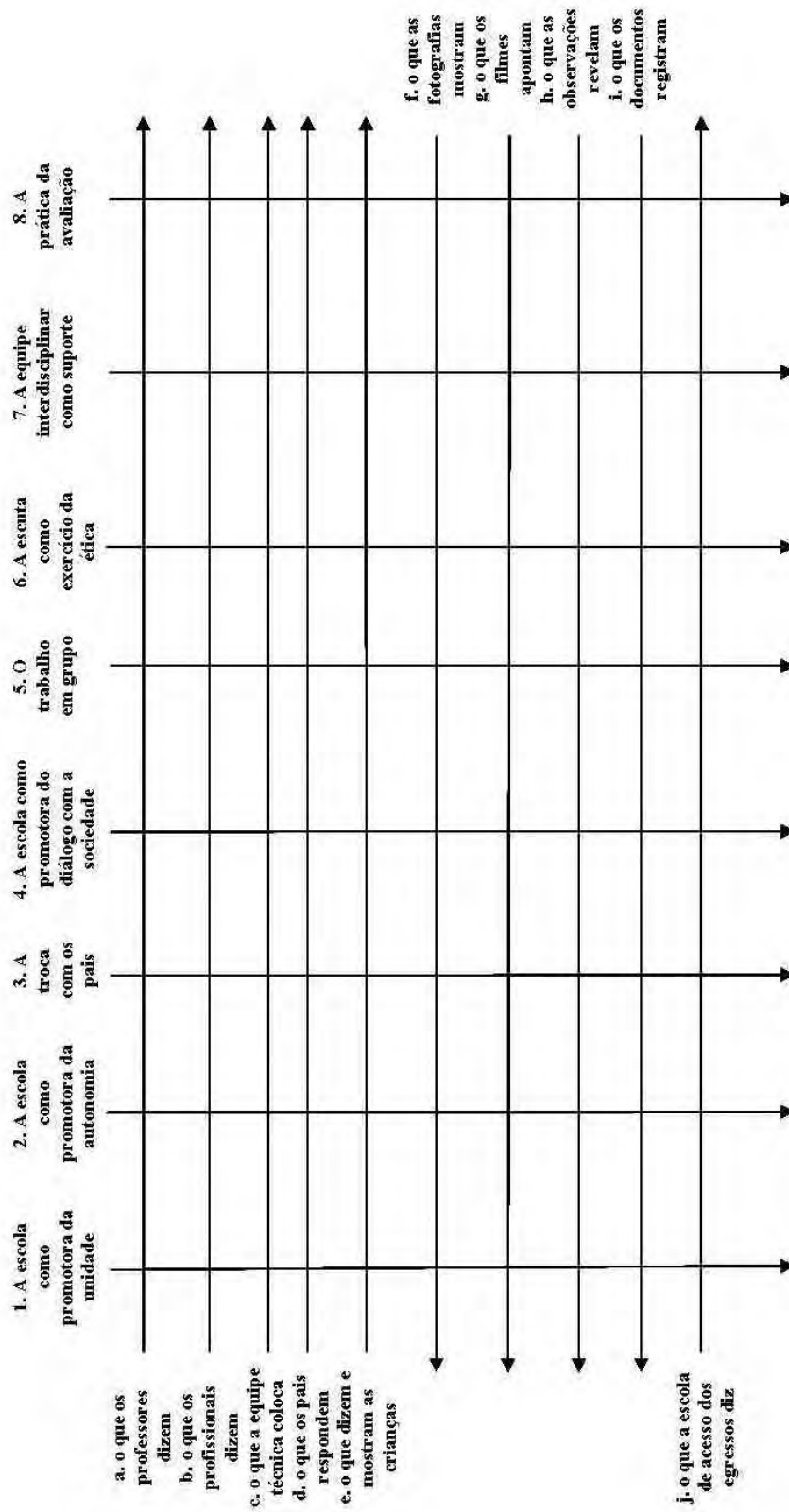


Figura 1: Modelo de Análise

O que pretendemos apresentar com este modelo de análise é a construção dos focos sustentados pelos seguimentos que os compõem organizados de formas distintas. Os dados advindos dos sujeitos da pesquisa que compõem o atravessamento superior e os dados advindos dos outros instrumentos de análise no atravessamento inferior.

4.3 Descrição das escolas



Eu vejo o CID como um espetáculo de vida. Acho que cada dia acontece um espetáculo novo, cada dia tem uma cena nova que te motiva muito e que aqui dentro eu cresci muito... Se todo mundo pudesse ter uma oportunidade como eu estou tendo aqui no CID, seria ótimo porque aqui a gente aprende muito, a gente vivencia coisas muito diferentes e, ao mesmo tempo, a gente cresce com essas diferenças. (participante 09)

4.3.1 A escola CID – Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Centro Integrado de Desenvolvimento

Localizada em um bairro tradicional da cidade de Porto Alegre- RS, cujo nome é Bonfim, a escola configura um espaço reconhecido pela sociedade. É neste bairro que se localiza a comunidade judaica, as residências deste povo e as Sinagogas – instituições de representação dos Judeus. É também neste bairro que se localizam alguns restaurantes e bares alternativos, onde uma grande parte dos jovens porto-alegrenses se encontram para desfrutar da companhia dos amigos e da noite. O bairro abarca ainda a faculdade de educação, arquitetura, direito, filosofia, psicologia, farmácia, medicina entre outras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Também encontramos neste bairro o pronto socorro da cidade,

o Hospital das Clínicas, escolas particulares, estaduais, e o parque da Redenção, local histórico da cidade e que possui espaços arborizados e apropriados para o lazer, cultura e esporte.

Consideramos que esta instituição recebe o reconhecimento da sociedade e principalmente da faculdade de educação da UFRGS, pois é encaminhado um grande número de alunos do curso de pedagogia para realizar estágio curricular na escola. Entendemos este encaminhamento da faculdade como uma forma de proporcionar aos alunos a experiência em um espaço que enfrenta situações muito particulares devido a diversidade de necessidades dos alunos.

Em meio a toda esta diversidade está a Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Centro Integrado de Desenvolvimento. Sua estrutura física é um prédio antigo de três andares e com muito espaço térreo. No espaço térreo situa-se o pátio da escola, que contém brinquedos de pracinha, areia, casinha, quadra de esportes e espaço para a piscina (montável), que no verão passa a fazer parte da rotina dos alunos. O prédio, por ser antigo, possui salas amplas e bem arejadas, a circulação de um andar para o outro se dá através de três lances de escada muito bem protegidas com telas e corrimão para que eventuais acidentes não venham a acontecer. As janelas são todas com telas e permanecem o tempo todo abertas. As salas possuem portas, mas estas parecem não ter muita utilidade, pois as classes trabalham o tempo todo com as portas abertas. São três salas de aula no andar térreo, um refeitório para os alunos da educação infantil, outro para os alunos do ensino fundamental, a cozinha, banheiro dos profissionais, secretaria, salão de encontro e atividades abertas e dois banheiros infantis para os alunos, um para os meninos e outro para as meninas. No segundo andar, encontram-se duas salas de aula, a sala da turma do berçário, que se diferencia um pouco das outras salas de aula por ter grandes tapetes, almofadas, berços e cadeirotes, e uma sala com mesas compridas e cadeiras para atividades de pintura e colagem das crianças da educação infantil. Há ainda, após esta sala, um banheiro com banheira, chuveiro, trocador e material necessário para higiene de bebês, e ao longo do corredor um espaço amplo, aberto, uma espécie de cobertura do prédio, onde ficam os brinquedos de pracinha das crianças pequeninas, escorregador, cavalinhos, caixa de areia, balancinhos, gangorra... Este espaço possui grades altas e telas para que as crianças possam brincar com proteção.

Subindo mais um lance de escada chegamos então ao terceiro andar da escola onde se situam duas salas do espaço clínico da escola. Nestas, localizam-se materiais necessários para os atendimentos clínicos, jogos, computador, material gráfico e etc., a biblioteca, que possui um grande acervo de livros, sua organização corresponde ao acesso das pessoas que circulam

e usufruem deste espaço: livros infantis nas primeiras estantes e em estojos anexados às paredes, livros de pesquisa científica nas estantes acima e livros técnicos nas últimas estantes. Há ainda dois computadores que ficam à disposição das turmas, alunos, professores e qualquer profissional da escola. A biblioteca se mantém o tempo toda aberta e não possui uma bibliotecária responsável. A organização de empréstimo e utilização foi estabelecida pelos profissionais da escola (existe um professor responsável por mantê-la em ordem) e é cumprida por todos que fazem parte da instituição.

Neste andar ainda, se localizam mais duas salas, uma sala de aula do ensino fundamental e uma sala utilizada para vídeo e trabalhos artísticos, onde encontramos uma TV e vídeo, uma grande estante com materiais confeccionados pelos professores, como jogos, brinquedos e etc, e materiais para confecção de trabalhos criativos e artísticos, como tinta, papelão, tesoura, cola, sucata...

A frente da escola é protegida por um portão grande de grade e possui um espaço aberto do qual as turmas também desfrutam quando vão fazer alguma brincadeira ou mesmo alguma atividade. A porta de entrada da escola permanece o tempo toda aberta, possui rampas e cartazes informativos de cursos, acontecimentos e matérias sobre saúde e educação de jornais e revistas. As paredes da escola são bastante utilizadas para exposição de trabalhos dos alunos, criações dos professores e de turmas. Nas salas de aula encontramos lousa, espelho, cabides para as mochilas, espaço para pendurar os trabalhos individuais dos alunos e visualizamos a utilização do restante do espaço para exposição de trabalhos construídos pelo grupo da turma.

A circulação das pessoas na escola é livre. Os pais entram para acompanhar seus filhos até as salas de aula, param na secretaria para tomar um chimarrão com a secretária e direção e utilizam o espaço do salão aberto para trocar idéia com outros pais, esclarecer dúvidas com a coordenação. Os alunos e professores têm a autonomia de circular conforme suas necessidades e desejos, e, de uma forma geral, todos os profissionais usufruem de todos os espaços da escola com liberdade.

A escola funciona de segunda à sexta-feira das 7h às 19h e possui atualmente muitas crianças que freqüentam atividades o dia todo.

No período da manhã, as turmas de ensino fundamental, primeira-série, segunda-série e classe multiseriada (composta de crianças de 3ª e 4ª séries) e também as turmas integradas de educação infantil. A nomenclatura “integradas” deve-se ao de serem turmas compostas por crianças que no período da tarde estão distribuídas em berçários e níveis, mas que no período da manhã desenvolvem atividades de oficinas de forma integrada.

No período da tarde, acontecem as aulas das turmas de educação infantil: berçários e níveis e o clube. O clube é uma turma que, composta por crianças que frequentam o ensino fundamental no período da manhã, realiza atividades culturais, esportivas e artísticas à tarde.

NOME DA TURMA	PERÍODO	NÚMERO DE ALUNOS
Berçário I	Tarde	06
Berçário II	Tarde	09
Nível I	Tarde	09
Nível II	Tarde	12
Nível III	Tarde	08
Nível IV	Tarde	11
Integrado A	Manhã	07
Integrado B	Manhã	09
Integrado C	Manhã	06
1ª. série	Manhã	11
2ª. série	Manhã	12
Classe multiseriada – 3ª e 4ª séries	Manhã	08
Clube	Tarde	Média de 16 a 18

Quadro 1: Turmas, períodos e alunos

O Centro Integrado de Desenvolvimento (CID) surgiu no ano de 1990 a partir do desejo das diretoras que, após algumas experiências frustradas em instituições especiais, decidiram construir um espaço privilegiado para as crianças que carregassem como marca algum diagnóstico. Inicialmente seria uma creche, um espaço que se diferenciava por sua proposta de trabalho calcada em uma visão mais construtivista do sujeito, mas após algumas discussões a idéia de junção passou a fazer parte da proposta desta creche. O princípio de junção gerou a integração e então ficou assim estabelecido que a creche seria uma creche de integração.

O Centro Integrado de Desenvolvimento foi o pioneiro na cidade de Porto Alegre a desenvolver na prática institucional a filosofia de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular. Inicialmente, por ser uma creche, necessitava, segundo regras legais, uma enfermeira ou nutricionista responsável pela saúde. As diretoras optaram, então, por uma nutricionista, visando a responsabilização desta para com o cardápio nutricional das crianças.

Como a preocupação com a educação estava sempre muito presente, foi necessária, também, a contratação de uma pedagoga e uma psicóloga, e mais tarde de uma fonoaudióloga. Desta equipe de profissionais surgiu a idéia de junção entre clínica e escola para trabalhar com as crianças da creche, experiência que serviu durante dois anos como laboratório para a Secretaria da Saúde. Cabe ressaltar que na época não existia legislação que permitisse este tipo de integração em creches e pré-escolas, sendo preciso criar um projeto piloto, analisado e aprovado pela Secretaria de Saúde e Juizado de Menores, ocasião em que foi formulado o parecer 8700/novembro de 1990, que visava à adequação do ato normativo que permitia a presença de crianças portadoras de deficiência junto a outras crianças e opinava sobre o direito da criança e do adolescente portador de deficiência: “o direito é, pois, um meio para fazer um mundo humano mais habitável... no caso da criança portadora de deficiência, tanto seu direito à liberdade quanto seu direito à igualdade somente podem ser exercidos eficazmente, à medida que as necessidades próprias da “deficiência” de saúde e educação, antes de servirem de obstáculo, sirvam-lhe de atenção, carinho e oportunidade”. (Parecer 8700/novembro de 1990).

Por se tratar de um projeto pioneiro, os profissionais do CID constantemente analisam, repensam e re-avaliam o trabalho da escola, buscando o aprimoramento cada vez maior de sua proposta e funcionamento. Após dois anos de vida, a instituição pôde então fundamentar sua prática na proposta do Seminário Regional sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada, promovido pela UNESCO/orealc, cuja meta era a criação de uma escola comum, que oferecesse uma educação diferenciada a todos, em função de suas necessidades. Posteriormente, como sabemos, esta proposta foi regulamentada nacionalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).

Segundo documento de Plano Político Pedagógico da escola (CID, 2004b), esta apresenta em seu projeto de formação três eixos de atuação interligados: Intervenção Psicanalítica, A Pedagogia de Projetos e a Equipe Interdisciplinar.

A Psicanálise aborda o campo discursivo institucional, tomando a direção da escuta do aluno, do educador, dos pais, da direção, da equipe interdisciplinar e demais funcionários. Assim, constituem-se lugares que permitem a reflexão e um reposicionamento de cada um diante de seu fazer. (CID, 2004b).

O atravessamento da Psicanálise frente às questões da Educação permite que sejam considerados os aspectos relativos à constituição subjetiva, à transferência presente na relação educador-educando, ao desejo de saber, bem como à sexualidade infantil, entre outros assuntos pertinentes. (CID, 2004b).

A opção pelo trabalho com Pedagogia de projetos está fundamentada no fato de que a ênfase educacional está na relação ensino-aprendizagem. Parte do pressuposto que os alunos podem engajar-se em seu próprio aprendizado, cabendo ao professor atribuir significados à curiosidade despertada por atividades ou assuntos diversos, abrangendo as diferentes áreas de conhecimento e percebendo as relações entre eles. Esta proposta está fundamentada nas concepções construtivistas/interacionistas do desenvolvimento. (CID, 2004b).

Por acreditar que a inclusão somente se efetiva quando há uma equipe disponível, a escola realiza um trabalho conjunto entre professores e profissionais técnicos (terapeuta ocupacional, pedagoga, psicanalista, fonoaudióloga e nutricionista) como forma de subsidiar e sustentar os desafios de sala de aula. (CID, 2004b).

Segundo a Instituição, a Pedagogia de Projetos é eleita como uma das principais ferramentas educacionais do CID, “pois permite que qualquer aluno, mesmo os com alguma deficiência ou distúrbio no desenvolvimento, viva com autonomia suas estratégias de aprendizagem e sua vivência num grupo com estruturas envolventes, conflitivas, criativas, responsabilizantes. Permite a construção da história de “vida escolar” de cada um, com entusiasmo, alegria, conflitos, dificuldades e muitas aventuras, permeadas pelo currículo escolar. Outro aspecto a salientar é que a Pedagogia de projetos permite um trabalho interdisciplinar, abrangendo diversas áreas do conhecimento, inseridas na realidade, viabilizando múltiplas relações sociais.” (CID, 2004b, p.6).

Dentro desta perspectiva, a instituição apresenta, em seu Plano Político Pedagógico, a avaliação com um caráter muito particular. Esta é considerada um processo contínuo, cumulativo e cooperativo, envolvendo todos os participantes da escola e possui como função o diagnóstico, o prognóstico e a investigação constante da ação pedagógica educativa. A avaliação possui três enfoques:

1. Avaliação institucional: esta avaliação caracteriza-se pelo processo de avaliação do trabalho institucional como um todo. É o aparato que oferece à instituição condições de continuamente rever as questões pedagógicas e clínicas. Resultado do processo de aprendizagem individual e coletivo de cada membro da instituição. (CID, 2004b).

2. Avaliação na educação infantil: momento no qual se resgata o acompanhamento e observações feitas pela equipe interdisciplinar e professora.

Esta avaliação é realizada através de conselhos de classe, que acontecem semestralmente e que possuem como objetivo a reflexão e discussão em equipe sobre o grupo de classe e cada aluno da classe. Esta equipe é composta por profissionais da equipe técnica da escola, coordenadora, diretoras, psicanalista, professoras especializadas e profissionais que

atendem clinicamente a criança e professora. O resultado deste momento é transcrito para o papel em forma de relatório. A professora e os professores especializados elaboram pareceres descritivos do grupo e outro individual de cada aluno cujo objetivo é registrar o seu desenvolvimento universal e singular. “Universal no que diz respeito à articulação de conhecimentos da sociedade em geral (regras, conhecimentos científicos, conhecimentos sociais...) e singular referindo-se ao seu conhecimento espontâneo (como a criança articula suas hipóteses com outros conhecimentos, transformando ou aprimorando suas idéias...)”.

Tais pareceres são entregues aos pais ou responsáveis em reunião com a professora. A escola por ter como objetivo também a comunicação efetiva com as famílias, propõe a participação dos pais no processo de avaliação através de um espaço, no documento de pareceres descritivos, especificamente para o parecer dos pais sobre o percurso escolar do filho até o momento. (CID, 2004b)

3. Avaliação no ensino fundamental: O ensino fundamental (1ª a 4ª. série), por considerar a avaliação como um processo de ação – reflexão – ação, analisa o aluno em seu processo de conhecimento por meio da leitura histórica e singular deste.

No ensino fundamental é proporcionada aos alunos à realização de conselhos participativos onde podem posicionar-se sobre seu processo escolar, e apontar através de vivências e propostas lúdicas o que está sendo significativo e o que precisa ser repensado em cada classe. Também, assim como foi descrito na avaliação da educação infantil, são realizados conselhos de classe cujo registro final é um relatório de avaliação que tem como pontos de referência a avaliação individual do aluno e a avaliação do grupo. A periodicidade de sua formalização é trimestral e se dá através de um encontro com a família de forma coletiva (todos os pais da classe) e/ou individual. (CID, 2004b).

Segundo a proposta pedagógica da escola os objetivos das turmas são:

Nos Berçários trabalha-se fundamentalmente com a estimulação a termo. Esta estimulação não pretende antecipar etapas e nem acelerar o desenvolvimento, mas considera que o estímulo certo, no tempo devido, favorece a qualidade de vida da criança. Propõe-se a respeitar a rotina de cada bebê, dando conta de aspectos de vida diária, como alimentação, sono, higiene, estímulos cognitivos, motores e de linguagem, perpassados pelos aspectos afetivos. O berçário é dividido em Berçário I e Berçário II, no Berçário I o limite máximo de alunos é de 06 crianças e no Berçário II, o máximo de 10 alunos. As turmas contam com momentos de interação com a fonoaudióloga, com a terapeuta ocupacional e aula especializada de psicomotricidade relacional. (CID, 2004b).

As turmas de **Níveis** estão estruturadas em Nível I, Nível II, Nível III e Nível IV. Nos níveis os projetos pedagógicos se intensificam e as experiências de socialização aumentam à medida que as crianças vão interferindo e construindo efetivamente o planejamento do espaço escolar, sem perder a possibilidade de ser criança, pois é no brincar que mais se aprende. (CID, 2004b).

Estas turmas são compostas por no máximo 10 alunos e usufruem de aulas especializadas de educação física, ioga e psicomotricidade relacional.

Existem ainda as turmas de Nível Integrado A, B e C em turno oposto ao das turmas de Nível I, II, III, e IV. Estas turmas originaram-se a partir da necessidade dos pais de deixarem seus filhos na escola o dia todo e possui como proposta o trabalho com oficinas lúdicas com grupos de crianças que possuem idades diferentes.

Segundo o Plano político da Escola CID, “O **Ensino fundamental** tem como objetivo desenvolver o educando possibilitando-lhe a livre expressão, clareza de pensamento, aquisições de conhecimento e habilidades e a formação de atitudes e valores, oportunizando o exercício da cidadania e fornecendo-lhes meios para progredir de forma crítica no trabalho e em seus estudos posteriores.” (CID, 2004b, p.5).

A escola oferece as séries iniciais de 1ª a 4ª séries, nas quais o trabalho parte da idéia de continuidade do trabalho desenvolvido na educação infantil, valorizando o prazer pelo aprender e pelas descobertas que a leitura e a escrita proporcionam. Neste sentido a pedagogia de projetos é uma importante ferramenta. Como cada projeto é único cabe ao professor organizá-lo, contemplando interesses e necessidades do grupo de alunos e também os conteúdos a serem desenvolvidos na série. Tal proposta tem como orientação os Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo MEC e em consonância com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). (CID, 2004b).

As turmas do ensino fundamental são compostas por no máximo 12 alunos e contam com aulas especializadas de língua inglesa, filosofia e educação física.

O ensino fundamental propõe também o **Clube**.

Baseado em uma proposta de educação não formal, o clube é um espaço extracurricular freqüentado por alunos de 1ª a 4ª série e tem como principal objetivo o convívio em um ambiente possibilitador de novas aprendizagens. Por ser uma proposta de educação não formal, a relação com o coordenador do grupo se estabelece de forma bastante diferenciada da relação com o professor em sala de aula. Os recursos utilizados para atingir os objetivos são o teatro, a dança, artes em geral (utilizando-se de variadas técnicas), e em especial o diálogo. A diversidade deste grupo, com alunos de diferentes séries e vivências, é

valorizada nestas propostas, permitindo que cada um se insira de acordo com suas possibilidades e que busque sempre novos desafios. (CID, 2004b).

O Clube possui uma rotina semanal, sendo que cada dia tem uma programação a ser realizada naquele dia, o que proporciona aos pais a possibilidade de optar pelos dias da semana conforme suas necessidades, sem interromper o trabalho do grupo e o processo individual de seu filho no grupo.

As atividades estão organizadas semanalmente da seguinte forma:

Segunda-feira – teatro e dança.

Terça-feira – natação.

Quarta-feira – literatura.

Quinta-feira – computação e música.

Sexta-feira – preservação ambiental e novidades.

A escola CID tem sua estrutura complementada por outros dispositivos institucionais que atuam como setores.

A escola estabelece como necessária uma equipe de profissionais especializados no **setor clínica**, que, com suas especificidades clínicas, possibilitam aportes específicos para o desenvolvimento do aluno. Tais aportes clínicos implicam a intervenção clínica dos alunos com necessidades educacionais especiais quando necessário para o seu melhor desenvolvimento global e inserção em sala de aula. O atendimento clínico, quando indicado, pode ser realizado por profissional da equipe clínica da escola ou por outro profissional a escolha dos pais.

A **Direção**, representada pelas fundadoras da proposta da escola, possui como finalidade sistematizar e tomar decisões através da reflexão/ação.

A **Equipe Interdisciplinar** – composta pelos setores, administrativo, pedagógico e de saúde, possui como finalidade discutir e encaminhar as demandas institucionais por meio de grupos, de reuniões e também a participação efetiva na emissão de pareceres sobre o regimento escolar e plano político pedagógico, bem como opinar sobre casos específicos de alunos professores ou profissionais da escola.

O **Setor de Coordenação Pedagógica** – a coordenação pedagógica trata de colher o saber que circula na instituição, abrangendo todas as áreas, em interlocução direta com a psicanalista da escola. (CID, 2004b).

A este profissional cabe o trabalho de supervisão pedagógica quinzenal de todos os professores dos níveis e do ensino fundamental, o planejamento das reuniões setoriais de níveis (quinzenais) e do ensino fundamental (semanais), priorizar a troca através de estudos,

reflexões e planejamentos sobre a prática em sala de aula. Cabe a este profissional ainda o planejamento das reuniões de conselho participativo, o acompanhamento e revisão de relatórios de avaliação dos professores, assim como o planejamento das reuniões com os pais.

O Setor de Psicanálise – a psicanálise, como um dos eixos do trabalho do CID, tem uma função de oferecer um espaço de escuta e proporcionar um reposicionamento dos sujeitos frente ao seu fazer. Isto se dá através da participação nas reuniões setorizadas (berçários, níveis e ensino fundamental), em forma de supervisões quinzenais a todos os educadores, professores e funcionários da instituição e no espaço constituído como de assessoria a direção. (CID, 2004b).

O profissional é também responsável pelas entrevistas de anamnese com pais de alunos que ingressam na escola, e a escuta dos familiares, quando necessário, visando o processo escolar do aluno.

O Setor de Saúde e Nutrição - ao profissional de nutrição é determinada a responsabilidade de zelar pela saúde e nutrição dos alunos. Ao nutricionista compete o trabalho de controle epidemiológico através do acompanhamento das carteirinhas de vacinação dos alunos, a supervisão da higiene nos espaços da escola, a elaboração dos cardápios semanais oferecidos aos alunos e a participação na educação dos alunos quanto aos hábitos de higiene pessoal e de alimentação saudável.

O Setor de Terapia Ocupacional – Por se tratar de uma instituição onde em seu contexto saúde e educação se encontram, o terapeuta ocupacional passa a ser uma necessidade. A terapia ocupacional na escola Centro Integrado do Desenvolvimento trabalha de forma muito próxima aos professores buscando o uso de materiais e técnicas que auxiliem em seus trabalhos pedagógicos, facilitando assim a inserção da criança no meio social, a ascensão à cultura, e o trabalho com os portadores de necessidades educacionais especiais.

O Setor de Fonoaudiologia – ao fonoaudiólogo cabe o trabalho de assessorar os professores em seu trabalho no que tange às questões de conhecimentos específicos da área de fonoaudiologia, propiciando assim a integração entre os professores e equipe interdisciplinar da escola. Cabe a este profissional ainda a triagem, quando necessária, de alguma criança para avaliação audiológica e atendimento clínico fonoaudiológico.

4.3.2 O Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho

No terceiro momento da pesquisa passou a ser uma preocupação, também, saber qual a avaliação de instituições que recebem crianças encaminhadas pela escola CID. Foi com esta

preocupação que selecionamos entre várias escolas, uma escola com mais de 100 anos de tradição, que já possui uma filosofia e proposta pedagógica bem consolidada e realizamos uma entrevista com a profissional responsável pelo SOE (Serviço de Orientação Educacional).

O Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho – Associação de Educação Franciscana da Penitência e Caridade Cristã – é uma instituição de ensino de tradição na cidade de Porto Alegre, que conquistou no ano de 2005 o seu centenário. Fundado pelas irmãs Franciscanas iniciou seu trabalho como internato feminino no ano de 1905. Ao longo destes anos esta instituição cresceu exponencialmente, ampliando rapidamente sua atuação para a formação integral de seus alunos: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Curso Normal (*folder* publicado em 2005).

A filosofia desta instituição de ensino fundamenta-se na ótica franciscana. Portanto, entende o ser humano como um ser livre, capaz de conviver fraternalmente, de fazer opções e de enfrentar desafios. Sua proposta pedagógica, baseada na visão construtivista-interacionista, incentiva o aprendizado do aluno através de suas próprias ações e da interação com o outro e com o meio. Neste sentido, coloca que a construção do saber dá-se através da busca de alternativas e soluções para situações-problema, ajudando o aluno a enfrentar desafios. Para esta instituição, o desenvolvimento das capacidades de pensar, de refletir, de posicionar-se, de pesquisar, de sensibilizar-se faz parte da metodologia de trabalho presente nas salas de aula, o que torna seus alunos competentes e qualificados para, a partir do vestibular, continuar sua vida acadêmica e ingressar no mercado de trabalho.

Atualmente, pensando nas necessidades das famílias, que durante a rotina diária de trabalho, buscam um ambiente adequado para deixar seus filhos, a escola criou a opção Turno Integral para a educação Infantil e Ensino Fundamental. Este trabalho de Turno Integral oferece atividades recreativas, oficinas temáticas, temas⁸ e estudo. Os alunos que fazem parte deste trabalho contam com almoço e lanches supervisionados por nutricionista responsável pela qualidade e balanceamento dos mesmos.

Nesta visita, foi possível observar a estrutura física como uma gigantesca construção predial, com quadras esportivas, amplos espaços de lazer e de atividades escolares especializadas. Há também um serviço de segurança na parte externa e interna da escola.

⁸ Tema é o termo de cunho coloquial utilizado no Rio se referir as tarefas escolares.

4.3.3 Apresentando os sujeitos da pesquisa

O universo dos sujeitos da pesquisa foi composto por cinco grupos:

Grupo 1 – Composto por todos os profissionais da escola CID, diretoras, coordenadora pedagógica, equipe técnica, serviço de apoio, profissional de limpeza e cozinheira.

PARTICIPANTE	IDADE	GÊNERO	FORMAÇÃO	TEMPO CID	FUNÇÃO	SETOR TRABALHO
P 01	38	Fem.	Terapia Ocupacional, Direito	15 anos	Diretora, Professora Filosofia – EF	Ed. I e EF
P 02	40	Fem.	Terapia Ocupacional, Pós-graduação Psicomotricidade	15 anos	Diretora, Terapeuta Ocupacional, Psicomotrista – Ed. I	Clínica da Escola, Ed. I e EF
P 03	31	Fem.	Pedagogia Ed. Infantil, Pós-graduação Supervisão Escolar	11 anos	Coordenadora pedagógica	Ed. I e EF
P 04	42	Fem.	Terapia Ocupacional	1 ano e 5 meses	Secretária	Ed. I e EF
P 05	38	Fem.	Psicologia	11 meses	Psicóloga Psicanalista	Ed. I e EF
P 06	29	Fem.	Pedagogia Ed. Especial Psicopedagogia	1 ano	Psicopedagoga	Clínica da escola
P 07	34	Fem.	Fonoaudiologia	11 anos	Fonoaudióloga	Clínica da Escola e Ed. I
P 08	21	Fem.	Terapia Ocupacional, cursando 2º semestre Pedagogia	4 anos	Auxiliar Turma 2ª série	EF
P 09	17	Fem.	Cursando 3º ano Magistério	5 meses	Auxiliar Turmas Ed. I	Educação Infantil
P 10	41	Fem.	EF	9 meses	Limpeza	Ed. I e EF
P 11	47	Fem.	EF	7 anos	Cozinheira	Ed. I e EF

Quadro 2: Caracterização dos participantes do Grupo 1

Esses dados revelam que, em relação ao gênero, o grupo de profissionais é composto basicamente por pessoas do sexo feminino. Já em relação à idade, foi constatado que a idade destas profissionais varia de 17 a 47 anos, tendo maior incidência na faixa de 37 aos 42 anos (Gráfico 1).

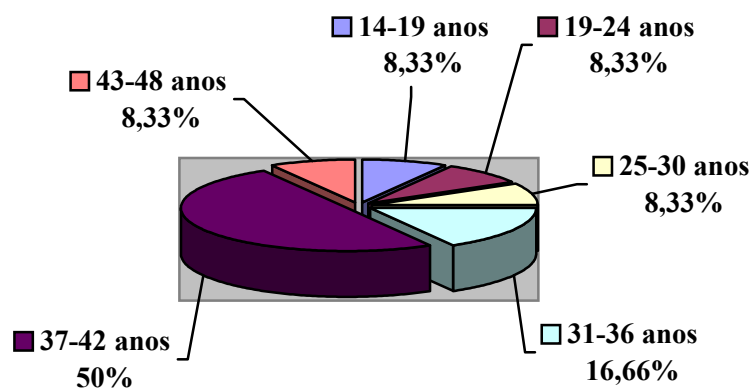


Gráfico 1: Distribuição por idade dos profissionais em 2005

No que tange ao tempo de trabalho na escola CID, foi observado que quatro delas está há mais de 10 anos na escola, sendo que destas, duas estão desde sua origem por serem suas fundadoras. Encontramos ainda três profissionais com menos de um ano de escola e quatro na faixa de 1 a 10 anos (Gráfico 2).

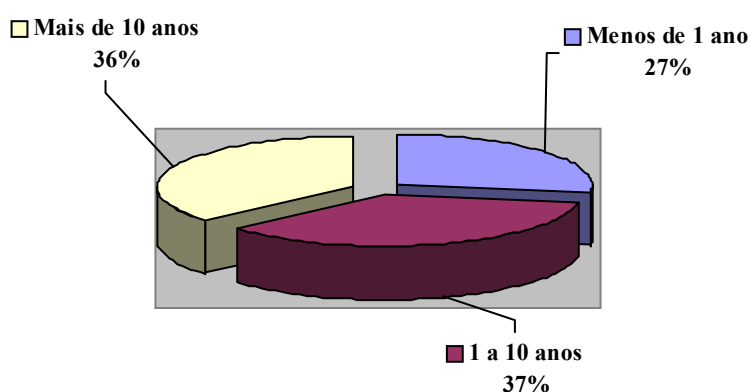


Gráfico 2: Distribuição por tempo de trabalho na escola CID

Em termos de formação acadêmica, foi observado que todas as profissionais têm um percurso escolar. A maioria possui formação em terceiro grau, duas já realizaram curso de

Pós-Graduação, uma está cursando o Magistério e duas realizaram o Ensino Fundamental, a cozinheira e a responsável pela limpeza da escola (Gráfico 3).

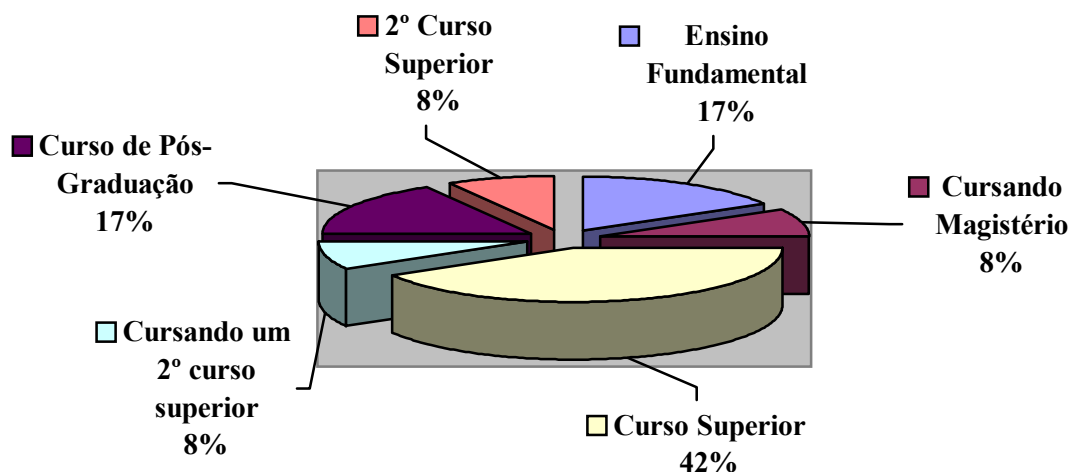


Gráfico 3: Distribuição por formação acadêmica das profissionais da escola CID em 2005

Portanto, realizando uma síntese do perfil do grupo 1, concluímos que todos os sujeitos são do sexo feminino, a maioria está na escola há mais de 04 anos e possui curso superior. Em relação à idade, o grupo apresenta-se bastante heterogêneo, mas ainda assim, observamos que mais da metade possuem mais de 37 anos.

Grupo 2 – Este grupo foi composto pelos professores da escola.

PARTICIPANTE	IDADE	GÊNERO	FORMAÇÃO	TEMPO CID	FUNÇÃO	SETOR TRABALHO
P12	23	Fem.	Cursando 3º ano Pedagogia, Ed. Infantil	2 anos e 2 meses	Prof. BII	Ed. Inf.
P13	30	Fem.	Letras	3 meses	Prof. Ni A e BI	Ed. Inf.
P14	27	Fem.	Cursando 4º ano Pedagogia, Educação	4 anos	Prof. Ni B	Ed. Inf.
P15	38	Fem.	Pedagogia, Educação	2 anos	Prof. N IV e Ni C	Ed. Inf.
P16	26	Fem.	Pedagogia, Cursando 4º ano Psicologia	1 ano e 6 meses	Prof. 2ª série	EF
P17	52	Fem.	Cursando 1º ano Pedagogia Administ.	2 anos	Prof. Turma Mult. – 3ª e 4ª séries	EF
P18	22	Fem.	Educação não Formal, Cursando 2º ano Terapia Ocupacional	1 ano	Prof. Clube	Ed. Inf. EF
P19	28	Fem.	Pedagogia Séries Iniciais	1 ano	Prof. 1ª série	EF
P20	24	Fem.	Pedagogia, Ed. Infantil, Séries Iniciais	1 ano e 5 meses	Prof. NI	Ed. Inf.
P21	20	Fem.	Magistério, Cursando 1º ano Ed. Física	5 meses	Prof. NII	Ed. Inf.
P22	24 anos	Fem.	Pedagogia Séries Iniciais, Supervisão Escolar	5 meses	Prof. NIII	Ed. Inf.
P23	34 anos	Fem.	Cursando 4º ano Pedagogia Ed. Infantil	4 meses	Estagiária - Turma Ni C	Ed. Inf.
P24	24 anos	Fem.	Inglês, Cursando 3º ano Terapia Ocupacional	3 anos	Prof. Inglês	EF
P25	27 anos	Fem.	Educação Física	4 anos	Prof. Ed. Física	Ed. Inf. EF.
P26	27 anos	Fem.	Cursando 4º ano Ed. Física	2 anos	Prof. Ed. Física	EF

Quadro 3: Caracterização dos participantes do Grupo 2

No que tange ao perfil do corpo de professores da escola, o quadro acima nos revela que todos são do sexo feminino. Quanto à idade, foi observado que das quinze professoras da escola, doze estão na faixa etária de 20 a 30 anos, duas de 31 aos 41 anos e uma de 52 anos (Gráfico 4).

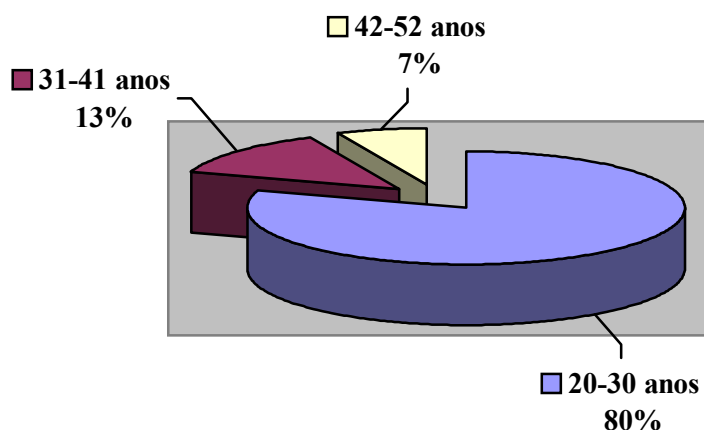


Gráfico 4: Distribuição por idade das professoras em 2005

Em relação ao tempo de trabalho na escola, foi observado que quatro estão há menos de um ano na escola, e onze estão há mais de um ano (Gráfico 5).

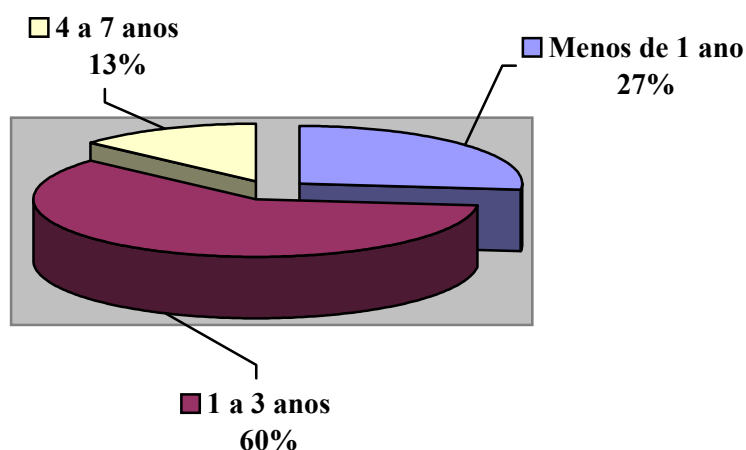


Gráfico 5: Distribuição das professoras por tempo de trabalho na escola

Quanto à formação acadêmica, constatamos que seis possuem cursos de graduação, sete estão cursando faculdade de graduação (destas uma realiza estágio na escola) e duas estão realizando o segundo curso de graduação (Gráfico 6).⁹

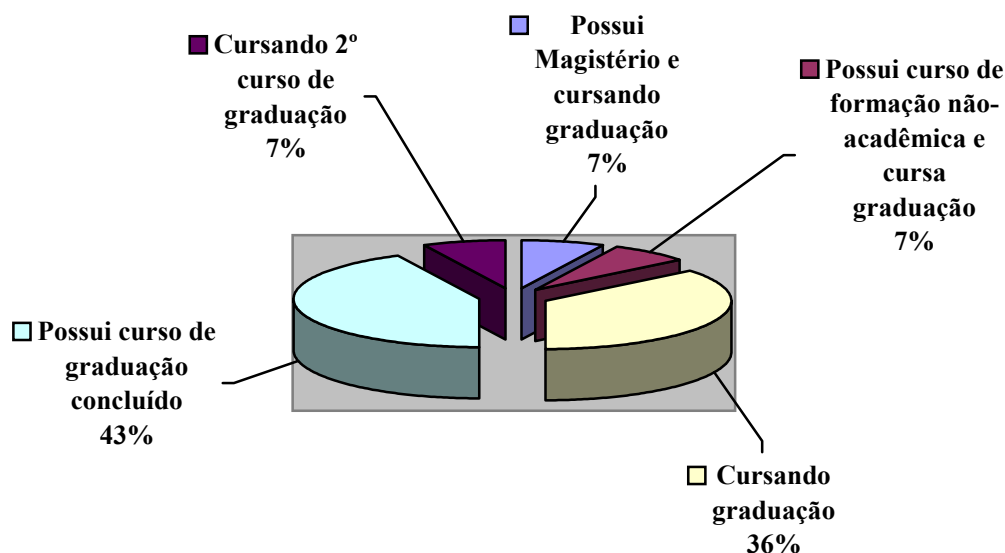


Gráfico 6: Distribuição por formação acadêmica das professoras em 2005

É relevante, neste momento, observarmos que do grupo de professoras, a formação com maior representatividade é o curso de Pedagogia Educação Infantil, depois o curso de Educação Séries Iniciais, Educação Física, Terapia Ocupacional e Psicologia. Cabe ressaltar também que destas nenhuma possui ou realiza o curso de Pedagogia Educação Especial.

O grupo de professores, em síntese, é composto por pessoas do sexo feminino, com maior representatividade por mulheres na faixa de 20 a 30 anos, a maioria trabalha na escola há mais de um ano e todas possuem perfil de profissionais com formação acadêmica, seja por estar cursando faculdade de graduação ou porque concluiu o curso de graduação, ou ainda, por já ter realizado ou estar realizando o segundo curso de graduação.

Grupo 3 – Grupo de pais. A cada pai ou mãe que chegava à escola para trazer ou buscar seu(s) filho(s) a direção entregava o questionário e explicava sua finalidade. Aqueles pais que devolveram o questionário respondido são os que compõem este grupo.

⁹ Os gráficos estão organizados a cada três anos conforme estabelecimento prévio das pesquisadoras.

PARTICIPANTE	IDADE	GENERO	ESCOLARIDADE	PROFISSÃO	Nº FILHOS	Nº FILHOS CID	TEMPO FILHOS NO CID	IDADE FILHOS
P 27	sem informação	<i>Masc.</i>	superior	Prof. Educação Física	01	01	4 anos	06 anos
P 28	39	Masc.	superior	Policia Militar	01	01	6 meses	10 anos
P29	41	Fem.	superior	Func. Pública	02	02	9 meses	10 anos
							5 meses	09 meses
P 30	36	Fem.	superior	Bióloga Micro-empresária	02	02	3 anos	15 anos
							06 meses	04 anos
P 31	41	Masc.	superior	Contador	01	01	2 anos e 3 meses	3 anos
P 32	33	Fem.	superior	Dentista	02	02	4 anos	06 anos
							02 anos	03 anos
P 33	40	Fem.	superior	Farmacêutica-Bioquímica	01	01	7 anos	08 anos
P 34	41	Fem.	superior	Bancária	02	02	7 anos e 08 meses	08 anos
							05 anos e 08 meses	06 anos

Quadro 4: Caracterização dos participantes do Grupo 3

O grupo 3, composto pelos pais de alunos da escola CID, revela que a maior participação nesta pesquisa através do questionário é das mães. De oito participantes apenas 03 são do sexo masculino. (Gráfico 7).

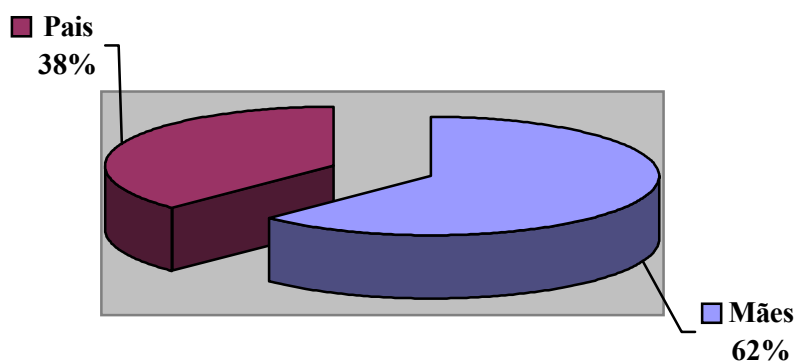


Gráfico 7: Distribuição por participação da pesquisa entre pais e mães

No que tange a idade observa-se que a maioria do grupo possui acima de 40 anos (Gráfico 8).

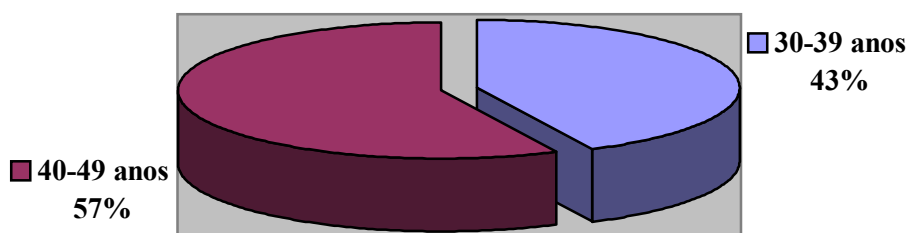


Gráfico 8: Distribuição por idade dos participantes do Grupo 3

Quanto à escolarização, podemos observar que metade destes possuem o terceiro grau e outra metade não. (Gráfico 9)

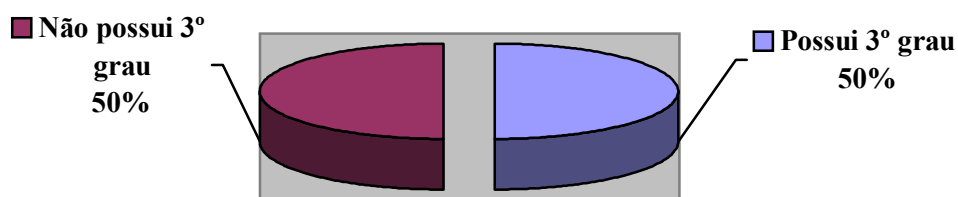


Gráfico 9: Distribuição por grau de escolarização dos participantes

No que tange ao número de filhos, observamos que metade do grupo possui um filho único e o restante possui dois filhos (Gráfico 10).

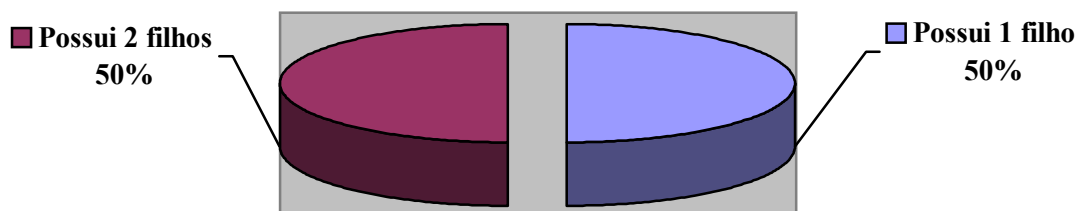


Gráfico 10: Distribuição por número de filhos

Também referente ao número de filhos na escola CID, constatamos que todos os participantes deste grupo têm seus filhos matriculados na escola. Apenas um filho(a) da participante 31 não frequenta mais a escola, pois já concluiu as séries iniciais (Gráfico 11).

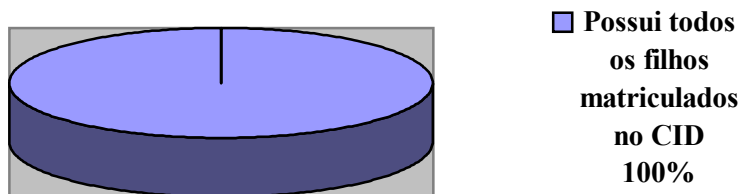


Gráfico 11: Distribuição por número de filhos matriculados na escola

Em termos de tempo dos filhos na escola, podemos observar que dos doze filhos que freqüentam o CID, 03 estão a menos de um ano, 06 estão há mais de 01 ano e menos de cinco anos e 03 estão há mais de cinco anos. (Gráfico 12)

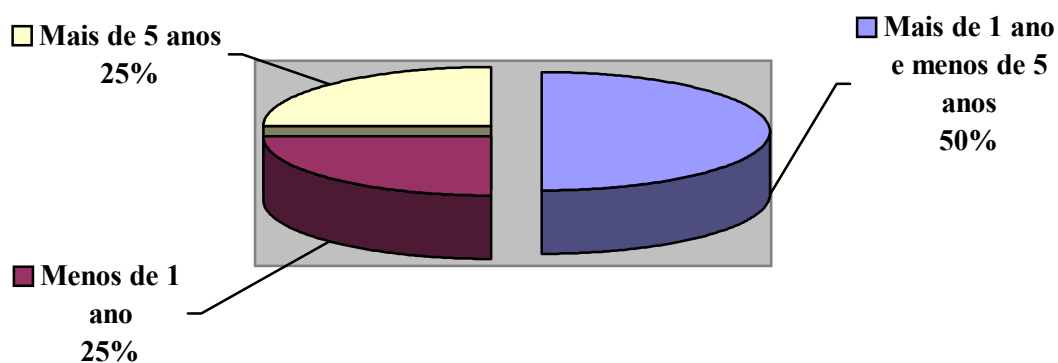


Gráfico 12: Distribuição por tempo dos filhos freqüentando a escola

Grupo 4 – Este grupo foi composto, conforme citado anteriormente, por uma amostra de alunos da escola: turma de Nível IV, turma de 1ª Série e turma Multiseriada (3ª e 4ª séries)– Ensino Fundamental.

PARTICIPANTE	GENERO	IDADE	TURMA	TURNO	TEMPO DE CID
P 35	Fem.	06 anos	Nível IV	Tarde	4 anos e 9 meses
P 36	Fem.	06 anos	Nível IV	Tarde	8 meses
P 37	Masc.	05 anos	Nível IV	Tarde	9 meses
P 38	Masc.	05 anos	Nível IV	Tarde	5 anos e 9 meses
P 39	Masc.	05 anos	Nível IV	Tarde	2 anos e sete meses
P 40	Fem.	05 anos	Nível IV	Tarde	9 meses
P 41	Masc.	05 anos	Nível IV	Tarde	4 anos e 9 meses
P 42	Masc.	07 anos	Nível IV	Tarde	2 anos e 9 meses
P 43	Masc.	06 anos	Nível IV	Tarde	2 anos e 9 meses
P 44	Masc.	06 anos	Nível IV	Tarde	6 anos e 1 mês
P 45	Masc.	06 anos	Nível IV	Tarde	9 meses
P 46	Fem.	07 anos	1ª série	Manhã	4 meses
P 47	Fem.	06 anos	1ª série	Manhã	1 ano
P 48	Fem.	07 anos	1ª série	Manhã	9 meses
P 49	Masc.	07 anos	1ª série	Manhã	3 anos e 9 meses
P 50	Fem.	06 anos	1ª série	Manhã	4 anos e 9 meses
P 51	Fem.	06 anos	1ª série	Manhã	1 ano e 9 meses
P 52	Masc.	06 anos	1ª série	Manhã	4 anos e 9 meses
P 53	Masc.	09 anos	1ª série	Manhã	9 meses
P 54	Masc.	06 anos	1ª série	Manhã	5 anos e 10 meses
P 55	Fem.	06 anos	1ª série	Manhã	5 anos e 5 meses
P 56	Masc.	08 anos	1ª série	Manhã	4 anos e 9 meses
P 57	Fem.	13 anos	Classe Multiseriada	Manhã	5 anos e 7 meses
P 58	Masc.	15 anos	Classe Multiseriada	Manhã	13 anos e 9 meses
P 59	Fem.	10 anos	Classe Multiseriada	Manhã	10 meses
P 60	Fem.	11 anos	Classe Multiseriada	Manhã	10 meses
P 61	Fem.	09 anos	Classe Multiseriada	Manhã	9 meses
P 62	Masc.	11 anos	Classe Multiseriada	Manhã	1 ano e 1 mês
P 63	Masc.	13 anos	Classe Multiseriada	Manhã	2 anos

Quadro 5: Caracterização dos Participantes do Grupo 4

O perfil do grupo 4 revela que em relação ao gênero, mais da metade dos alunos são do sexo masculino (Gráfico 13).

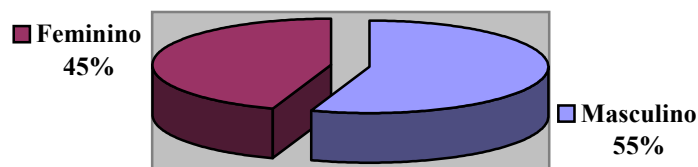


Gráfico 13: Distribuição por gênero do Grupo 4 em 2005

Em relação à idade, constatamos que dos 29 alunos participantes 20 estão na faixa de 05 a 07 anos, o restante dividi-se em 04 na faixa de 08 a 10 anos, 4 na faixa de 11 a 13 anos e um aluno na faixa de 15 anos (Gráfico 14).

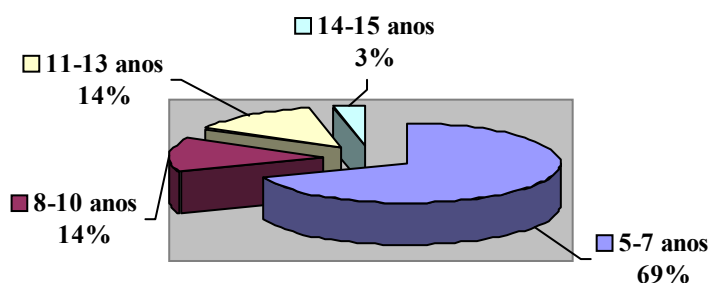


Gráfico 14: Distribuição por idade do Grupo 4 em 2005

Quanto à série que freqüentam, podemos observar que o grupo se divide em três pequenos grupos. Dois com uma quantidade igual, 11 alunos no nível IV e 1ª série e um grupo menor de sete alunos na classe multiseriada (Gráfico 15).

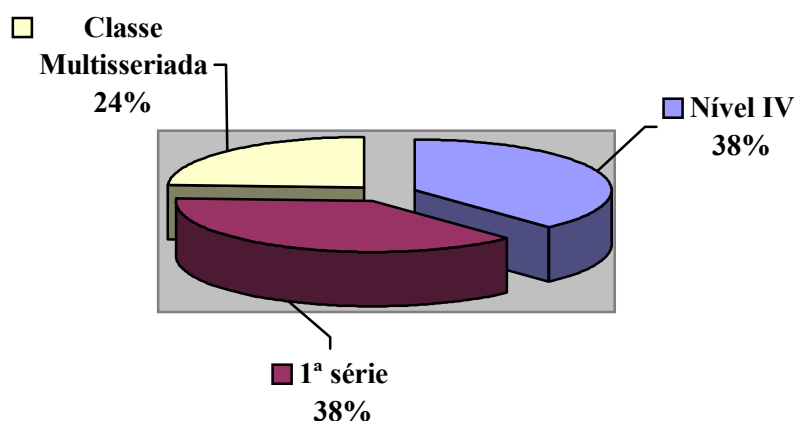


Gráfico 15: Distribuição do Grupo 4 por série na escola

No que tange ao tempo que os alunos freqüentam a escola, observamos que o maior percentual dos alunos participantes, 53%, está na escola há 2 anos ou menos de 2 anos e 36% estão há mais de 3 anos. (Gráfico 16)

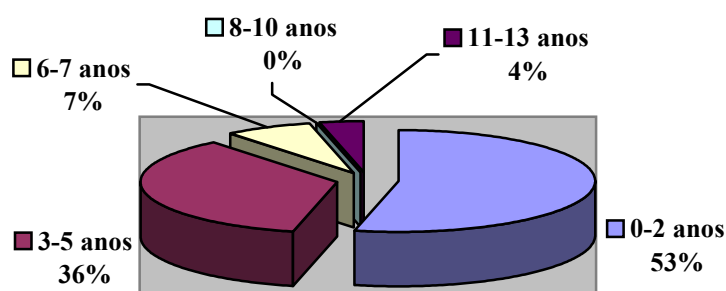


Gráfico 16: Tempo de freqüência dos alunos na escola

Grupo 5 – Este grupo é composto pela profissional entrevistada, representante do Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho.

PARTICIPANTE	IDADE	GENERO	FORMAÇÃO	FUNÇÃO	SETOR DE TRABALHO
P 65	38	Fem.	Psicologia	Orientadora Educacional	Ed. Infantil, EF e EM

Quadro 6: Caracterização do participante do Grupo 5

4.3.4 O que revelam os quadros sobre os sujeitos participantes da pesquisa

Inicialmente, na qualidade de pesquisadoras, e, portanto, analistas das características dos sujeitos da pesquisa, consideramos ser relevante destacar que os quadros acima apresentados não são homogêneos. A variedade de características dos sujeitos participantes revela que os objetivos estiveram, constantemente, centrados na abordagem desta pesquisa – Estudo de Caso. As escolhas dos sujeitos, como cada apresentação anterior demonstrou, realizadas aleatoriamente, não objetivaram montar grupos de amostras pré-supostas como grupo de respostas semelhantes, mas sim buscar na fala destes “tão singulares participantes” pontos que poderiam conduzir a pesquisa a algumas diretrizes.

Ao analisarmos o quadro do Grupo 1 e Grupo 2 e suas descrições sintéticas em forma de percentuais torna-se relevante ressaltar que todas as profissionais que compõem estes dois grupos possuem um perfil qualificado. Mesmo aquela que possui função que não exige maior envolvimento com o cotidiano das atividades dos alunos possui diploma de Ensino Fundamental.

Este é um dado que pode revelar o incentivo do estudo e da qualificação profissional. Muitas das profissionais podem ser consideradas jovens (20 a 45 anos) e, portanto, em momento de investimento na formação e qualificação profissional. Embora isto não possa significar um direto compromisso com a educação, são indicadores culturais.

Também é imprescindível neste momento apontarmos que a escola mesmo desenvolvendo o trabalho de inclusão há 15 anos não possui nenhum profissional com graduação em Pedagogia Educação Especial. Há sim profissionais com formação e qualificação relacionada ao desenvolvimento e à aprendizagem.

Outro dado evidenciado é o tempo de trabalho na escola. Existe um grupo significativo (13,3% das profissionais docentes e 50% das profissionais não docentes) possuem mais de quatro anos de trabalho, o que indica que a escola possui mais da metade

de profissionais (total de 63,3%) que carregam anos de experiência em sua filosofia e proposta pedagógica, resultando em seriedade e qualidade de trabalho.

Já o grupo de alunos nos revela algo muito interessante quando temos o foco da inclusão em uma escola. Poucos são os alunos que estão incluídos e possuem faixa etária muito acima de sua classe, como observamos em outras instituições. Este dado nos faz pensar no tempo que estes alunos estão na escola, pois possibilita aos profissionais e professores acompanharem o desenvolvimento do aluno e avaliar com mais clareza a sua permanência ou não em determinada série. Também em relação a este fator tempo de escola, analisamos que o maior número de alunos participantes da pesquisa (23%) frequenta a escola há mais de 2 anos, o que faz com que participem deste espaço de forma diferente dos alunos mais novos.

Quanto aos pais participantes da pesquisa, cabe aqui ressaltarmos que dentre vários questionários entregues apenas oito responderam, mas julgamos que estes responderam com afinco. Sua maioria, por estar com seus filhos há mais de dois anos na escola, possui maior conhecimento da filosofia e proposta pedagógica do trabalho desenvolvido, o que os torna não somente mais participativos como também capazes de avaliar este trabalho criteriosamente.

Os destaques aqui realizados serão analisados efetivamente na próxima seção e nortearão nossas discussões.¹⁰

¹⁰ Não serão abordados neste trabalho, especificamente, o número de alunos da escola ou participantes da pesquisa que possuem alguma deficiência ou distúrbio global no desenvolvimento pois, o mesmo parte da concepção de haver diferenças entre os sujeitos que com maior ou menor limitação aprende de forma singular. Especialmente para esta escola e sob o prisma da Pedagogia Institucional, todos são sujeitos com necessidades educativas diferenciáveis.

5 DISCUSSÃO E RESULTADOS



Não entendo. Isso é tão vasto que ultrapassa qualquer entender. Entender é sempre limitado. Mas não entender pode não ter fronteiras [...]. O bom é ser inteligente e não entender. É uma benção estranha, como ter loucura sem ser doida. Clarice LISPECTOR (2005).

5.1 Resultados apresentados

Os resultados aqui apresentados dizem respeito a prática da escola e a leitura desta com base na Pedagogia Institucional. Denominamos focos de análise os eixos mais evidenciados através da leitura e reflexão dos instrumentos.

O primeiro foco é:

5.1.1 A escola como promotora da unidade

Segundo o dicionário da Língua Portuguesa – Aurélio – Século XXI, a palavra unidade refere-se ao conceito de ação coletiva orientada para um mesmo fim, coesão, união. Aquilo que num conjunto forma um todo completo. (FERREIRA, 1999).

Também o dicionário Larousse revela que o termo unidade refere-se à reunião de indivíduos que compartilham de um mesmo objetivo ou opinião, combinação de esforços e de pensamento, e mais, estrutura organizada que faz parte de um conjunto maior. (LAROUSSE CULTURAL, 1988)

Se realizarmos a leitura destas conceituações pela lente da Pedagogia Institucional, podemos dizer que o termo unidade, em sua definição, está estritamente relacionado ao termo institucional que o grupo de Oury propõe como trabalho pedagógico. Grupo de pessoas que tomam a prática como ponto de partida e que re-constroem esta prática por meio da constante reflexão, estudo e discussão da mesma.

Sabemos que o termo institucional refere-se ao que no grupo de trabalho é instituído e, podemos afirmar, portanto, à unidade dos membros que fazem parte do grupo em sua ação. A Pedagogia Institucional nos coloca com muita exatidão a necessidade do trabalho do grupo. Todos os membros do grupo-classe estão engajados nas práticas que são instituídas ou que ainda estão por se instituir.

O termo unidade, não se refere aqui estritamente a um grupo classe, mas ao grupo da escola como um todo. A proposta de unidade enquanto escola deve evidenciar um eixo central, que sustenta todas as práticas, relações e discursos e que faz com que o instituído neste espaço tenha uma linguagem única referida a todos, sem exclusão da forma particular de cada um de estar e fazer parte deste espaço.

Pudemos observar que os sujeitos que fazem parte da escola e do que é por eles instituído funcionam como um grande grupo, um grande espetáculo, no qual a cada um cabe

um papel. Entretanto, o show só acontece com a participação de todos, e todos agem em função de um mesmo fim.

Como o “atomium” que Oury apresenta, uma inter-relação de sujeitos, funções, idéias, possibilidades e materiais estão em constante movimento. Os elementos possuem lugares determinados na constituição do todo, mas a ação e a inter-relação fazem com que haja movimento, e, assim, mudanças de posições.

Ao contrário da individualidade, a unidade que a Pedagogia Institucional propõe aos seus membros, implica no trabalho em grupo. O grupo, que através da troca, da cooperação, do diálogo, e, principalmente da ação, constroem o trabalho educativo.

Encontramos na análise dos instrumentos de nossa pesquisa descrições muito claras de uma unidade instituída na escola CID e, se é instituída, é também instituinte, está em constantes reconstruções, reformulações...). A unidade da escola transparece também nos documentos que tratam da filosofia e proposta pedagógica.

A compreensão e análise desta unidade sugerem dois aspectos específicos:

A unidade por meio do projeto educativo que orienta a escola

- **A Proposta Pedagógica**

Percebemos que a escola CID construiu seu trabalho educativo a partir de eixos condutores da prática pedagógica de todos na instituição. Não vimos profissionais que desenvolvem práticas divergentes, calcadas em filosofias próprias, mas sim um corpo de profissionais que constrói conjuntamente a sua prática através da troca, do estudo, e da ação educativa.

A análise dos discursos dos professores da pesquisa mostra que todos os professores possuem conhecimento da filosofia e proposta pedagógica. Quando questionados sobre seu trabalho em sala e o trabalho da escola, colocam:

Eu acho que o CID tem uma filosofia e ele consegue seguir sua filosofia. Não é aquela coisa: “Vamos trabalhar com projeto, vamos trabalhar... não”. O CID fala e faz de tudo para que o trabalho se realize com qualidade. **(participante 22, quadro docente).**

Trabalhamos com os projetos. Eu detenho muito o meu olhar para aquilo que a criança traz. Por exemplo, o ano passado a gente tinha a coincidência de ter na turma, se eu não me engano, quatro mães grávidas, além da sobrinha da Denise, tias de mais alunos. Então, era o assunto do momento e eu não podia fechar os meus olhos nem os

meus ouvidos para isso, porque as crianças estavam trazendo muito essa questão da dúvida a respeito do nascimento dos bebês. Então, a gente buscou trabalhar com o projeto “ Nascimento do bebês” que foi o projeto que a gente trabalhou durante o ano todo e culminou com o nascimento da irmãzinha de uma das minhas alunas, e que nós fomos até a casa visitar, a gente não pode ir até o hospital em virtude da turma ser grande. **(participante 19, quadro 3, docente).**

Aí vai dentro do projeto. Eu tenho o projeto, eu tenho o assunto para ser trabalhado, mas eu não fico tão fechada naquele assunto porque, às vezes, acontece de chegar alguém com alguma novidade e aquilo ta... sabe, é uma coisa muito interessante como vai fluindo assim... é uma coisa que o pessoal já vem... esse pessoal já vem com a história do CID, já está acostumado com os projetos, então fica tranquilo... **(participante 15).**

A escola tem a Pedagogia de Projeto como proposta pedagógica unificada da instituição. **(participante 3, quadro 2, não docente).**

Entendemos com estas colocações que a escola CID tem uma proposta pedagógica e trabalha para que sua proposta seja efetivada em todos os espaços e situações da escola.

As colocações da participante 22 revelam que, ao falar o “CID”, não está se referindo a uma pessoa, mas sim, a todos da instituição, que para ela podem ser representados pelo nome da escola. Não há necessidade, portanto, de referir-se a quais profissionais está se dirigindo, pois dizer CID já implica em sua fala que estão engajados na proposta da escola.

Também a fala da professora participante 19 indica o seu entendimento da proposta pedagógica, que sustenta o trabalho das turmas. Primeiramente ela afirma: trabalhamos com os projetos, o que indica ter clareza de ser esta a proposta pedagógica desenvolvida por todos os professores da escola. Em seguida completa, explicando o trabalho que desenvolveu com a turma no ano anterior, a partir dos interesses dos alunos da classe.

Como a Pedagogia Institucional procura reconhecer, há entre estes professores e profissionais uma proposta didática pedagógica instituída cujo vetor pode ser a utilização do que é de interesse das crianças para trabalhar seus objetivos e conteúdos.

Nas citações das participantes 15 e 19, pudemos observar que a unidade no trabalho pedagógico não se restringe somente aos profissionais e professores, mas à unidade de todos, e incluem-se aí os alunos, que por sua vez fazem parte da história da escola e são também, conforme a Pedagogia Institucional, instituintes da prática pedagógica que se realiza.

É possível ver esta participação das crianças quando observamos que uma situação de aprendizagem de uma turma, em relação ao projeto que vinham desenvolvendo sobre a preservação do planeta, tema eleito pela turma que repercutiu em um trabalho com toda a

instituição. Todos os membros da escola, reconhecidos por este grupo como cidadãos de sua comunidade, foram envolvidos neste trabalho, que passou a ser uma preocupação de todos na instituição. Portanto, o trabalho de conhecimento e conscientização em relação ao planeta, a preservação da natureza e etc, que partiu de uma turma, vinculado ao seu tema de projeto, passou a fazer parte do trabalho de todos, desde a cozinheira que faz a reciclagem do lixo em seu ambiente de trabalho e tem o cuidado de não desperdiçar água, entre outros cuidados, até a turma dos pequeninos de 2 anos, que constroem brinquedos com sucatas, muitas advindas dos lixos da escola.

Construiu-se aí a aprendizagem da relação aos seres vivos e a preservação do planeta, que partiu de um projeto de uma classe e expandiu-se para todos da escola, transformando-se em uma filosofia. São concepções que vão, por meio do trabalho com a pedagogia de projetos, impregnando o grupo todo, e formam a unidade nas questões de filosofia da instituição. Vejamos as fotos:



Foto 1: Cartaz de conscientização de preservação do planeta

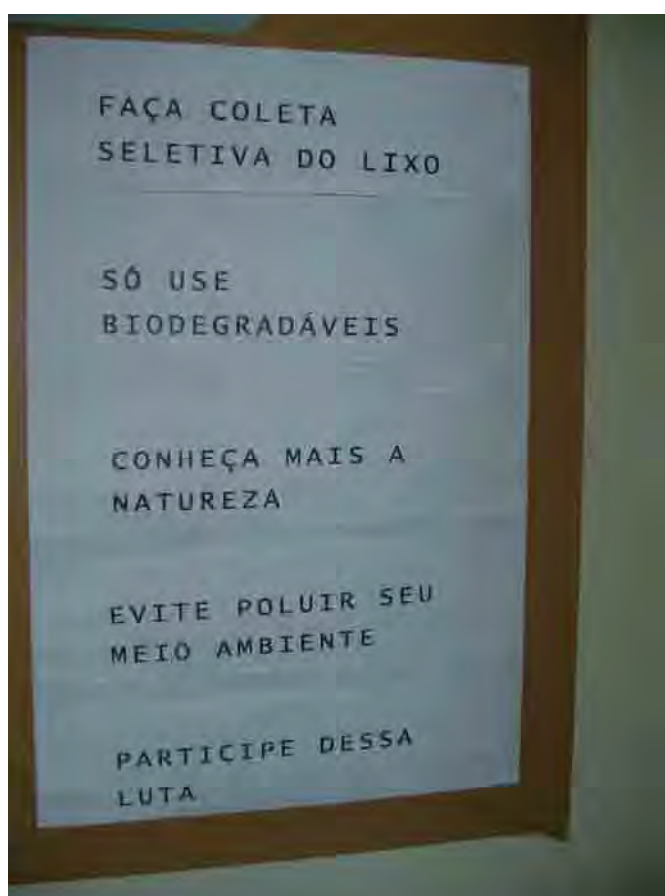


Foto 2: Cartaz de conscientização de preservação do planeta

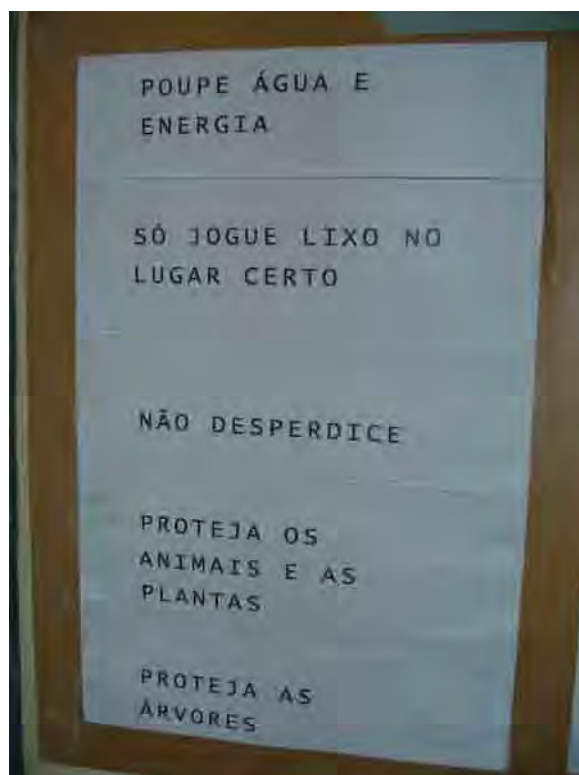


Foto 3: Cartaz de conscientização de preservação do planeta



Foto 4: Vernissage de obras de arte dos alunos



Foto 5: Vernissage de material reciclado



Foto 6: Vernissage de obras de arte dos alunos

Os cartazes foram construídos pelo grupo de classe e colocados no *hall* da escola para que todos participassem. Há também as obras construídas pelas crianças com materiais reciclados em exposição na vernissage da escola.

Vemos assim, que a instituição busca unidade em sua proposta pedagógica que faz com que os trabalhos desenvolvidos nas classes ultrapassem suas paredes e influenciem no trabalho de todos da escola, além de instituir novas concepções e novos trabalhos.

- **A filosofia que sustenta a prática pedagógica da escola**

Se identificamos uma unidade na escola, no que diz respeito à proposta pedagógica, constatamos também que esta escola busca unidade em sua filosofia. De um modo geral, as falas das professoras, documentos da escola e respostas dos pais ao questionário defendem esta unidade. Vejamos:

O respeito a diferença, o respeito pela individualidade de cada um, eu acho que foi a primeira idéia que eu tive do que significa inclusão, que até então, eu pensava que inclusão era integração e não inclusão. Eu acho que essa foi a minha maior dificuldade desde que eu entrei aqui, de poder trabalhar com essa diferença, mas de uma forma que eu pudesse inserir em todos os momentos aquele aluno. Esse foi o ponto principal, foi e está sendo um aprendizado muito construtivo para mim. **(participante 23, quadro 3, docente).**

Então, aqui dentro é uma coisa bem mágica para mim porque eu não sabia e nunca tinha visto nenhum outro lugar que fazia este trabalho que dá certo e que tu pode trabalhar com qualquer tipo de criança especial, as ditas normais que cada um tem seu especial, porque eu aprendi aqui que não tem normal ou não-normal, cada um é um. **(participante 12, quadro 2, não docente).**

A unidade filosófica é apresentada na fala das professoras.

Esta escola trata as crianças ou olha para as crianças de uma maneira individualizada, com as suas dificuldades e também com o enorme potencial que cada uma tem. **(participante 30, quadro 3, docente).**

A maior diferença é que a Clarissa era a Clarissa com suas características diferentes de qualquer outra criança, e o Miguel é o Miguel. Aqui não tem padrão, tem objetivos a serem atingidos de acordo com as possibilidades de cada um. **(participante 31, quadro 4, pais).**

Não sabemos se a nossa percepção é adequada sob enfoque educacional, mas com certeza o é, sob o prisma fático, pois que vemos e sentimos nos educadores do CID profundo compromisso, não com o TER, mas sim, com o SER, que é diferente nas suas percepções e respostas, mas extremamente iguais nos seus anseios, porque desejam ser vistos como indivíduos únicos, extremamente valorosos no seu ecletismo e indispensáveis para o crescimento e sucesso do núcleo social no qual se encontram inseridos. **(participante 29, quadro 4, pais).**

Os pais percebem esta unidade filosófica e colocam-na em suas respostas aos questionários.

Os documentos declaram:

O CID parte do pressuposto de que todos os envolvidos no processo pedagógico são sujeitos da sua história, seres singulares e que como tal devem ser valorizados e respeitados. (CID, 2004b).

A Escola de Ensino Fundamental – Centro Integrado de desenvolvimento parte do pressuposto de que o objeto de conhecimento é uma construção inteligente do sujeito, ao mesmo tempo em que o sujeito se constitui pelo objeto nesta mútua e inseparável interação.

Calçamos nossa filosofia nesta interação, onde todos os envolvidos no processo educacional são sujeitos singulares e históricos e, como tal, contribuem com seus conhecimentos prévios, testando-os, aprimorando-os e, se necessário, modificando-os. É esta riqueza e diversidade cultural que fazem da educação algo inacabado, em constante movimento. (CID, 1998).

O que podemos analisar aqui é que, segundo as professoras e os pais, a escola possui uma filosofia que parece estar sendo posta em prática diariamente de forma unificada; referem-se à filosofia da escola apontando a instituição CID como a escola que possui uma filosofia instituída e exercida por todos da instituição.

Esta unidade filosófica é apontada também na fala das profissionais. Assim,

A escola tem a Pedagogia de Projeto como proposta pedagógica unificada da instituição. Então, se vemos assim em termos de... de perceber que a pedagogia de projetos trabalha com a diversidade, então tu pode estar, trabalhar com um mesmo projeto, mas cada aluno ou cada grupo de alunos com uma atividade que mais se encontra. **(participante 03, quadro 2, não docente).**

Eu acho que o CID é um lugar onde as aprendizagens, elas vêm como consequência de um ambiente que convoca, que leva em consideração o que é cada um. A própria escolha pela Pedagogia de Projetos, ainda que eu não tenha participado do processo onde se definiu que seria a forma como a escola iria trabalhar, mas pelo o que eu vejo nos trabalhos de cada um dos grupos, eu vejo que é por isso, porque é a maneira como é possível

contemplar o interesse de conhecer alguma coisa, algum assunto a partir daí, da singularidade de cada um. **(participante 05, quadro 2, não docente).**

Podemos dizer que a unidade de proposta pedagógica da escola está, por sua vez, sustentada em torno de uma filosofia para a instituição: ver cada aluno como sujeito singular. O que está colocado nos documentos da escola é assumido por seus profissionais e percebido pelos pais, cotidianamente.

A proposta pedagógica é a forma como esta filosofia é transformada em técnica de trabalho. Então, a unidade filosófica do grupo de profissionais da escola CID transforma-se em ação coletiva por meio da prática pedagógica.

Esta questão filosófica originária da escolha da proposta pedagógica da escola possui estreita relação com a Pedagogia Institucional. Para a Pedagogia Institucional o instituído pelo grupo como prática possui como base o sujeito e o grupo; a singularidade de cada sujeito-cidadão e o trabalho do grupo; a heterogeneidade do grupo e a riqueza construtiva que possibilita, por ser heterogêneo.

Vasquez e Oury criticam o trabalho calcado na homogeneidade e apontam seus malefícios com as seguintes colocações,

El modo de escolaridad centrado en un nivel homogéneo de inteligencia actualizable y un ritmo común de productividad me parece que constituye una “aberración” pedagógica. Es este sistema escolar, en efecto, el que alimenta tantas neurosis en potencia entre los niños que han llegado a la edad de la asistencia escolar obligatoria y que vivían sanamente a su ritmo, en su célula familiar, antes de haber visto que sus resultados escolares se coniertían en el criterio único de su valer. (VASQUEZ; OURY, 2001, p. 24).

A Pedagogia Institucional, por instituir uma prática calcada em suas perspectivas filosóficas e pedagógicas, possui uma unidade e o grupo institui o seu fazer por meio da unidade de suas perspectivas. Assim, conforme a Pedagogia Institucional, a escola CID instituiu sua filosofia e procura desenvolver sua função escolar sustentada nesta filosofia.

Apontamos a filosofia como unificadora, uma vez que possui em seus documentos a explicitação de sua proposta filosófica. Todas as turmas, desde a educação infantil até o ensino fundamental, têm o seu trabalho atravessado pela filosofia citada. Dizer que uma instituição possui uma filosofia que norteia o seu trabalho, é apontar que, a todo momento, e em todas as situações, seja uma situação de sala de aula ou não, acontece o ato educativo permeado por essa filosofia.

Ora, sabemos que os documentos podem referir-se ao que é idealizado por aqueles que o construíram e redigiram, mas que muitas vezes a realidade ainda é diferente. No entanto, as

falas dos profissionais da escola e pais dos alunos revelam que o que está escrito no papel está, de fato, sendo realizado na vida da escola. Não é, portanto, o que somente as diretoras e coordenadora exercem, mas o que todos, que desta instituição fazem parte, assumem. A filosofia de ver cada sujeito em sua singularidade é o que aqui se revela como unidade do grupo de profissionais desta instituição.

- **A construção coletiva**

Outro aspecto em relação à unidade diz respeito às construções e reconstruções constantes da prática em coletividade. A fala dos participantes, assim como os documentos da escola e observações do seu cotidiano apresentam este aspecto,

Isso foi coisa que mudou no decorrer da trajetória da escola. Num determinado momento se fazia uma triagem, uma avaliação e se pensava em desenvolvimento neuro-motor, e daí muitas vezes a gente tinha impasses de ter crianças muito velhas em grupos muito novos, e também tem toda a questão do impasse no momento em que a criança... nós já estamos... vimos discutindo, repensando e atualmente , a gente usa o critério idade. **(participante 03, quadro 2, não docente).**

Por se tratar de um projeto pioneiro é constantemente analisado, repensado e aprimorado pela equipe de profissionais do CID. **(Projeto Político Pedagógico, 2004).**

Podemos perceber que a construção do trabalho da escola parece ser realizada de forma coletiva. Trabalhar com a diversidade de necessidades dos alunos requer da escola o compromisso constante de estar, a partir de sua concepção de sujeito, aprendizagem, processo educativo, cidadania, função da escola e etc., em constante reflexão e aprofundamento, para que o instituído se sustente, preservando, assim, sua filosofia. E a escola CID mostra cumprir este compromisso, envolvendo todos que trabalham na escola.

O que estamos a salientar é que são práticas instituídas e desenvolvidas em união pelos membros da instituição e, por serem instituídas e terem o estatuto de instituinte, como assinala a Pedagogia Institucional, podem sofrer mudanças, mas estas somente acontecem com a participação de todos. Como nos colocam Vasquez e Oury,

Na escola finalmente aberta, a vivência cotidiana das crianças e dos professores torna-se cultura, o sujeito exprime-se e é ouvido, o seu desejo investe-se na ação cooperativa. A partir das necessidades do grupo, nascem instituições, elaboram-se, modificam-se, e a escola, em

transformação permanente, torna-se meio educativo. (VASQUEZ; OURY, 1978).

Estes autores apontam a prática como dialética entre o fazer e a reflexão do fazer constante. Uma espécie de hiato, nem é puramente prática, nem é puramente teoria, mas o que entre estas duas se constrói.

Torna-se relevante, neste momento, salientarmos que nossas observações durante dias consecutivos e por períodos diferentes do ano letivo nos possibilitaram observar que os professores trocam diariamente idéias sobre suas práticas e mesmo em situações corriqueiras, onde não é o momento de supervisões ou reuniões, fazem suas colocações para a coordenação e buscam junto a esta, estratégias pedagógicas que lhe são particulares a situações de sala de aula, mas que refletem na orientação pedagógica da escola como um todo. A troca de informações e idéias torna o fazer uma construção comum.

E esta prática de implicar todos na construção do trabalho da escola revela-se como um vetor de unidade destes profissionais.

B) Colegialidade docente e de profissionais:

A existência da colegialidade, corporação de pessoas com a mesma dignidade (LAROUSSE CULTURAL, 1988), representa a nosso ver, outra característica da unidade. Vejamos:

[...] Quando eu entrei eles falaram de trabalho em equipe, que todos trabalham juntos, tu fica mesmo desconfiado e dizendo que isso não funciona, isso não dá certo, porque como pode uma equipe tão grande realmente trabalhar junto?E, quando tu está aqui dentro tu vê que isso realmente acontece porque também não é uma equipe tão grande (somos hoje em 28 pessoas) e no cotidiano tu conhece cada um, o seu jeito. Às vezes acontece alguma coisa na tarde e a Cheila (diretora) vai conversar com a mãe e ela diz: “ Como é que tu já sabe?” e ela diz: “ Porque a gente conversa”, e não é uma coisa assim que passa. As coisas pequenas são levadas e as grandes também e realmente tudo é trabalhado em conjunto com toda a equipe. **(participante 12, quadro 2, não docente).**

A fala desta professora revela a existência da colegialidade docente, o grupo todo de profissionais da instituição que desenvolve o trabalho da escola em cooperação uns com os outros. Parece haver neste grupo de profissionais um coleguismo que faz com que os problemas e impasses do dia-dia sejam encarados e resolvidos por todos.

Outras professoras colocam:

E a própria questão do coleguismo, da parceria que eu acho que é importante, que isso soma para o profissional. É impossível eu chegar aqui e dar bom dia e não participar às minhas colegas da minha vida, dos meus problemas. Não que eu tenha que detalhar a minha vida para as colegas, mas é importante dividir, eu acho que ajuda, facilita e eu não tinha essa abertura lá. E aí é que está a grande diferença. Saber que aqui é o lugar onde eu trabalho, um local onde eu venho também para passar o conhecimento, um local que eu venho para aprender e um local que eu venho para fazer troca. Isso é possibilitado para mim aqui dia após dia, coisa que eu não tinha no lugar em que eu estava e eu queria muito isso. **(participante 19, quadro 3, docente).**

Eu acho que o CID é uma família. Aqui no CID tu chega e todo mundo te dá um abraço, pergunta como está, eles estão sempre preocupados e eles te acolhem. Eu acho que essa é a principal diferença, aqui tu te sente bem para trabalhar. **(participante 21, quadro 3, docente).**

[...] E só tem coisa boa para falar porque até aqueles momentos que não foram tão bons, que já tiveram vários né, sempre é contornado de um jeito positivo, se eu não estou bem eu sei que tem alguém do meu lado que vai poder me ajudar. Eu acho que é um lugar assim que sabe trabalhar bem o espírito de grupo. Eu acho que o CID é assim. **(participante 18, quadro 3, docente).**

Nestas falas a colegialidade é a troca constante no grupo da instituição que faz com que seus integrantes tenham um vínculo de cumplicidade, de parceria e possam, portanto, partilhar seus conflitos e impasses cotidianos, quer seja por uma razão pessoal ou profissional, com os colegas o que, por sua vez, conduz a um trabalho mais consciente de suas possibilidades e limitações, pois quando você coloca para o outro seus problemas, realiza ao mesmo tempo a reflexão destes de uma forma diferente de até então.

Como nos coloca Macedo,

[...] A prática reflexiva supõe voltar-se “para dentro” de si mesmo ou do sistema do qual somos parte. Supõe dar um tempo para o que não tem uma resposta imediata ou fácil. Implica valorizar a posição, o pensamento, as hipóteses do sujeito que age. Supõe compreender que suas interpretações, sentimentos ou expectativas são fatores importantes às produções dos acontecimentos. (MACEDO, 2005, p.40).

Assim, o estar em grupo, o trocar com o outro possibilita a prática da reflexão. Somente refletimos sobre determinada situação, sentimento, ou fato quando podemos falar ao outro e escutar a nós mesmos. A unidade deste grupo de profissionais da escola CID proporciona esta reflexão.

Segundo Vasquez e Oury (2001), a escola é um lugar de vida coletiva, lugar de permanência por determinado período da vida e por longas horas do dia. Portanto, é essencial que este espaço seja por todos vivido e não sofrido.

Cabe dizer que o vivido nesta situação da escola CID, é o fato de um poder trocar com o outro sobre suas questões, sobre o seu próprio trabalho. A unidade que se faz presente também nesta troca e que traz para estes professores a segurança de não estar sozinho, de vivenciar as experiências de sua vida pessoal e principalmente profissional e poder compartilhá-las com os seus pares.

Outra professora coloca:

Acho que isso faz a diferença aqui dentro. Esse amparo, essa acolhida entre nós... não é eu, D., mas são todos os profissionais, e entre as próprias colegas sabe, de fazer a troca: “Fiz isso e não deu certo, porque será?” “Ah, eu fiz tal coisa” e se de repente eu pegar esse jogo com aquele...” Sabe, essas trocas assim que vão enriquecendo ou, às vezes, a gente até fala das frustrações também. “Puxa, que droga! Não deu nada certo”, “ Imaginava que fosse...não tive resposta”, “ pois é, hoje foi pesado”. Sabe, essa coisa do desabafo para ti não fazer isso com a criança, para ti não fazer isso com a tua profissão. **(participante 15, quadro 3, docente).**

A idéia de poder compartilhar com os outros colegas seus conflitos é apontada por esta professora como sendo também a sustentação para o seu trabalho com os alunos, para sua formação. Dessa maneira fica claro que o grupo é o amparo que o profissional precisa para o seu fazer pedagógico.

Já o discurso da coordenadora revela uma preocupação em proporcionar espaços de trocas entre os profissionais, trocas onde a unidade se faça pelo que um pode contribuir com o outro. Vejamos estas colocações:

Então é um pouco assim que como as professoras têm supervisão comigo e com a psicóloga, tem os outros profissionais, mas não têm esse espaço tão específico e aí eu posso, então, fazer as pontes... organizar reuniões de estudo, as reuniões de troca, né, então também está dentro do que eu tenho feito com os grupos e assim também o espaço da reunião geral que a gente faz uma vez por mês com todos os profissionais, funcionários e tudo. Então, assim, fazer parte muitas vezes da montagem desta reunião e da forma onde a gente procura, nesse espaço, estabelecer uma coisa bem de identidade da escola, onde a gente possa tratar de alguns assuntos todo mundo junto. [...] Então, não precisa ficar com o ti-ti-ti do corredor, agente tem muitos espaços para estar resolvendo qualquer problema que se coloque, né, seja ele de que ordem for. Então, nesse sentido eu acho que realmente a gente se faz uma equipe forte e eu acho que esta é uma característica fundamental dessa escola. Uma escola que tem uma equipe forte, uma equipe que conversa, uma equipe que se acontece alguma situação numa sala de aula ela não vai

ficar restrita àquela sala de aula, ela vai chegar na coordenação pedagógica, ela vai na direção sem medo de: “ ai, mas se eu disser isso que tal mãe falou será que não vai voltar contra mim? Eu acho que isso a gente procura estabelecer um jogo muito sincero, e daí, então, as coisas realmente fluem, as coisas funcionam no sentido do diálogo, de estar, de estar fluindo, de a gente saber das coisas, de agente poder trazer para uma família uma resposta de alguma questão que seja consensual, que seja com tranquilidade. **(participante 03, quadro 2, não docente).**

Observamos que o grupo todo de profissionais e professores usa o espaço escolar para troca. Não estamos nos referindo somente a troca que se faz nos momentos específicos para este fim como as supervisões e os grupos, mas a troca que se faz no dia-dia, o fato de um poder contar com o outro e juntos trabalhar com as diversas situações que o espaço escolar impõe. Nas observações nos foi possível constatar as trocas em momentos de maior descontração (lanche, almoço e etc.), as professoras conversavam e davam dicas umas para as outras. Uma construção constante do fazer calcada no próprio fazer. Não é necessário um grupo homogêneo para que o fazer se dê com o mesmo fim, pois é na troca de diferentes posturas, posições e formas de ler as situações que se constrói a unidade.

Como Meirieu mesmo coloca,

Os iguais se juntam. Isso é natural e parece constituir a regra básica dos agrupamentos humanos: clãs, tribos, associações, federações, sociedades, ligas, nações e coalizões de todo tipo. Por toda parte, os indivíduos agregam-se, reúnem-se, enrolam-se na bandeira da identidade. Ou, mais exatamente, põem em jogo sua identidade sob a forma do idêntico: “Estamos juntos porque somos iguais. Não completamente, é claro: de resto, isso é impossível, pois logo se converteria em uma endogamia mortífera. Porém, o suficiente ou, em todo caso, o máximo possível para que o grupo perdure e para que as diferenças não engendrem divergências. O suficiente para que a eficácia do coletivo não seja comprometida por suas dimensões internas. Para que, como explicam os psicólogos, o grupo de base, constituído pela rede de relações afetivas, não cause a explosão do grupo de tarefa. O suficiente para que possamos produzir juntos, regras, um trabalho, uma obra. E, para isso, precisamos ter alguma coisa em comum. Alguma coisa que nos especifique. Alguma coisa que nos distinga dos outros grupos [...] (MEIRIEU, 2005, p. 47).

Observamos que o trabalho coletivo da escola CID reconhece que os sujeitos são sujeitos singulares, diferentes e trabalham em conjunto por terem uma busca em comum. A escola possui uma função na sociedade, e é a partir deste papel social que seus membros constroem a identidade particular de escola. Como bem escreve uma das diretoras no texto apresentado no Congresso 1º Encontro Internacional Educação Inclusiva: Diálogos Possíveis, no ano de 2005/ Porto Alegre-RS,

A escola é uma das instituições constituintes da inserção social, reconhecida socialmente como sendo um espaço de interlocução e troca de saberes. Precisa estar atenta a que seu planejamento vise atender a todas as demandas, que haja um diálogo entre equipe escolar, que tenha um atravessamento de uma pedagogia que permita a inserção do currículo de forma ampla e contextualizada com a contemporaneidade, que faça uma escuta eficaz dos seus sujeitos, que tenha a família como parceira de trabalho e que tenha um olhar singularizado no processo de avaliação.

Podemos nos perguntar então, mas o que busca a escola CID? E os profissionais e os professores têm mesmo os objetivos desta escola como objetivos em comum?

Vimos anteriormente que, no que se refere aos objetivos como proposta pedagógica, o grupo procura caminhar de forma integrada, coesa e com propriedade do que faz. Cabe aqui então ressaltarmos o que a escola e, sua filosofia evoca nos seus integrantes. A escola é um espaço para as crianças e este é o objetivo maior de todos. Afirmar que a criança é o objetivo maior de todos, implica em revelar que há uma unidade entre estes profissionais em preocupar-se com as necessidades dos alunos acima de tudo. Eles são o motivo da existência da escola e do trabalho de cada um neste espaço. Assim, os profissionais, colegas de jornada diária cooperam uns com os outros no trabalho e nas mais diversas situações que uma escola inclusiva impõe.

Oury nos fala das relações verticais que se estabelecem nas escolas. São as relações gerenciadas pela hierarquia, a escola funcionando a serviço de..., espaço onde ninguém pode nada. E, aponta as relações horizontais como característica da Pedagogia Institucional. Estas acontecem onde os pares possuem papéis e gerenciam o seu fazer pela cooperatividade.

Vemos que a escola CID propõe ao grupo o trabalho que tendem pelas relações horizontais, o grupo escolar trabalhando de forma cooperativa. A colegialidade se constrói pela via da cooperatividade. Todos exercem funções e papéis distintos, mas com a flexibilidade de circular conforme as necessidades que se apresentam no cotidiano. Mesmo a escola sendo composta por uma hierarquia de papéis, direção, coordenação e etc, há a possibilidade de troca, a forma de gerenciar o todo que compõe a escola é a cooperatividade.

As colocações desta monitora parecem elucidar o que estamos a discutir. Esta quando questionada sobre seu trabalho em um momento específico de crise de algum aluno psicótico, por exemplo, coloca:

Depende da situação, depende o porque a criança está em crise, quem estava. Às vezes eu estava com a criança do lado, ajudando, e ela entrou em crise. Bom, daí vamos ver... eu to ali e depende de quem está disponível, quem for

atender primeiro, quem viu primeiro né, e aí como é que tu vai apartar, ou não, porque ela não está te suportando no momento, tem que trocar a pessoa... depende... e eu acho que é quem consegue na hora, não tem porque ter regra. **(participante 08, quadro 2, não docente).**

Esta fala revela que não há um responsável específico para lidar com momentos como este relatado, mas que há sim uma preocupação com o bem estar deste aluno, o que faz com que se pense qual é a melhor pessoa dentre todos os profissionais, naquele momento, para intervir de forma que a escola trabalhe com responsabilidade esta situação. Há a implicação de todos e o responsável será o que o grupo, e mais especificamente, as pessoas que estavam no momento considerarem melhor para ele nesta condição.

Vasquez e Oury (2001) nos falam do grupo dividido em setores de responsabilidades nos espaços da escola, tornando assim o todo um pouco de cada um. Permitindo a cada sujeito – professor, criança – situar-se em relação aos outros e, sobretudo, em relação ao conjunto do grupo.

A idéia dos autores aponta a individualidade em relação ao grupo pelas responsabilidades que são designadas conforme os espaços e funções, a convivência do grupo e a forma como cada um se implica neste espaço por meio de sua responsabilidade.

Podemos relacionar este enfoque da unidade enquanto colegialidade com a idéia dos autores, mas estamos a apontar que, para além do que a cada um implica em termos de espaço e função, observamos que o grupo de profissionais e professores no espaço escolar CID situam-se também na condição de um trocar com o outro sobre seu próprio trabalho, a unidade evidenciada pelo fato de um aluno, mesmo tendo seu grupo de sala, seu professor de classe, ser responsabilidade não somente deste professor, mas da escola e, portanto, ser responsabilidade de todos os profissionais da escola. Assim também constatamos que cada profissional possui sua função específica na escola, mas não limita seu fazer ao que compete a sua função. Todos fazem o que lhe compete e o que não lhe compete em prol do aluno.

A fala desta professora, quando questionada sobre a escola, também revela o que estamos a apontar:

O jeito acolhedor, o jeito de trabalhar em equipe, o quanto a gente pode contar com as pessoas aqui dentro né. Não é porque eu sou de uma turma que eu não vou me preocupar com as crianças da outra turma, e do mesmo jeito que os outros professores também vão ter esse cuidado com os meus alunos. Não é uma coisa... cada turma na sua e pronto, existe um espírito de colaboração, uma parceria que funciona bem legal. **(participante 18, quadro 3, docente).**

Também a funcionária não docente coloca:

É, se o grupo todo está... Então, claro, eu tenho... se eu vejo alguma criança... agora mesmo eu estava no banheiro quando eu ia voltando o menino estava chamando a professora e ela estava na sala com os outros e ele estava no banheiro fazendo... e ele chamando e, aí eu cheguei na porta e ele: “Rita”. Daí eu perguntei “Pode ser eu?” e ele disse: “Pode.” Aí eu fui e limpei. Sabe, isso para mim não me... sabe, não mesmo. A criança, ela faz parte daqui, eu acho que independente de eu ser secretária ou não, eles são em primeiro lugar... **(participante 04, quadro 2, não docente).**

É claro que nestas falas não encontramos colocações sobre os princípios e objetivos da escola, mas podemos ver claramente que para estas profissionais não importa o que é necessário fazer para dar conta das necessidades das crianças. Portanto, o que fica em destaque é o compromisso da escola com aqueles para os quais este espaço existe: as crianças.

Também em observações nos foi possível ver que todas as portas da escola, no trinco possuem uma corda (mais ou menos 20 centímetros de comprimento) atravessada e uma argola de madeira ao final da corda. Quando questionamos sobre o objetivo daquele material viemos a saber que este material foi criação do grupo de profissionais da escola que durante muitos dias se pôs a pensar em como resolver o impasse de uma de suas alunas, que havia ingressado a pouco tempo na escola e, não ter, devido sua história genética, a estatura média para poder abrir e fechar as portas da escola. Este foi um problema que fez com que os membros da escola trocassem. Depois de várias tentativas chegaram a esta solução. Com as argolas a aluna poderia circular por todos os espaços da escola.

A observação acima relacionada aponta mais uma vez a unidade do grupo na busca da solução de um problema. Problema que certamente poderia ser resolvido pelo grupo de Terapeutas Ocupacionais que fazem parte da equipe da escola, ou mesmo por um técnico de uma empresa, mas que é encarado como um problema do grupo escolar e que, portanto, precisa ser solucionado pelos seus membros. O que chama atenção neste fato é que o grupo assume o problema como seu. Não parte de uma determinação da direção, pensar em uma solução, parte sim de todos, à medida que vão se deparando com a dificuldade da aluna e que trocam entre seus pares para refletir sobre este impasse.

A colegialidade também aparece nas fotos. Vejamos:

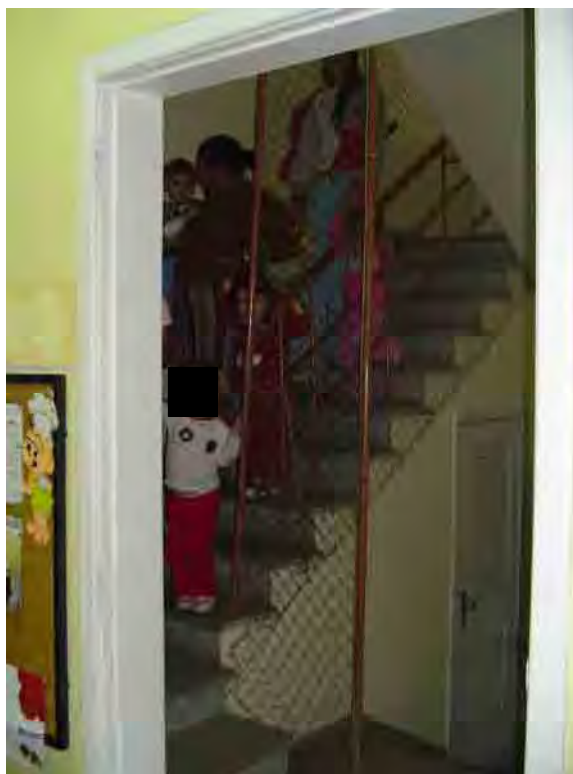


Foto 7: Colegialidade no auxílio ao colega na locomoção de uma turma



Foto 8: Colegialidade que vemos no auxílio na alimentação das crianças

As fotos revelam momentos de colegialidade entre os profissionais e professores, a escola por estar em um prédio de três andares, possui lances de escada e o auxílio para as crianças pequeninas acontece diariamente. Hora é um profissional que ajuda, ora outro, depende de quem estiver por ali.

Esta colegialidade apresenta-se também no grupo de crianças. Vejamos algumas falas de professoras e alunos.

Uma professora quando questionada sobre trabalhar no clube com projetos com turma com mais alunos (16) e com o objetivo de terminar o projeto no mesmo dia, coloca:

Dá tranqüilo. Como na maioria das vezes são jogos e geralmente eu procuro fazer jogos que trabalhem em equipe, em grupos, então onde um tem dificuldade, às vezes o colega mesmo ajuda e eu nem fico sabendo, nem preciso intervir, eles mesmo já se combinaram entre eles, e aí vai. **(participante 18, quadro 3, docente).**

Em uma conversa com a turma Nível Integrado C, no momento em que questionei L., aluna com a fala comprometida devido à paralisia cerebral, o grupo buscou fazê-la participar da entrevista ajudando-a com colocações das coisas que eles conhecem dela e convocando-a a falar. Vejamos:

Pesquisadora: Vamos ver a L., o que você gosta aqui no CID?
L.: (silêncio).

M.: O que tu gosta, L.? O que é legal aqui na escola?

Pesquisadora: Será que gosta de....

M.: Sempre que a gente canta e bate palma, ela bate também.

Pesquisadora: Então a L. gosta de bater palma, de cantar?

L.: Sorri.

M.: E do almoço, L.? Olha aqui pára mim. E o almoço?

L.: Sorri novamente.

Pesquisadora: E o que será que a L. não gosta?

T.: Eu acho que a L. não gosta de se machucar.

L.: Sorri e bate palmas.

Neste diálogo transparece a cumplicidade do grupo, o respeito as limitações do outro e a cooperatividade. Os colegas, preocupados com a participação de L., estavam ali a auxiliá-la no que de mais difícil podemos pensar diante de seu comprometimento, a troca dela com a pesquisadora por meio da linguagem oral. Eles demonstram possuir uma relação muito próxima da colega por conviverem diariamente com ela, e parecem saber o que determinadas expressões faciais suas significa. Vemos uma comunicação aí estabelecida, e principalmente um grupo de colegas que trocam e se auxiliam no dia-dia.

Também por relatos de professoras e profissionais sabemos que, quando um aluno com deficiência física é matriculado na escola, e sua classe situa-se no segundo ou terceiro andar, toda a escola realiza uma espécie de reestruturação de espaços. A classe deste aluno passa para o andar térreo o que por sua vez, faz com que no andar térreo alguma classe mude para outro andar.

Uma das professoras (**participante 17, quadro 3, docente**) da escola quando questionada coloca: “Quando tem alguma criança com deficiência física, que precisa de cadeira de rodas, muda-se a turma dela para o térreo.”

Pensamos que esta versatilidade do espaço escolar está estritamente relacionada ao que vimos discutindo neste subitem, a colegialidade dos membros da escola, colegialidade que une em todas as situações e a todo o momento. Colegialidade que convoca as trocas, mudanças, reflexões, soluções, enfim convoca a viver a escola, viver o instituído e instituir a todo o momento no espaço escolar.

Consideramos todos os seguimentos e aspectos destacados até então possíveis de colocarmos que, a escola CID é uma instituição que trabalha com a colegialidade e esta colegialidade contribui para uma proposta inclusiva. Como nos afirma uma profissional da escola:

Eu vejo que a inclusão só é possível porque aqui se fala sobre as coisas, porque aqui essa construção é conjunta e não o professor isolado em sala de

aula se vendo com um grupo de pontos, com tais e tais alunos, essa solidão do professor que muitas vezes é a realidade em algumas escolas, né? **(participante 05, quadro 2, não docente).**

5.1.2 A escola como promotora da autonomia

A autonomia é outro foco de análise. De um modo geral, as falas das professoras e profissionais nas entrevistas, a análise de documentos e observações do cotidiano escolar, nos indicam que nesta escola há o exercício da autonomia. Vejamos:

Eu acho que é assim: um espaço que promove autonomia. Eu acho que eu consigo resumir de uma forma geral assim, que procura de todas as formas promover a autonomia, de todas... com todas as especificidades, com todas as questões assim... Mas, eu acho que se falar em busca de autonomia se resume o que o CID é. **(participante 03, quadro 2, não docente).**

Essa fala considera que o termo que poderia sozinho justificar o que ocorre na escola é “Autonomia”. Essa fala é importante por ser de uma participante que representa a escola no exterior dela.

[...] Optamos por comprar a escola e a idéia inicial era trabalhar numa creche comum que abrigasse crianças de 0 a 6 anos na época era considerado creche ainda) e que tivesse um espaço privilegiado para crianças que tivessem algum diagnóstico. Aí eu me lembro que nós estávamos na praia discutindo o assunto, de como é que a gente podia montar isso, , quando surgiu o nome...porque a idéia do “integrado” era justamente poder trabalhar com a junção, a princípio era a junção. Hoje a gente ver que aquilo não era junção, porque ela já partiu com pressupostos diferentes de uma escola comum, era uma outra forma de creche; não nada para pegar o estatuto de uma creche e passar para dentro do CID, porque o CID ainda não tinha existido enquanto estatuto. Nos dois primeiros anos, a gente serviu de laboratório para a Secretaria da Saúde e o Juizado de Menores, e agente tinha que fazer reuniões periódicas antes de ganhar o alvará. Teve um parecer que, se eu não estou enganada, é 8.700 que é antes da LDB. **(participante 01, quadro 2, não docente).**

Estas colocações apontam a autonomia como a possibilidade de criar um “espaço diferente” do que até se propunha. (participante 01)

A autonomia para não aceitar a catalogação de escola especial. Para criar um espaço em que se pudesse trabalhar a interlocução da saúde e educação. **(participante 02, quadro 2, não docente).**

[...] porque assim, a gente é de 1990. Em 1990 foi o auge da abertura de creches porque o mercado de trabalho se abriu de um outro jeito para as mulheres e elas não ficaram mais em casa com seus filhos. Só que os estatutos das creches visavam que,” para cada grupo de cem mulheres empregadas numa empresa tinha que ter creche para tantas crianças.”Todas aquelas coisas. Então, como não dava vencimento as creches particulares começaram a surgir também. Aí, não existia legislação que garantisse que as crianças que tinham um diagnóstico pudessem estar juntas com crianças que não tivessem diagnóstico nenhum. Isso não existia. O que existia era, de vez em quando, uma família, como foi o caso da minha família, ter status mais elevado e conseguir espaço numa escola comum ou na creche comum. Mas isso não era registrado. Para haver esse registro...porque criança que nascia com deficiência tinha que frequentar uma clínica ou algum centro clínico de estimulação, tinha que ser um lugar especializado em...creche então, não era lugar de crianças deficientes, essa era a verdade. Então, quando a gente surgiu, o nosso primeiro Plano Global (na época chamava Plano Global), ele surge com uma idéia de que nós queríamos um espaço comum para as crianças que não tinham dificuldade nenhuma e para crianças que tinham algum tipo de diagnóstico. E, que nesse espaço comum a gente estaria trabalhando a interlocução entre saúde e educação. **(participante 02, quadro 2, não docente).**

Aí, em 92, a gente conseguiu que um legislador fizesse esse parecer (que eu acho que é o 8.700) que vai, então, reger a estada de crianças deficientes nas creches. E, eles falam exatamente o que tem no nosso Plano Global: que teria que ter 20% de vagas para crianças deficientes, que tem que ter um profissional especializado para estimulação precoce, que tem que ter...todas as coisas que a gente vinha apontando como uma necessidade nessa nova escola, nessa nova creche na verdade, porque era creche, começou se apontar num parecer de lei e a gente ganhou nosso alvará de trabalho. A gente começou também a modificar nossa expectativa de trabalho que passou dos cuidados básicos que a creche exigia e passou para os cuidados básicos mais um que seria a avaliação. **(participante 01, quadro 2, não docente).**

A autonomia como “desejo” existe antes da criação da escola. A criação de um espaço comum para crianças “normais” e crianças com algum diagnóstico também existe como “desejo” antes da criação da escola.

As falas destas participantes revelam que a escola foi fundada com objetivos muito claros de convívio entre crianças ditas “normais” e crianças com algum diagnóstico. A autonomia da instituição neste momento é indicada pela forma como trabalharam junto às secretarias responsáveis para que isto fosse possível. Vale destacar que coube ao grupo de profissionais da instituição na época o exercício de construir a proposta de trabalho da escola, tomando como base o que a lei permitia, mas ao mesmo tempo exigindo avanços de seus representantes.

Um trecho do documento Plano Político Pedagógico aponta que:

Foi fundado em maio de 1990 e dentro de sua filosofia de trabalho destaca-se a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular. Cabe ressaltar que na época não existia legislação que permitisse este tipo de integração em creches e pré-escolas, sendo preciso criar um projeto piloto, analisado e aprovado pela Secretaria de Saúde e Juizado de Menores, ocasião em que foi formulado o parecer 8700/novembro de 1990, que visava à adequação do ato normativo que permitia a presença de crianças portadoras de deficiência junto a outras crianças e opinava sobre o direito da criança e do adolescente portador de deficiência: “o direito é, pois um meio para fazer um mundo humano mais habitável... no caso da criança portadora de deficiência tanto seu direito a liberdade quanto seu direito a igualdade, somente podem ser exercidos eficazmente, a medida em que as necessidades próprias da “deficiência” de saúde e educação, antes de servirem de obstáculo, sirvam-lhe de atenção, carinho e oportunidade. (CID, 2004b)

Em 1992, tivemos a oportunidade de fundamentar nossa prática a partir do que propôs o Seminário Regional sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada, promovido pela Unesco/orealc, cuja meta era a criação de uma escola comum, que oferecesse uma educação diferenciada a todos, em função de suas necessidades. Posteriormente, esta proposta foi regulamentada nacionalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). (CID, 2004b)

A autonomia também é apontada em relação ao trabalho pedagógico atual. A escola é percebida pelas participantes como flexível em relação aos programas curriculares, a forma de avaliar o aluno, os critérios para estruturação de turmas e etc. Vejamos:

[...]Atualmente a gente usa o critério idade, fundamentalmente, crianças de três anos todas juntas com crianças de três anos. Então assim... é por ano de nascimento, então, por exemplo, quem vai fazer três anos no decorrer deste ano está numa mesma turma, tem quem faz em fevereiro e tem quem faz em dezembro... a turma tem uma grande diversidade. Isso, em nenhum momento torna a turma homogênea né, mas a gente procura seguir este critério. Isso eu estou falando em termos de educação infantil né, porque a progressão na educação infantil é automática, não existe o critério da retenção, tem toda uma questão de LDB posta nisso né, então segue o grupo. **(participante 03, quadro 2, não docente).**

Esta mesma participante também diz:

A regra é poder estar no grupo da mesma faixa etária. No ensino fundamental tem uma questão assim, bem importante que é assim: a gente, os nossos alunos que vem do Nível IV, então que vem nesse esquema, a nossa condição CID para ensino fundamental é ter feito 6 anos durante o ano anterior. Isso foi uma coisa importante a gente ter colocado um limite porque hoje em dia têm escolas que aceitam com 6 anos incompletos né, e tem toda aquela questão da competição e a gente disse: “Bom, a gente vai ter que ter um parâmetro nosso. Qual é o nosso parâmetro? O nosso parâmetro é o ano que faz 7 anos, então ter feito 6 anos no ano anterior e a gente tem daí toda uma questão assim, que dentro do ensino fundamental existe a permanência da turma e a necessidade então, de alguns alunos terem um percurso, por exemplo, de uma 1ª. série de mais de um ano. Então daí diverge um

pouquinho a questão da faixa etária, ela não fica tão específica quanto na educação infantil, mas a gente cada vez está tendo o cuidado de manter a faixa etária e é esse o critério que a gente quer ter[...] **(participante 03, quadro 2, não docente)**

A autonomia como escolha do parâmetro idade para compor turmas e para entrada na primeira série.

O que acontece no projeto ahn...vai ter ahn... que a professora também incluir questões do currículo oficial, vai ter que incluir até mesmo porque a gente tem um parâmetro curricular nacional que mais ou menos orienta e, a gente fez um estudo bem grande em cima dos PCNs porque eu acho que é um material assim, que veio pronto do MEC e tudo, mas é um material de muita qualidade. Então, a gente usa bastante e tem bastante cuidado também de saber que a nossa escola é uma escola que em alguns momentos foi vista como “diferente”. Mas, é uma escola regular e precisa ter regimento de escola regular e precisa ter conteúdo de escola regular. **(participante 03, quadro 2, não docente).**

A autonomia tendo a lei como limite. A autonomia de flexibilizar, e assim não duplicar esforços, não repetir.

Com relação aos conteúdos, possível ou não de fazer uma progressão é uma coisa bem delicada, mas tem situações em que se o conteúdo está muito defasado, pode fazer com que esse aluno progrida, que ele esteja num espaço muito distante do que ele está podendo acessar no momento. Então, é hora de poder pensar numa permanência em série que eu acho uma coisa delicada pela forma que a gente vê, mas tem vezes que é o mais certo pensando nas possibilidades daquele aluno, que ele possa fazer mais um tempo naquela série.

Tem essas situações. Temos que estar muito atentas à questão do currículo. E, no momento em que a gente fala que o currículo está mais flexível é uma faca de dois gumes, porque tem que tomar muito cuidado para não deixar coisas importantes de fora. Então, para mim que faço a coordenação, é muito importante estar dando conta de tudo que é imprescindível. Mas, existem leis que ditam flexibilizações possíveis para termos de alunos com deficiência para poder receber o diploma de término de Ensino Fundamental que exige leitura e escrita, e as quatro operações. Eu acho que a gente batalha muito em cima de um currículo que trabalhe com a autonomia. É isso que eu tenho algo como muito importante dentro desse contexto de tanta diversidade. **(participante 03, quadro 2, não docente).**

Na fala acima aparece a autonomia como meta para os alunos.

O que a gente faz é descrever essa criança em todos os seus aspectos. A avaliação é feita dela para ela mesma, quer dizer, não tem comparação para fazer. Eu não posso comparar. Quando ele chega na 4ª série, além de todo histórico, porque fica um histórico bem consistente de todos os professores que passaram por esta criança, a gente faz um laudo e, nesse laudo a gente a

ponta para a escola.... passa de escola para escola porque as vezes, a escola não lê todo o calhamaço. **(participante 01, quadro 2, não docente)**

[...] Nós não temos um aluno 8, 7 ou 6,5, nem MB, B, ÓTIMO, essas coisas assim. Então junto com o aluno vai um monte de papel, ele é bem subjetivo, qualquer pessoa que queira conhecer aquele aluno e disponha de um tempo realmente consegue, mas não tem aquela coisa mais classificável: aprovado ou não aprovado, que é o que está posto. No nosso regimento, até o final do ano a gente tem que poder aprovar ou pedir a permanência e, assim, a forma durante o ano é toda descritiva, ela não é classificatória porque a gente pensa no aluno como eixo dele próprio. **(participante 03, quadro 2, não docente).**

Autonomia de avaliar o sujeito continuamente.

Outro ponto que se refere à autonomia é o que os professores dizem em relação ao seu trabalho; é autonomia por receberem apoio técnico, pedagógico e teórico para desenvolverem sua prática em sala de aula com propriedade. Assim:

[...] A parte pedagógica eu acho assim, muito bom porque não existe um uniforme, uma regra. Tu tem que planejar, tem que trabalhar. Cada um apresenta a sua forma de trabalho, a sua forma de programar o seu projeto e ali quase sempre é aprovado. De repente é sugerido mais alguma coisa ou alguma troca, mas eu acho muito bom. **(participante 17, quadro 3, docente).**

[...] Foi um andamento e eu acho que eu tenho mais a andar, a crescer e eu vejo que desde que eu tive vontade de trocar e voltar, como eu to crescendo a minha escrita, nas minhas avaliações. **(participante 14, quadro 3, docente).**

Analizamos também que é visível no discurso dos professores e profissionais da escola a autonomia referida quando estes relatam sobre suas práticas. Isso é observado em diversos momentos das seguintes falas:

Por exemplo, a gente teve um menino que fazendo a leitura ele não metaforizava, ele fazia uma leitura concreta das coisas. Era um menino que sabia todos os conceitos matemáticos, mas ele não dizia assim “dois mais três igual a cinco”, ele dizia “dois igreja três sinal cinco”. Para uma professora que não conhece precisamos escrever isso. Aí, essa professora vai fazer a conta e ver que ele tem o resultado correto, e que ele sabe o que é igreja e o que é sinal. Não só pelo resultado correto, mas porque ele tem idéia do que ele está fazendo, porque ele tem essa conceitualização. O que ele não tem é capacidade de interpretar esses símbolos com outro significado. **(participante 01, quadro 2, não docente).**

A autonomia calcada no conhecimento dos processos singulares de cada aluno.

[...] Acho que em determinadas situações não é a escola que não está aberta, mas a criança que não está pronta para dar conta daquele universo que a escola representa. Então talvez esteja aí a nossa questão, porque eu não acho que tu possa dizer sim para qualquer situação que a família demanda, tu precisa saber em que condições se encontra aquela criança para dar conta desse universo para que ela não seja violentada. Aqui tem uma história: a gente tem um menino com diagnóstico de autismo na 1ª. série hoje que, os primeiros três meses dele na escola foi deitado na rampa com a Lia (diretora) contando a história da “Casa Sonolenta” que era o único livro que ele acessava cotidianamente e, era a única coisa que fazia o tempo todo na escola. Bom, a Lia se determinou a estar ao lado dele para dar conta daquela chegada que foi muito difícil. Mas aí tem uma questão até, que tu precisa pensar na informalidade daquela caminhada e hoje o Bruno escreve e lê. **(participante 02, quadro 2, não docente).**

Autonomia para reconhecer os limites da instituição e atender à demanda daqueles que reconhecem poder proporcionar aprendizagens e desenvolvimento, mesmo passando pela informalidade.

Bom, o meu trabalho, o que eu faço, eu acho que é um papel bem de dar conta do todo da escola e das particularidades de cada situação. Então, como eu tenho contato com, praticamente, todas as professoras, assim, meu contato é mais no sentido do planejamento pedagógico, da atuação, dos impasses pedagógicos, da elaboração dos projetos. Muitas vezes eu auxilio as professoras em ampliar o rumo dos projetos quando estes estão muito encaixadinhos, com questões que vieram dos alunos ou da professora. Percebo que tem algo mais então, vou proporcionando para que as coisas possam ser amplas. **(participante 03, quadro 2, não docente).**

Autonomia de desenvolver o seu trabalho sem ao mesmo tempo limitar o exercício da autonomia do outro.

Eu não entro no planejamento pedagógico porque eu não tenho pedagogia. Mas tem questões, por exemplo, tem questões visuais então eu dou um jeito de aumentar o tamanho da letra para aquele aluno, se precisa engrossar o material para o fulano que não tem preensão para jogar com as peças do jogo, mas no planejamento eu não entro porque não tenho pedagogia. **(participante 08, quadro 2, não docente).**

Autonomia para reconhecer os seus próprios limites profissionais e objetivar sua atuação.

Eu acho que os meus objetivos não deixam de ser alcançados em função de ter ou não a V. ou outra criança que seja comprometida, até porque mesmo que eu tenha que não tenham nada a resposta de cada um vai ser diferente para aquilo que eu propus ao grupo. Então, é muito a questão de se dar conta, de tu saber até aonde vão as condições daquela criança. Para mim, nenhum deixou de alcançar algum objetivo, todos alcançaram o seu

objetivo. Cada proposta, cada projeto que a gente tem, eu faço toda a estrutura para trabalhar tais e tais coisas, mas cada um responde a sua maneira. Eles não são iguais, cada um tem seu ritmo e, cabe a gente respeitar. **(participante 20, quadro 3, docente).**

[...] Cabe estudar. Estudar como poderia ser para que essa criança com deficiência visual pudesse ficar bem na escola, conseguisse aproveitar todos os momentos e conseguisse interagir. É buscando informações, é no dia-dia tu conhecer a criança, estabelecer o vínculo, em primeiro lugar e depois apresentar as propostas. **(participante 12, quadro 2, não docente).**

[...] Eu acho que eu, enquanto educadora, não ocupo um lugar diferente, eu não ocupo um lugar a mais que o aluno, o papel do professor na vida de cada criança, na vida de cada aluno é muito importante para a formação. E o professor é o mediador, ele é um condutor, ele é uma pessoa que acrescenta, que conduz, não é uma pessoa que está ali para provar que é melhor, que o outro é menos. **(participante 19, quadro 3, docente).**

Autonomia para gerir o seu trabalho partindo do pré-suposto de que também é um aprendiz, que os desafios fazem parte do cotidiano em sala de aula e que ser mediador é respeitar o aluno, seus interesses, sua forma particular de ser e aprender, seu momento e ritmo.

As fotos abaixo revelam situações de autonomia para transformar a sala em espaço lúdico, e “trabalhar” brincando.



Foto 9: A sala de aula como espaço lúdico



Foto 10: As crianças em situação de autonomia em sala de aula

Foi em momentos de observações que nos deparamos com a cena destas fotos. As crianças brincavam na barraca que haviam construído com a professora após terem finalizado as tarefas dirigidas.

Outro aspecto significativo em relação à autonomia é no que diz respeito à autonomia das crianças. As falas referem-se a elas como crianças críticas e participativas. Vejamos:

Eu entrego um trabalho e na hora: “ Por que a gente vai ter que fazer este trabalho?” “Mas, como é esse trabalho?” “ Para que vai servir este trabalho?” Acho que isso não é genérico, mas isso é o que a gente procura incentivar que aconteça, que eles também falem o que estão pensando (participante 02, quadro 2, não docente)

Autonomia do professor que promove a autonomia do aluno.

Eu acho que o ponto principal, que foi o que me levou ao tema do meu trabalho de conclusão que foi “ A construção da autonomia”. Eu acho que foi bem gritante para mim porque tu ficar anos dentro de uma escola tu fica um pouco fixada em determinadas coisas e tu não te abre até para o que tem de novo. E, desde o primeiro momento eu notei essa autonomia que as crianças têm. Esse vir com liberdade, mas uma liberdade que foi construída e que é participativa.[...] dentro da experiência que eu tenho, as crianças do CID são extremamente críticas, questionadoras. Eu acho que a maneira como se conduz a questão das aprendizagens aqui torna as crianças preparadas para a vida. As crianças aqui têm outra visão de mundo que leva a gente a ter que pesquisar mais, estudar mais, para dar conta de quantas respostas todo mundo tem. Eu vejo o CID dessa forma: preparar as crianças, possibilitar essa questão de uma criança muito preparada para a vida. (participante 23, quadro 3, docente).

A construção da autonomia do aluno leva a autonomia do professor.

[...] o João eu acompanhei, ele veio para cá na 5ª. série, mas eu só o conheci, só tive contato com ele o ano passado, porque antes disso eu estava acompanhando outra série, né. Mas, eu lembro de minhas colegas falando da chegada dele que foi muito tranquila, ele nunca foi uma criança que teve problemas de aprendizagem, nenhuma dificuldade na questão pedagógica, né. Eu acho que a adaptação dele na 5ª. série foi bem tranquila na questão de aprendizagem, na questão cognitiva, ele tinha alguma dificuldade mais no relacionamento o que a gente sempre atribuiu assim, a ele ir para uma turma grande em relação a turma que ele estava acostumado que era com menos crianças. E, por característica dele, porque era um menino que não falava muito no grupo grande. **(participante 64, quadro 6, não docente).**

[...] esta menina, a turma é a mesma, teve a transição de 4ª. para 5ª série que também nos preocuparam pelo aumento do número de professores, pelo tempo menor para fazer atividades, mas estamos bem satisfeitos com os resultados, tanto cognitivamente, essa criança também não tem nenhuma dificuldade para acompanhar. **(participante 64, quadro 6, não docente).**

Autonomia originária do aprender. Autonomia de saber.

[...] Ela se candidatou para líder de turma, representante de turma, conseguiu fazer uma dupla, conseguiu ir, dizer e fazer sua proposta. **(participante 64, quadro 6, não docente).**

Autonomia de posicionar-se politicamente no grupo classe.

Também as fotos apresentam a autonomia dos alunos nas situações cotidianas da escola. Assim:



Foto 11: Autonomia nas refeições



Foto 12: Autonomia para alimentar-se do que deseja



Foto 13: Autonomia para criar o seu próprio uniforme com as cores que gosta

Julgamos que foi com o propósito de autonomia que a Pedagogia Institucional originou-se. Um grupo que, liderado por Oury, passou a representar uma corrente de transformação do trabalho dentro da escola realizando de forma autônoma com grupos classes

a prática pedagógica que reconheciam como necessária. O exercício autônomo deste grupo, de construir por meio da prática e da reflexão da prática o seu fazer diário com o grupo classe, transformou também as classes em classes cooperativas. Nestas, o trabalho em grupo, permeado pelas relações interindividuais, baseado na comunicação, nos intercâmbios, nas atividades, nas investigações, nos passeios e nos momentos de colocar cada um a sua palavra por meio de conselhos, representa o exercício da autonomia.

A escola CID, conforme nos relataram suas diretoras, originou-se a partir do desejo destas de construir um espaço para todos. Houve uma mobilização destas fundadoras que fez com que questionassem a legislação em termos de educação na época e abrissem o precedente de incluir os excluídos na escola regular. Um movimento de autonomia, no qual a escola passou a gerir o seu próprio trabalho e construir uma forma de trabalhar no mesmo espaço a saúde e a educação, a equipe clínica e a escola.

Por ser uma instituição que, ao que constatamos, trabalha ao longo dos anos com a própria autonomia, está em constante reformulação de seus parâmetros pedagógicos. Como a participante 03 nos relata, a escola segue o que por lei está estabelecido nos parâmetros curriculares nacionais, mas com flexibilidade. O fato de trabalhar com a flexibilização dentro do que está estabelecido legalmente em termos de conteúdo revela que esta instituição não se coloca na posição de aplicadora, mas sim de investigadora, onde seus profissionais procuram o tempo todo discutir, refletir e construir o próprio fazer.

Esta autonomia institucional, que possibilita às diretoras terem consciência de que mesmo sendo uma escola, cada aluno vai estar e fazer parte desta como lhe é possível no momento, e trabalhar partindo desta forma de estar, proporciona também o exercício da autonomia para os professores. A estes parece ser delegada a responsabilidade de construir junto à classe o seu trabalho, oferecendo suporte quanto à proposta pedagógica e refletindo sobre a prática (como coloca a participante 03), mas sempre autorizando-os a gerir o seu próprio trabalho.

Os professores falam de sua prática, demonstram ter consciência de seu papel como mediador da classe, reconhecem que as situações que o ato educativo impõe são imprevisíveis e exigem o constante estudo, expressam tranquilidade diante do não saber e participam de momentos lúdicos com os alunos, transmitindo a idéia de que estes momentos também fazem parte do cotidiano de sala de aula. Constatamos por meio dos relatos apresentados que estes possuem orientação e suporte dos profissionais responsáveis pela supervisão (coordenadora pedagógica e psicanalista), o que os faz enfrentar e seguir seguros, pois o enfoque destes

momentos de supervisão e reuniões é a reflexão da prática, para que esta possa ser cada vez mais autônoma.

As colocações da participante 08 também representam esta questão da autonomia. Esta profissional nos diz ter claro o papel que lhe cabe na escola devido a sua formação e coloca que desenvolve seu trabalho junto aos professores para facilitar nas dificuldades dos alunos. Reconhecemos em seu discurso a consciência de seus limites e possibilidades em relação a sua formação e conhecimentos. Consciência que podemos dizer autônoma de seu fazer.

Da mesma forma que possuem autonomia, os professores possibilitam aos alunos também o exercício da autonomia. Os alunos, como nos relatou a participante 23, demonstram essa autonomia na forma crítica como se posicionam diante dos fatos e situações e questionam as informações e acontecimentos. A autonomia parece ser também exercida.

Para analisarmos nossas colocações sobre este foco, faz-se necessário esclarecermos o que pretendemos salientar com o termo autonomia, pois entendemos que autonomia no espaço escolar não significa somente a condição de ir e vir conforme suas necessidades e desejo, mas sim que remete à possibilidade de pensar e decidir com propriedade o que melhor convém para solucionar problemas, realizar escolhas e trabalhar com consciência crítica.

Ao direcionarmos nosso enfoque para a atividade escolar e a função social da escola, o termo autonomia adquire conotação particular estritamente relacionado à propriedade de “saber”. Segundo Meirieu, autonomia, neste sentido, é a capacidade de “saber que sabe” e não apenas “saber”. O aluno precisa “saber que sabe” para mobilizar o seu saber sem necessitar que o professor o estimule com exercícios a isto. O conceito de mobilização aqui implica a idéia de movimento, mobilizar é por em movimento, logo, mobilizar-se é pôr-se em movimento. Assim, para ressaltar esta dinâmica interna do sujeito, utilizamos o termo mobilização e não o termo motivação, pois mobilização implica mobilizar-se (de dentro) enquanto a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou algo (de fora).

Portanto, ser autônomo é ser capaz de mobilizar-se, de questionar a validade do que se aprendeu no espaço escolar para além dele. Segundo este teórico, o que se aprende no espaço escolar e só vale para ter êxito na escola é uma “utilidade escolar” que se transforma depois em uma boa nota e se esquece. Acrescenta ainda que,

Querer ser autônomo é ser capaz de questionar o mundo com seus saberes escolares e, inversamente, questionar seus saberes escolares com o mundo, pois é nesse confronto que um sujeito deixa de ser “um aluno” para tornar-se progressivamente “um cidadão”. Querer ser autônomo é ser capaz de descobrir o prazer, a alegria, a felicidade que existe em procurar desvendar os mistérios dos seres e das coisas. Querer ser autônomo é ser curioso e

exigente, querer libertar-se da condição de aluno “aplicador” para tornar-se uma criança e, mais tarde um adulto “investigador”. Um sujeito que questiona o mundo e questiona-se sobre o mundo. Um ser que põe em prática, no cotidiano, uma verdadeira autonomia, pois terá feito na escola essa experiência decisiva e contagiosa do saber que liberta de todas as formas de domínio, incluída a das situações escolares! (MEIRIEU, 2005, p. 112).

Pensemos um pouco sobre o que Meirieu coloca. Sabemos e constatamos diariamente no convívio com crianças que a curiosidade é característica natural desta fase. As crianças estão a descobrir o mundo, sustentadas em suas hipóteses, e avançam constantemente por meio de suas investigações. A criança indaga-se sobre o universo e assim o investiga. Ora, não seria papel da escola justamente investir nesta capacidade investigativa dos alunos e trabalhar para que os saberes escolares se tornem descobertas e saberes de cidadãos mais tarde?

Observamos que a escola busca formas de tornar o espaço escolar possibilitador da autonomia dos alunos não somente no trabalho em sala, mas pela preocupação que demonstra ter com a circulação livre destes nas salas, corredores, refeitório, pátio e banheiros. As portas possuem trincos que facilitam aos pequeninos abrirem e argolas de madeira penduradas por um fio abaixo, para uma aluna que, devido a sua estatura, não alcança o trinco. É visível nas fotos que os alunos almoçam em grupo, escolhem o que desejam comer, servem-se e comem sozinhos. Também podem criar seu modelo de uniforme compondo peças conforme seu gosto e na cor preferida.

A biblioteca é um espaço ao qual todos podem ir escolher um livro e anotar no caderno de registros o livro retirado. Não há bibliotecária permanente e segundo a professora responsável por este espaço no momento, todos respeitam as regras.

Cabe ressaltarmos também que esta autonomia dos alunos não é referida somente pelos professores e profissionais da escola, mas pela profissional da escola Bom Conselho que aponta a autonomia em relação à propriedade de conteúdos de um aluno e ao posicionamento com caráter de representante de grupo de outra aluna.

Assim, apontamos que a autonomia se apresenta nesta escola como um circuito; a instituição possibilita a autonomia de seus profissionais e estes a autonomia de seus alunos. O que, por sua vez, leva a uma nova postura da escola. Uma dinâmica que exige movimento; a dinâmica que a própria Pedagogia Institucional possui. Uma cadeia que se desenvolve naturalmente pelo próprio exercício de se auto-gerir.

5.1.3 A troca com os pais

O trabalho com a família é outro foco de análise. Há uma convocação aos pais e familiares na participação da vida diária da escola, dos alunos, dos acontecimentos, das pesquisas e situações, sejam elas quais forem.

Vejamos alguns relatos de professoras sobre os pais na participação diária na escola:

Uma professora novata na escola (trabalha somente há três meses) coloca:

Eu vejo que eles são bem presentes. Até o contato que a gente tem com eles quando vêm trazer as crianças todos os dias, a gente conversa quando vêm buscar e querem saber como passaram o dia, então conforme já vai... agora como eu já acostumei então eles chegam e eu vou falando, a gente faz agendinha deles, né? Eu acho que os pais se preocupam muito, estão sempre presentes. **(participante 13, quadro 3, docente).**

A troca que demonstra acontecer na rotina diária.

Outra participante nos fala:

Muito parceiros, muito participativos. Assim... tudo aquilo que a gente solicita e até o fato de chegar para conversar com os professores não é aquela coisa fria, distante. Eu acho isso importante porque a gente tem em comum a criança e, nós ao mesmo tempo, queremos o bem, o crescimento, o êxito desse ser, dessa criança, né? A gente tem que dar as mãos com certeza para que seja legal, para que seja contínuo e que exista o crescimento, né? **(participante 19, quadro 3, docente).**

A troca que vemos acontecer em prol do desenvolvimento das crianças:

São dez alunos que eu tenho e não posso dizer que não me dou bem com algum pai. Até porque eu tenho essa coisa de construir a relação com eles para que o trabalho possa dar uma diretriz legal. Eu acho que não tem como eu conseguir fazer o trabalho e conseguir a participação dos pais se eles não se adaptarem a mim. O relacionamento é bem legal a meu ver, eles são bem participativos, não tem nada que... eles dão as sugestões também, eu não imponho nada, eles tem a liberdade de chegar em mim e dizer o que não concordam ou dar opiniões. Eles são bem participativos. Eu acho que a maioria dos pais aqui da escola é bem participativa, presentes nos eventos, desde os maiores até os pequenos eventos. **(participante 12, quadro 2, não docente).**

A troca com os pais é necessária para o bom desenvolvimento do trabalho:

A participação dos pais, muito intensa. Não sei como vai ser essa turma em especial, mas a turma do ano retrasado, e a turma do ano passado foi muito legal assim... a troca com os pais, sempre muito, muito solícitos, sempre

muito... fazendo coisas, colaborando, enfim, com os pais é uma parceria assim, com a escola... acho que por isso a busca deste espaço também sabe. São pessoas muito parceiras nossas e tem que ser porque não tem como tu trabalhar com a criança desagregada da família, né? É uma coisa impossível. **(participante 15, quadro 3, docente).**

A troca acontece de forma intensa e os pais são valorizados como parceiros.

A idéia de trocar diariamente com os pais para a participante 13 parece ter sido, num primeiro momento, um pouco difícil, pois esta relata que “agora já se acostumou”. A prática da escola de buscar a participação dos pais, para um professor novato, pode ser até estranha, mas com a experiência desta prática ele passa a ver de forma positiva e a perceber os frutos desta parceria. Já a participante 19 aponta justamente a importância desta participação. O trabalho em parceria entre professores e pais é calcado em uma finalidade comum: o desenvolvimento das crianças.

Na fala da participante 12 vemos a importância desta parceria com os pais para o desenvolvimento do trabalho. Os pais participam do desenvolvimento do trabalho na troca diária que fazem com esta professora em porta de sala de aula. Aponta ainda a importância de os pais a conhecerem bem, para assim se adaptarem a ela e então poderem participar do trabalho que a turma desenvolve. Não se observou desconforto do profissional por ter opiniões e muitas vezes até críticas dos pais em relação ao seu trabalho. É possível analisarmos que há de fato uma troca, uma parceria muito intensa.

A importância da participação dos pais é reconhecida também pela participante 15, que aponta a necessidade do trabalho com os pais para que o trabalho com as crianças na escola tenha resultados positivos. Aos pais não cabe somente o papel de responsabilizar-se pelo pagamento, condução e participação em reuniões. A estes é atribuída participação efetiva e, segundo estas falas das professoras, há uma implicação dos pais.

Esta implicação é exposta nas colocações dos pais. Vejamos algumas respostas destes aos questionários:

Procuro participar sempre que posso dos eventos da escola e leio a agenda todos os dias. Converso sempre com as professoras e as diretoras. Temos uma relação de muita amizade e cumplicidade. **(participante 34, quadro 4, pais).**

Colaboro fazendo parte dos projetos que a escolas propõe (campanha de conscientização para cuidados com piolho, oficina de sabonetes, reuniões, presença nas vernissages, feiras do livro e tudo que pais podem estar participando. **(participante 31, quadro 4, pais).**

Nós adoramos o CID pelo simples fato de nos sentirmos em casa. Sentimos o carinho de que nossos filhos são acolhidos todos os dias. E, é claro pela proposta de integração de crianças “diferentes” na sala de aula, onde há um crescimento mútuo. E isso só faz bem para todos nós. **(participante 33, quadro 4, pais).**

O CID para nós já faz parte da família, o qual nos transmite confiança e segurança para deixar nossa filha aos cuidados desta instituição. Instituição esta, que através de sua direção tem o cuidado e sensibilidade na contratação dos profissionais que integram o seu quadro funcional para poder dar o máximo dos mesmos na educação de nossos filhos, pois, o educar é uma coisa complicada. Ouvimos de certa feita que nossos filhos são como flechas que atiramos em determinados alvos. Podem não atingir os alvos escolhidos por nós. Mas acreditamos que no CID, não interessa que alvo ela atingir, ela com certeza será uma pessoa melhor e irá trabalhar para que nosso mundo seja mais justo e melhor. **(participante 32, quadro 4, pais).**

É interessante como cada família entende e coloca a sua participação na escola. Alguns falam dos instrumentos que a escola dispõe para esta comunicação entre pais e professores que são a agenda, a conversa informal do dia-dia, outros participando de momentos mais formais como participação em projetos, festas, eventos, e outros expressam seus sentimentos de confiança e tranquilidade em relação à qualidade do trabalho da escola. Podemos afirmar que a maioria dos pais participa do trabalho da escola. É justamente por serem convocados a participar de diversas formas que a parceria acontece; eles correspondem às solicitações da escola e de fato participam e, portanto, podem se dizer tranquilos e confiantes em relação ao trabalho. A tranquilidade é, então, conquista da escola por aproximar os pais e fazê-los ter conhecimento do trabalho.

Durante a pesquisa de campo observamos que os pais possuem total liberdade de entrar na escola a qualquer momento do período escolar, conversar com quem desejam sem a necessidade de marcar hora antecipadamente, e ir até a sala de seu filho quando este chega à escola ou sai. Constatamos ainda que a maioria dos pais não deixam seus filhos no portão e saem para sua rotina, eles vão até a sala de aula. Isto possibilita uma participação diferenciada das escolas em que as crianças são deixadas no portão, pois encontrar a professora diariamente faz com que o diálogo se estabeleça de uma forma mais próxima, como vimos nos relatos das professoras, também porque ir até a sala e ver este espaço de classe de seu filho faz com que possa de certa forma aproximar-se mais do que é trabalhado e acompanhar com maior conhecimento as conquistas e descobertas.

Ainda podemos ressaltar aqui que estes pais ao circularem pela escola estão a observar não só a sala de aula de seus filhos, mas a escola toda. Há sempre trabalhos expostos nos

corredores, as salas encontram-se com as portas abertas, a cozinha é um espaço também exposto e a secretaria e direção se mantêm o tempo todo com as portas abertas.

Muitas vezes nos foi possível ver pais chegarem na escola, acompanharem seu filho até a sala, trocar com a professora e no percurso de volta, passar na secretaria, beber um chimarrão com a direção, trocar algumas idéias sobre coisas da escola e sair para sua rotina.

Estas observações revelam que esta escola, por ser uma escola relativamente pequena, é um espaço aberto ao grupo todo. A sala de aula não é um espaço apenas do professor e alunos, assim como a cozinha não é um espaço somente da cozinheira, ou a secretaria da secretária e direção, mas todos estes espaços da escola e também os outros (biblioteca, sala de artes...) são espaços do grupo de pessoas que fazem parte desta instituição, professores, profissionais, crianças e pais. O que observamos é que os pais não vão até a secretaria somente para solicitar algo referente a alguma burocracia ou etc., eles vão para conversar, para trocar e até para beber um chimarrão junto com a secretária ou as diretoras.

Observamos ainda que quando os pais precisam conversar com determinado profissional sobre alguma situação, isto se faz, dependendo do caso e da situação, ali mesmo, na sala de entrada onde todos circulam. Isso ressalta que não há necessidade de um sigilo em relação aos outros, o assunto que se está a conversar com os pais, quando é uma iniciativa da escola, todos já sabem e o momento é para partilhar com os pais.

Uma participante expressa o que estamos a discutir e analisar com a seguinte colocação:

[...] O CID se torna muito diferenciado por isso e até pelo fato das famílias poderem levar seu filho até a sala, expor questões que estão acontecendo em casa com a criança e ver como agente pode ajudar, o que a gente faz aqui quando acontecem algumas situações. Então é uma escola muito aberta, muito flexível e que realmente pensa em cada um, na singularidade mesmo, né. **(participante 20, quadro 3, docente).**

Quanto a equipe diretiva, podemos afirmar que existe a preocupação com a relação entre a família e a escola, a escola tem como objetivo proporcionar momentos nos quais a troca aconteça, para que assim os pais sejam seus parceiros nesta jornada escolar dos filhos. Vejamos:

[...] Nossas mães, em geral, têm servido muito para mostrar a grande diferença que o CID é enquanto escola em relação a outras escolas que já existem por aí. Então, a gente faz, com os pais, avaliações da mesma forma que fazemos com as crianças, nas reuniões de pais procuramos fazer atividades para que eles entendam porque o projeto, assim, então eles

constroem. Esses tempos gente estava com um problema muito sério de chegada no horário e, aí, a gente estava pensando em botar uma lei para isso não mais acontecer porque a escola fica banalizada. Mas, como a gente vai fazer isso: A gente vai entregar para eles decidirem como eles vão fazer isso porque o problema não é nosso e nem das crianças, mas deles. Aí, a gente começou a reunião e eles começaram a debater assuntos sobre a sua escolarização e sobre a escolarização de seus filhos, e eles mesmo chegaram a conclusão de que o horário era fundamental. E, eles mesmos se colocaram um horário no sentido de dizer assim: “Olha, a gente vai começar a vir mais cedo. Se a gente se atrasar quinze minutos vocês podem nos dar uma multa”. Eles vão trabalhando, trabalhando, vão se dando conta do quanto a auto-avaliação diz o estilo deles. **(participante 01, quadro 2, não docente).**

A convocação é feita aos pais para participarem,

É uma folha que vai para cada sala com uma explicação específica onde a família tem todo um espaço em branco programado por nós e, lá embaixo então, o espaço para assinar. Por acaso, hoje teve uma mãe da 1ª. série que escreveu. Ela avançou um monte no espaço que a gente deu e disse: “É um momento tão grande que eu não posso ficar só com este espaço, eu preciso falar mais. **(participante 01, quadro 2, não docente).**”

A participação dos pais no processo de avaliação.

É possível afirmar, por meio das falas desta participante, que a escola assume o seu compromisso de trabalhar para que os pais participem, para que façam parte da construção da prática da escola. A eles parece ser proporcionados momentos de reflexão sobre as situações, e oferecido espaço para avaliar, pensar sobre seus funcionamentos e as conseqüências para o trabalho da escola. E mais, a eles parece ser também oferecido espaço para avaliar o trabalho da escola e a caminhada de seu filho no período letivo. Em todas as avaliações descritivas das professoras sobre o grupo e cada aluno há a participação dos pais no espaço destinado para a avaliação destes. Segundo as diretoras todos os pais participam, escrevem suas avaliações, alguns mais outros menos, mas todos participam.

Podemos ver no material anexo a participação dos pais sendo efetivada de forma diferente da troca diária. Por meio deste material os pais são convocados a refletir, avaliar e expressar de forma mais formal que as trocas diárias ou as reuniões. Transformar as idéias em texto escrito exige um processo de reflexão intenso e faz com que nos deparemos com pontos que não havíamos refletido antes. Também o registro dos pais acompanhando o material de registro dos professores sobre a criança formam um documento único de histórico do aluno. Podemos ver com este material o percurso de cada criança na escola sob o olhar da professora de sala, das outras professoras, no clube e nas aulas especializadas e também sob o olhar dos pais.

A fala da profissional entrevistada da Escola Bom Conselho também vem a afirmar o que estamos a destacar. Esta relata:

As crianças do CID chegam aqui com sua história escolar em forma de documentos descritivos, é uma forma de podermos conhecer estes alunos e saber de todo seu processo. **(participante 65, quadro 5, não docente).**

Há o reconhecimento da qualidade de registros referentes ao aluno e estes carregam a marca da troca com os pais. Os pareceres são de professores, profissionais e pais.

Outra forma de parceria com os pais é apontada pela coordenadora no que se refere ao encaminhamento dos alunos para outra escola. Esta nos coloca:

A gente procura não fazer ahn... de forma que a gente faça uma escolha, não, a escolha tem que ser da família, mas agente faz visitas, a gente conhece as propostas pedagógicas e a gente, então, fala para as famílias disso, assim: “Ah, eu gostaria de ir para o Santa Inês. Têm como vocês irem até lá e verem um pouquinho da proposta?” a gente faz a visita, a gente vê se tem compatibilidade e a gente até diz: “Olha, essa escola trabalha mais próxima da gente.” “Olha, essa escola é um pouco mais tradicional, mas tem isso, isso e isso.” E costuma deixar que eles tomem a decisão, mas dá esse suporte né, vai visitar”. **(participante 03, quadro 2, não docente).**

Assim, vimos que a parceria se dá também no momento de despedida, no momento em que a escola já não tem mais o que oferecer àquele aluno e trabalha em parceria com os pais na escolha da escola que saiba dar continuidade ao processo de aprendizagem iniciado. Mais uma vez apontamos a parceria com os pais em prol da criança, do aluno.

Outras formas de participação também são oferecidas aos pais por meio do jornal da escola “Linha de Ação”. Como a própria direção coloca na capa deste: “O Jornal Linha de Ação abre espaço para pais, avós, alunos, professores e demais profissionais, articulando diferentes saberes e valorizando a pluralidade das posições” (Jornal Linha de Ação, 2003).

Ler este jornal possibilitou-nos constatar que os pais e familiares participam da construção deste veículo. Há informações de profissionais para pais e familiares e vice-versa. A troca entre família e escola pela via da cooperatividade, representada em forma de material informativo.

Como atualmente a comunicação expandiu seus horizontes de forma altamente tecnológica, a escola, sendo um espaço de trocas e aprendizagens, não pode deixar de utilizar-se também da *internet* como instrumento informativo e de comunicação. Há no *site* da escola um espaço específico para comentários dos pais e familiares. E mais uma vez, constatamos

que os pais utilizam este espaço, ora para colocar alguma idéia, ora para expor leituras que fazem da escola, ora para avaliar e etc.

Entre outros tantos momentos de lazer e descontração que a escola promove, tomamos conhecimento dos churrascos das famílias, quando todos participam da preparação dos alimentos, organização do local escolhido e desfrutam da companhia dos demais pais, dos professores, dos profissionais da escola e dos filhos. Os diálogos onde são apresentadas filmagens do cotidiano das classes. A vernissage onde a escola expõe as obras dos alunos e grupos de classe; a feira do livro, momento em que os pais mergulham com seus filhos no universo literário que invade os espaços da escola e o Baile de final de ano, que acontece num espaço da comunidade judaica do bairro e que convoca todos, pais, alunos, professores, profissionais a estarem juntos mais uma vez de forma diferenciada das demais. Cada momento, por ter sua característica e objetivos próprios, distinto dos demais, proporciona o estar junto, o partilhar, de forma muito diferenciada uns dos outros. A escola, como o convite nos demonstrou, parece preocupar-se em proporcionar atividades de lazer nos quais a troca aconteça, a interação do grupo escolar nos momentos que acontecem no decorrer do ano letivo.

Também as colocações da coordenadora sobre as comissões de eventos expressam nossos apontamentos em relação a estas datas:

Normalmente, a gente não trabalha com os pais e os alunos nesse tipo de comissão mais organizadora quando são essas questões de datas comemorativas. Agora, numa questão mais social como Feira do Livro, O Baile de 15 Anos da escola que vai ter agora, a gente costuma convidar os pais que têm mais... que a gente tem amsi inserção. Mas, a gente não tem aberto assim... quem quiser se inscreva. Acho que ainda é um trânsito a gente caminhar neste sentido, até porque no momento em que tu abre, tu pode ter uma demanda muito grande, ter todo um trâmite para poder se reunir, ceder espaço na escola, de ter alguém da direção ou da equipe de apoio presente. Então, a gente ainda está abrindo muito, mas se agente sabe que tem determinada mãe que trabalha com tal situação a gente chama, pergunta se ela tem interesse de estar mais próxima. A gente tem trabalhado assim. **(participante 03, quadro 2, não docente).**

Podemos constatar com estas colocações que a escola mesmo sendo apontada aqui como espaço que convoca a participação dos pais, ainda tem muito a fazer para que esta participação se efetive de forma mais organizada, para um trabalho com o envolvimento de todos. A escola encontra-se nesta caminhada, abrindo espaços de acordo com suas condições de trabalhar e dar conta destes.

Cabe neste momento ressaltarmos que ao discutir este tema constatamos que não há suporte da Pedagogia Institucional em relação à troca com os pais, o que pensamos ser justamente por esta pedagogia ter origem na década de sessenta e por sabermos que a escola nesta época direcionava seu foco, dentre outros objetivos, para a instalação dos princípios burgueses da sociedade e, portanto, à não valorização da participação da família. A escola tinha a finalidade de separar o indivíduo da família.

No entanto, sabemos que a Pedagogia Institucional, por ter forte contribuição da pedagogia Freinet, toma como um dos pontos essenciais para o trabalho pedagógico a realidade do aluno, o contexto onde está inserido e a realidade social. Quando falamos de realidade do aluno, estamos também nos referindo a sua família, à instituição familiar inserida neste contexto histórico, econômico, cultural e social. Mas vemos que, mesmo destacando a importância da realidade do aluno, não trata especificamente da relação família – escola, ficando assim lacunas para nossa reflexão.

Hoje, após muitos anos de experiência nesta perspectiva de modelo burguês e sofridas as consequências do afastamento das famílias das escolas, podemos apontar que se faz necessário à formação de redes. A pesquisa na escola CID contribui com nossos avanços neste sentido, pois o exercício no dia-dia do trabalho de troca com os pais revela que a cooperatividade se estabelece e o trabalho passa a ser conquista de todos do grupo escolar, professores, profissionais, alunos, pais e familiares.

5.1.4 A escola como promotora do diálogo com a sociedade

A análise tem como objetivo identificar o perfil da escola como espaço que demonstra promover a troca com a sociedade por meio de trabalhos, pesquisas, eventos e atividades diversas. Constatamos isso nas seguintes falas:

[...] hoje a gente vai dar palestra no interior do estado, faz parte de pesquisa, por que a gente tem lugar de obrigatoriedade. (...)A escola precisa estar associada à sociedade, vinculada ao dia-dia da porta para fora. **(participante 02, quadro 2, não docente).**

[...] Esses eventos de cunho mais social, esses eventos abertos para a comunidade foram a primeira forma que a gente começou a instaurar a entrada da comunidade dentro da escola. Quando a escola fez 10 anos era o segundo ano nesta casa e, a gente criou a vernissage que é um evento anual de apresentação, de mostras de arte das crianças e aí fazemos todo um resgate para além desse espaço aqui, que tinha sido a casa da Milca, tinha sido vizinha da Tânia Carvalho que são personalidades de projeção no Rio Grande do Sul que trabalham com moda, ou com política, literatura,

jornalismo..., e trouxemos estas pessoas para poder circular entre as obras das crianças que aludiam as suas vidas. **(participante 02, quadro 2, não docente).**

Outra forma que a gente achou de trazer a comunidade foi a Feira do Livro que é um evento anual...e a Feira do Livro também acabou se caracterizando.(...) E aí, a outra questão de cunho mais social que a gente pensou em fazer é um projeto bem mega, assim, porque dentro do programa do CID - Cidadão que é um programa que está engajado numa proposta dos 10 anos também, que faz a coleta de brinquedos velhos das crianças, uma recuperação deles por nós para entregar numa creche mantida pelo Lions, que é numa das vilas de Porto Alegre. Também coleta de alimentos não perecíveis, coleta de roupas na campanha do agasalho.(...) O CID-Cidadão é um programa que, na verdade, a gente usou o C, o I e o D da palavra cidadão para fazer casamento com a idéia do CID e diz de um espaço para pensar nas questões mais ampla, para além do circuito da escola no que tange a relação social propriamente dita. Então, o CID-Cidadão é um programa que foi criado com este fim. **(participante 02, quadro 2, não docente).**

A gente atende aluno de faculdade numa demanda absurda. **(participante 03, quadro 2, não docente).**

Uma coisa importante em termos de comunidade é que a escola está grande e não temos um salão por exemplo para fazer reuniões com os pais, se for geral a gente está usando a Hebraica, a Sociedade Hebraica – Israelita.e o nome do CID circula de uma forma diferente.Também, no momento que a gente está fazendo algum projeto e sabe que tem alguém da comunidade que pode contribuir, poder chamar a pessoa para vir até aqui falar. Então tem pessoas que a gente acaba conhecendo ou por indicação, ou porque conhece e daí pode trazer a pessoa para dentro do CID. O fato também de a gente estar num bairro que é praticamente de judeus, a nossa escola não tem assim...ela trabalha justamente com a diversidade, e, a diversidade também está na questão da religião, então daí de poder trazer, especialmente nos feriados judaicos, coisas com qual é o significado assim como a gente trabalha a páscoa, o natal... Está tão implícito né, poder trabalhar esta outra cultura e daí se tem algum aluno com uma outra cultura pode trazer. Então, são elementos que fazem transitar culturalmente, e isso é uma das coisas que a pedagogia de projetos propõe, que o projeto não fique nos muros da escola, para que ele transcenda o muro da escola. **(participante 03, quadro 2, não docente).**

No instrumento de observação notamos também esta troca com a comunidade, não só nos aspectos referentes a pesquisas realizadas pelas turmas que visitam locais e realizam entrevistas, passeios culturais e vivenciam questões sociais, históricas, geográficas e as diversidades culturais, e os informativos que buscam saciar a necessidade de informações sejam elas científicas ou não, mas também na troca constante que a escola realiza com a academia de natação do bairro. As crianças que freqüentam o clube, vão para a aula de natação em grupo, acompanhadas pela professora do clube e auxiliar e participam deste

momento da academia como grupo da escola CID. Esta é uma parceria que a escola propôs para a comunidade e que, segundo suas diretoras, acontece durante todo o ano letivo.

Encontramos também no acervo de documentos da escola matérias de jornais que destacam tanto as saídas da escola para espaços da comunidade a título de pesquisa, quanto a abertura deste espaço para a participação de todos. Os convites dos eventos que a escola promove, registros de pessoas que deixam seus pensamentos e idéias no livro de registros dos eventos e papéis que dizem respeito ao projeto CID – Cidadão nos possibilitam observar este aspecto.

Realizar a leitura destes instrumentos tendo como lente a Pedagogia Institucional nos proporcionou a condição de reconhecer que esta escola parece possuir conhecimento de sua função na sociedade como formadora de cidadãos conscientes, críticos e participativos. Este conhecimento não é teórico, posto que as inúmeras atividades mostram uma “presença” na comunidade.

Sabemos que assumir como função a formação de cidadãos implica a orientação no processo de conscientização da realidade social e do desenvolvimento histórico de um povo. A formação é, portanto a própria preparação para participação na construção da história. A exercitação é a prática da vida dos homens, de seus grupos e de suas comunidades. Não existe formação sem exercitação, assim como não existe formação sem orientação. (MORAIS, 1996). A escola é então espaço de orientação, de formação e de exercício da cidadania.

O CID-Cidadão, como o próprio nome apresenta e a participante 02 coloca, vem a ser um projeto que se originou com a finalidade de trabalhar com a cidadania. Por meio dele, esta profissional declara que pretende desenvolver muitos projetos de cunho educativo, voltados para a preservação do planeta e o que então está implicado, como a reciclagem do lixo, as reformas de bonecos e brinquedos, e a proposta de parceria com supermercados na informação sobre que tipo de lixo seus alimentos e materiais caracterizam.

Percebe-se uma instituição que não está somente inserida na sociedade como espaço formador, mas também como uma instituição que busca o exercício da sua própria cidadania. Esta escola busca parcerias com outros espaços e envolve a todos da instituição em seus propósitos.

Para a Pedagogia Institucional a escola tem como instituído o compromisso de ultrapassar os espaços internos e conduzir seus alunos para o conhecimento, o estudo, a reflexão e a participação na sociedade. Não significa diretamente sair às ruas, mas ter conhecimento da história e estar atento para participar do momento em que a sociedade vive em todos os seus aspectos. A Pedagogia Institucional, apoiada nas idéias de Freinet, defende a

idéia de que a escola precisa romper com as barreiras que a escola tradicional impõe, deixando seus alunos ilhados e limitados ao que circula dentro do espaço escolar. A escola tem o compromisso de articular os conhecimentos científicos à realidade social, econômica e cultural a qual está inserida (VASQUEZ;OURY, 2001).

Moraes coloca que “Segundo Freinet, a conquista da cidadania é uma construção coletiva. Ninguém é cidadão sozinho ou isoladamente”. (MORAIS, 1996, p.137). Cabe ressaltar, sustentadas nos relatos e materiais analisados, que a escola busca o exercício da cidadania na escola no grupo classe e no grupo escolar. Não se trata de cumprir a lei, mas de perceber o significado e o sentido desta para poder se posicionar, apresentar comportamentos e ter atitudes de forma coerente, com ética e moral. No grupo, o instituído é calcado na confiança e na participação colaborativa. Responsabilidades são assumidas e cada um parece ter seus direitos e deveres. Um processo de regulação entre o respeito à igualdade e à liberdade das pessoas, entre si, diante do Estado e do seu aparelho administrativo-burocrático e normativo-coator. (MORAIS, 1996).

Na escola CID, como pudemos ver nas reportagens, os grupos classes mostram estar em constante movimento de participação dos espaços da sociedade, o trabalho em sala de aula estende-se para a comunidade e o diálogo acontece. Da mesma forma, no espaço escolar são oferecidos momentos de participação da comunidade. A escola abre suas portas para expor o que é gerido por seus integrantes e para construir em parceria com a comunidade, buscando diminuir assim a distância entre escola e comunidade.

5.1.5 O trabalho em grupo

O grupo se apresenta nas diversas situações e momentos de trabalho na escola. As falas das participantes e os demais instrumentos expressam a existência do grupo escola, do grupo de professores, dos grupos que se compõem, do grupo de alunos, e dos grupos de classe. Eis as citações dos participantes:

[...] Tu jamais consegue se separar da idéia de que um grupo funciona muito melhor enquanto grupo do que enquanto indivíduo, e eu acho que é isso que agente tem que tentar ir mostrando. **(participante 01, quadro 2, não docente).**

O funcionamento em grupo como objetivos da escola.

[...] Acho que uma coisa importantíssima é o diálogo entre os profissionais que trabalham nesse espaço porque é o que vai dar alça para um e para o outro e, para o outro ir pensando no caso, buscando estratégias para facilitar o acesso ou a apreensão da criança. **(participante 02, quadro 2, não docente).**

A riqueza de construções que a troca dos profissionais no grupo promove.

[...] Chama muito a atenção à importância de pertencimento em grupo né, de como é importante que cada um esteja ali naquele lugar e isso é algo que eu tenho escutado das professoras mais novas que têm chegado mais recentemente conosco.[...] Eu vejo que o trabalho de lidar com a singularidade de cada aluno só é possível porque aqui se fala das coisas, porque aqui essa construção é conjunta e não o professor isolado em sala de aula se vendo com um grupo de pontos, com tais e tais alunos, essa solidão do professor que muitas vezes é a realidade em algumas escolas, né. **(participante 05, quadro 2, não docente).**

Eu acho que o CID foi o melhor lugar que eu pude cair para aprender. É um lugar de muita aprendizagem, muita aprendizagem até, porque aqui, a gente nunca está sozinha, né. A gente tem supervisão contínua, a gente tem os grupos de reflexão e estudo, a gente está sempre com este estímulo de procurar, de refletir. Diferente de estar numa escola onde o teu trabalho é planejado sozinho, tu trabalha sozinho, não tem ninguém para te escutar, tu tem dúvidas e ninguém para tu trocar. É um lugar de muita aprendizagem e troca. **(participante 22, quadro 2, não docente).**

O grupo como referência que sustenta o trabalho das professoras, o que implica a segurança de não estar sozinho.

Tem o grupo semanal. A gente discute, fala cada uma sobre o projeto, coloca alguma questão que está incomodando. Porque chega um momento que tu diz: “Meu Deus, o que eu faço na semana que vem?”. Aí, tu vem na reunião e nas trocas uma diz que fez este jogo, fez aquilo..., e tu começa a pensar que pode fazer isso, pode adaptar. **(participante 22, quadro 3, docente).**

A gente tem encontros semanais e nesses momentos a gente procura, juntos... Eu acho que é bem importante ressaltar isso porque tudo aquilo que eu vivencio em sala de aula, tanto as conquistas das crianças quanto as minhas dúvidas, eu levo isso para esses momentos e a gente constrói, tenta sanar alguns dos problemas e chega ao final quase sempre positivo, porque nem sempre a gente consegue de imediato resolver o problema, mas juntos sim. **(participante 19, quadro 3, docente).**

O trabalho do grupo como proporcionador de trocas e construções efetivas para a prática em sala de aula.

O Conselho de Classe é aquele momento em que o grupo de profissionais pára para pensar sobre cada criança e mostram interesse por aquilo que tu desenvolveu, é muito interessante. **(participante 23, quadro 3, docente).**

O grupo que exerce seu trabalho também no momento de avaliar, de pensar sobre cada aluno, de retomar o que foi desenvolvido e de refletir sobre a prática do professor.

[...] A gente faz reuniões de quinze em quinze dias, e a gente formou um cartel. Então a gente sempre discute umas temáticas assim, que fez crescer bastante. Esses encontros já aconteciam na escola, esses momentos de conversa através de reuniões. Aí teve uma colega que precisou fazer um trabalho e a gente reuniu para falar sobre, que foi sobre inclusão, e aí depois da inclusão a gente começou a sentir essa necessidade. Aí veio a deficiência mental e a gente ficou falando sobre isso, cada uma colaborando com alguma coisa, com algum artigo, enfim... Isso são coisas que foram aprimorando, me aprimorando, que foram me trazendo segurança dentro da sala, né. **(participante 15, quadro 3, docente).**

O grupo que se forma por meio das necessidades de seus integrantes de buscar conhecimento que sustente a prática.

Normalmente, no início do ano a gente lista as situações que a gente precisa e quer investir durante o ano. Daí, entram algumas datas comemorativas, a feira do livro, o aniversário da escola e, a princípio as pessoas se inscrevem por interesse, de uma forma a dar conta...que essa comissão direciona o trabalho que é mais geral da escola, por exemplo: o que acontece em sala de aula na Semana Farropilha, é do processo pedagógico de sala de aula, mas o que vai acontecer em termos de escola, se vai ter uma comemoração única, se a gente vai conseguir levá-los a ver uma apresentação, quem organiza isso é uma comissão porque ela vai cuidar de uma certa unidade onde, desde o pessoal do berçário até a 4ª. série, vai ser contemplado. O objetivo dessa comissão não é fazer tudo sozinha, mas direcionar e pedir as ajudas. A princípio, a gente pede que o pessoal mais ou menos se coloque em comissões mais espaçadas durante o ano (porque sabemos que exige uma certa demanda) e a gente costuma incentivar para que participem pelo menos de uma comissão por ano. **(participante 03, quadro 2, não docente).**

Eu participo das comissões. Eu participei agora da festa junina, estou participando do evento científico e aí eu vou ter uma folguinha e vou participar da festa do dia das crianças que eu adoro. Gosto muito de participar. Acho muito legal, bem importante ter esse momento de tu administrar valores também, organizar o espaço, orientar as colegas a se organizarem de tal e tal forma, acho bem produtivo isso enquanto professora, enquanto profissional fazendo parte de uma escola, de uma comunidade. **(participante 25, quadro 3, docente).**

O incentivo da escola na formação de grupos para atividades anuais e o reconhecimento da importância destes por parte dos professores e profissionais.

Acho que ajuda muito na relação porque precisa, porque tu te incomoda com fulano que arrastou a cadeira, teu colega e tu não diz, e aí aquilo vai ficando. Então, acho que esse sistema de ter as reuniões facilita para que tu possas extravasar isso de alguma maneira, e que não seja nem com as crianças e nem com o teu colega no momento de corredor. **(participante 04, quadro 2, não docente).**

O grupo como possibilitador de relações saudáveis entre os profissionais.

Outro ponto que se refere à questão do grupo são os alunos. É possível constatar que os alunos da escola trabalham em grupo no espaço escolar. Vejamos algumas falas de professoras:

[...] os registros são quase que individuais, mais o trabalho em si, assim, eu faço eles trabalharem em grupos e eu vejo que existe uma troca, né, então um cresce com o outro. **(participante 17, quadro 3, docente).**

O trabalho em grupo como meta do professor

[...] Eu acho tão comum essa ajuda do grupo, e isso facilita tanto na hora de trabalhar com as diferenças, na hora de ter um impasse dentro da sala de aula. Às vezes, tem alguém que não quer descer para o pátio e como é que eu vou descer com a turma? Aí eu chamo um colega e peço para ajudar e ele consegue o que eu não consegui. Eles sabem que eu conto o tempo todo com eles, não esperam eu convocar, e isso com certeza, é uma baita mão que eu tenho. **(participante 18, quadro 3, docente).**

[...] Ela não conta historinhas, não olha o livro sozinha e então os coleguinhas levam o livro até ela, mostram e ela vai olhando atentamente cada figura que eles estão contando. **(participante 20, quadro 3, docente).**

O grupo-classe que passa a funcionar como grupo que trabalha em cooperatividade.

Também as fotos revelam o cotidiano na escola participado em grupo pelos alunos. As turmas em suas rotinas diárias, os materiais coletivos e as produções em grupo nos indicam a existência do funcionamento em grupo. Vejamos:



Foto 14: O grupo que elabora as próprias regras



Foto 15: O grupo representado nos materiais construídos para guardar materiais de uso diário



Foto 16: O grupo em suas conversas rotineira



Foto 17: O grupo que desenvolve o trabalho em conjunto



Foto 18: A produção do grupo valorizada nos corredores da escola



Foto 19: O grupo que saboreia o lanche nos espaços da escola



Foto 20: O grupo-classe mesmo nos momentos de produção individual organizado coletivamente



Foto 21: O grupo nos momentos de refeição



Foto 22: O grupo que trabalha de forma cooperativa

Também os documentos revelam que a escola tem enfoque no trabalho em grupo. Encontramos no Plano Político Pedagógico da escola, no item “Concepção Pedagógica” a seguinte colocação:

A função do projeto é favorecer a criação de estratégias para resolver um problema proposto, testar algumas hipóteses referentes a um determinado tema, pesquisar sobre o assunto eleito pelo grupo, enfim, levar o grupo a buscar o que lhe é significativo... No momento que o grupo está envolvido pelo seu projeto é como se estivesse “vivo”, os alunos em cooperativa buscando estratégias e definindo em conjunto a condução do projeto, permitindo maior autonomia. (CID, 2004b).

Sabemos que a Pedagogia Institucional originou-se da própria formação de um grupo. Um grupo de profissionais que passaram a instituir práticas e a refletir, discutir sobre as mesmas. Assim, o grupo, definido como instrumento principal da Pedagogia Insitucional, constitui-se, segundo esta perspectiva, através da demanda e do desejo de seus integrantes, que instituem o seu fazer, sua prática, sua organização, funcionamento, e onde a vida cooperativa é permanente. (VASQUEZ; OURY, 2001).

Podemos constatar na fala das participante 01 e 02 que a escola CID possibilita o trabalho em grupo de seus profissionais de diversas formas. Num primeiro enfoque, o grupo todo de profissionais que trabalham em unidade, como já ressaltamos no primeiro foco, e que funciona de forma cooperativa, o próprio funcionamento do grupo instituído pelo compromisso escolar. Este grupo, vai no seu dia-a-dia, por meio do trabalho cooperativo, construindo e reconstruindo o seu fazer, sua organização e etc.

Tal fazer em grupo é definido pela participante 05 como construção conjunta e ressaltado pela mesma na sua efetividade para o trabalho de cada um individualmente. O trabalhar em grupo como apoio para o trabalho individual.

Já a participante 03 nos revela que a escola convida seus professores e profissionais a formarem grupos, há um movimento da instituição de trabalhar em cooperatividade e esta se dá também por meio da formação de subgrupos que se instituem para assumir responsabilidades da escola, tais como eventos, passeios e etc.. Estes convites parecem ser não somente aceitos, como também reconhecidos em sua importância pelo valor, confiança e responsabilidade que a escola demonstra por cada um. Observamos que cada integrante da grande equipe de profissionais da escola assume a responsabilidade de fazer parte de um grupo que a representará na organização e realização de um momento especial da escola.

Observamos também um compromisso de todos de fazerem parte dos grupos de estudos e discussões. A escola convoca-os a constituírem grupos e estes funcionam, semanalmente ou quinzenalmente, durante todo o ano letivo.

Assim, apoiados na Pedagogia Institucional, analisamos que a escola CID possibilita a instituição de equipes de trabalho, subgrupos, que podemos definir como GETs, pois constatamos que nestes há liberdade de expressão, cooperação e institucionalização permanente do trabalho. Esta experiência em grupo é o que pensamos, possibilita, como nos apontam as participantes 15, 19 e 22, a formação, a aprendizagem constante e uma maior tranquilidade para a prática.

Podemos também apontar que, por vivenciarem esta prática, tais professoras passam a ter a compreensão do fenômeno grupo e esta compreensão as possibilita trabalhar com o grupo-classe de forma mais apropriada. O que estamos a ressaltar é que estas vivências dos professores e profissionais da escola em grupos estão além da aprendizagem que as discussões, leituras e trocas proporcionam. Há uma outra aprendizagem, que é o viver o grupo, o experimentar o fenômeno grupo. E pensamos que esta vivência pode ser uma das sustentações para trabalhar com a classe de modo que venha a constituir um grupo cooperativo de trabalho.

Como nos colocam Vasquez e Oury,

Os grupos cooperativos baseados em actividades, os grupos de análise, a manutenção das instituições permitem oferecer, a cada educador, por um lado, a formação mínima indispensável; por outro, um recurso e um controle, condições de qualquer experiência. Não se limitando obrigatoriamente ao período do estágio, estas experiências controladas e analisadas oferecem uma possibilidade de aperfeiçoamento indefinida. O problema da formação encontra-se assim resolvido sem investimentos complementares excessivos. (VASQUEZ; OURY, 1978, p. 68).

Neste sentido, faz-se necessário colocarmos aqui que nossas observações possibilitaram ver os efeitos da formação constante que os grupos possibilitam aos professores. É possível observar que os alunos, sujeitos destes efeitos, participam de todos os momentos da rotina escolar como grupo. Não é somente em sala de aula que com a mediação do professor o grupo-classe trabalha, decide e constrói em conjunto, mas também nos momentos livres, nas horas das refeições e nos passeios. O professor conduz o trabalho em classe de forma que os alunos passem a funcionar em grupo e, observamos que este funcionamento passa a ser característico do viver diário na escola. Vemos de fato a identificação do grupo classe com esta forma de estar na escola.

As falas das participantes 18 e 20 representam esta construção em grupo, a troca que o trabalhar em grupo possibilita para a construção individual de cada aluno, a cooperação que se estabelece no grupo classe e que faz com que todos participem, cada um da forma que lhe é possível. A troca que faz com que um auxilie o outro na realização das tarefas comuns.

Em conversas informais nos foi possível verificar que as opiniões mesmo divergindo, chegam a um consenso. As dificuldades de uns são assumidas pelo grupo como compromisso. Os momentos de discussão são também resolvidos pelo grupo.

As fotos também revelam o trabalho em grupo. No grupo classe, como as fotos demonstram, os alunos não só realizam as atividades e participam da rotina diária em grupo, como também constroem conjuntamente materiais que representam as idéias e regras estabelecidas pelos mesmos. É evidente na foto 09 a cooperatividade dos alunos que por meio da troca e da cooperação promove a construção também individual de cada integrante.

Também podemos analisar nas fotos 02 e 07 que, mesmo quando trabalham individualmente, o grupo mantém-se como grupo. Não estamos aqui nos referindo somente à disposição de mesas e cadeiras, como o que está nas fotos representado, mas ao que observamos, o fato de que todos assumem sua tarefa, cada um singularmente, mas conjuntamente. Uma forma harmônica, um jeito conjunto de realizar os trabalhos, que as fotos não revelam tão explicitamente como as observações.

Ressaltamos, portanto, que, assim como no trecho apresentado do Plano Político Pedagógico da escola é possível constatar que esta possui como proposta pedagógica o trabalho com projetos por meio do trabalho cooperativo em grupo, é objetivado também, proporcionar na prática diária dos sujeitos desta instituição, sejam estes professores, profissionais ou alunos o exercício constante do trabalho em grupo. Como os representantes da Pedagogia Institucional mesmo apontam, o único meio de formar numa pedagogia cooperativa é cooperar, associar formadores e formados na produção de obras comuns. (VASQUEZ; OURY, 1978).

5.1.6 A escuta como exercício da ética

Outro foco de análise que julgamos ser necessário discutir é sobre a escuta, o valor da palavra, e a preocupação em escutar a mensagem no que é dito e não dito como forma de ação educativa ou práxis pedagógica. Há nos discursos dos participantes apontamentos sobre esta preocupação da instituição. Vejamos:

Aparece um pouco disso no Conselho Participativo, de fazer uma escuta de como eles estão vendo a escola onde eles estão a partir da sua ótica, mas no seu comprometimento e não descomprometidamente **(participante 01, quadro 2, não docente)**.

O primeiro momento da avaliação é o conselho participativo, que é um momento formatado pelo setor de pedagogia e de psicologia onde os professores não estão presentes, e é proposto uma dinâmica para o grupo que possa trazer a tona questões do dia-dia da sala de aula com os vários professores que estejam trabalhando...No conselho de classe começa com a apresentação dos profissionais do que seja pertinente a ser apresentado para o grupo de professores para repensar aquela trajetória, ou para projetar a trajetória do trimestre seguinte a partir da fala das crianças. **(participante 02, quadro 2, não docente)**.

Vemos na fala destas participantes a preocupação com a escuta da palavra dos alunos em momentos específicos.

Outra participante coloca:

[...] Toda vez que uma criança não consegue ficar as quatro horas e meia dentro da sala de aula e precisa circular, e toda vez que um profissional do CID passa a mão nessa criança e vai fazer uma outra coisa que também é aprendizado, mas que não é dentro da sala de aula, essa criança nos ensina como se trabalha com essa diversidade, a cada vez ela vai nos apontando isso. **(participante 01, quadro 2, não docente)**.

A busca de escutar a forma particular de uma criança dizer de seus limites.

Sobre seu trabalho as seguintes participantes colocam:

Então, se torna assim, gratificante para mim, e cada dia é um dia diferente, nunca posso programar assim: amanhã vou fazer exatamente aquilo que eu penso, eu mais ou menos penso duas, três proposta diferentes, né. Ai eu vou ver também como é que esta a vontade deles, né. Uma coisa que eu aprendi é escutar muito o meu aluno. **(participante 17, quadro 3, docente)**.

Eu acho importante a gente procurar buscar assim ouvir atentamente esse questionamento, porque é a fase dos “porquês”né, está surgindo o questionamento, então vamos investigar, vamos descobrir juntos, né? **(participante 19, quadro 3, docente)**.

Eu acredito que a gente faz algo que veja a necessidade e o desejo, e procure articular entre necessidade e desejo. As vezes tu vê num grupo a necessidade de trabalhar um assunto como relacionamento, a sexualidade, mas ainda não está vindo como desejo, não conseguem falar especificamente disso, mas a gente está vendo a necessidade e, as vezes vem um desejo explícito de um determinado assunto. **(participante 03, quadro 2, não docente)**.

É claramente observável a preocupação em escutar o que o grupo de alunos revela de desejos e interesses no dia-dia.

Também uma participante docente afirma:

[...] O ano passado foi o primeiro ano que eu trabalhei com criança com síndrome de down e me surpreendi. Eu aprendi a olhar muito para esse aluno, escutar muito esse aluno. **(participante 17, quadro 3, docente).**

Identificamos nesta fala a preocupação em escutar as necessidades singulares de cada aluno.

Sobre momentos de reflexão da prática estas participantes falam,

Nos conselhos de classe que a gente tem uma diversidade muito grande de posições a gente procura respeitar muito a posição da professora, mas também problematizar, assim, algumas perguntas, algumas coisas assim que faz pensar de uma outra forma, o que vamos pensar sobre esse prisma também... Mas, a gente procura ter um respeito muito grande pela visão da professora porque é ela que passa o maior tempo com o aluno. **(participante 03, quadro 2, não docente).**

Então no conselho eu sentei para falar sobre cada criança e se abriu um leque de coisas que eu nem imaginava que poderia pôr numa avaliação, né. Então tu sai com outra visão de cada criança. Isso depois do conselho, porque as vezes tu está ali dentro e não vê determinadas coisas que as pessoas que estão de fora enxergam. Então depois do conselho que eu tive com elas a minha cabeça se abriu e facilitou muito o meu trabalho. **(participante 21, quadro 3, docente).**

Falas que revelam o exercício da escuta, que valoriza a posição do professor e ao mesmo tempo o faz se escutar e refletir.

Sobre escutar aos professores estas participantes colocam:

[...] Acontecem impasses, acontecem problemas de relacionamento, mas tudo a gente busca trabalhar muito conversando, não encobrindo. Então, assim... está acontecendo uma situação, poder jogar limpo com ela, poder falar dos sentimentos com ela e daí ter os espaços de supervisão e reunião. **(participante 03, quadro 2, não docente).**

O espaço de supervisão comigo, por exemplo, é um espaço que eu deixo muito em aberto, eu proponho que é um espaço onde a professora traga questões suas e em relação ao seu trabalho. Então ela elege, ela decide sobre o que ela quer falar, a menos que haja situações mais pontuais que precisam ser faladas naquele momento, mas de uma maneira geral quem conduz essa escolha é a própria professora. **(participante 05, quadro 2, não docente).**

Aqui mesmo, temos momentos só nós, professores sozinhos dentro de uma sala com a psicóloga que nos dá o suporte. Precisamos de alguma maneira nos esvaziar né, porque a carga é difícil, é bem pesada. **(participante 17, quadro 3, docente).**

Mas, o que eu acho mais legal não são nem essas horas marcadas, porque a qualquer momento se a gente não está numa situação assim, confortável, a gente chama elas e diz: “Olha, está acontecendo isso, isso e isso.” Então, tem essa abertura de estar chegando nelas sempre. **(participante 16, quadro 3, docente).**

Se as outras escolas tivessem essa relação assim eu acho que os alunos ganhariam muito, porque é de uma escuta, de uma atenção quando tu precisa, de um elogio quando tu faz uma coisa bem legal, de um convite, um convite mesmo a melhorar o que não está bom, ser uma coisa bem acessível, de poder conversar, ser honesto nos seus sentimentos, ser aberto nos seus sentimentos, sempre tu vai ter uma acolhida, não de” não, tu não pode fazer isso”, de uma coisa que venha te chatear enquanto pessoa não, mas te ouvir. **(participante 25, quadro 3, docente).**

As falas destas participantes representam os efeitos da escuta no trabalho do professor.

Quanto a seleção de professores esta participante não docente coloca:

É, quando a gente pensa assim... os pilares da escola são a psicanálise e a pedagogia de projetos. Essa questão dessa percepção da possibilidade de escuta mesmo sem ter uma trajetória na psicanálise, a gente tenta buscar na entrevista de seleção. Então, profissionais que estejam abertos a isso, que na sua fala mostram algum trabalho neste sentido ou uma abertura para isso. **(participante 03, quadro 2, não docente).**

Parece haver, portanto, o critério “abertura para escutar o outro” explícito nas seleções de professores e profissionais da escola.

Outra participante não docente nos fala:

[...] Eu não me sinto ahn.... nenhum bloqueio, nenhuma barreira para falar com nenhuma delas, inclusive com a L., no caso com a S. e com a L. também, de assim..., de pedir ajuda. **(participante 04, quadro 2, não docente).**

A possibilidade de falar o que sente e pensa expressada nas colocações desta participante e no diálogo abaixo.

Pesquisadora: Conta para nós o que você gosta aqui no CID.

Participante (aluna): Do pátio, da sala de artes, da hora do lanche, dos trabalhos, da biblioteca e de brincar.

Pesquisadora: E do que você não gosta aqui no CID?

Participante (aluna): De briga.

Pesquisadora: - De briga? Quem é que briga aqui no CID?

Participante (aluna): O B. o V. e o L.

Também sobre as famílias temos as seguintes falas:

[...] Se os pais te procuram para pedir um horário para conversar sobre o filho, a gente sempre está aberta... e num instante a gente desce e já marca junto. **(participante 14, quadro 3, docente).**

[...] Acho que na escola tem uma abertura muito grande para o diálogo com os pais e é bom que os pais que conseguem se abrir a esse ponto para sentar, conversar, discutir. Vamos melhorar, vamos pegar juntos, é ótimo. **(participante 08, quadro 2, não docente).**

[...] Então, eu criei o hábito de estar muito cedo na escola, de circular por entre as salas, de conversar com eles, de ouvir as demandas e eu acho que isso dá um encaminhamento legal para o trabalho, dá proximidade com as famílias, evita um caminho enorme de, às vezes as coisas ficarem se acumulando numa família. Tu está ali, tu está aberto para que as coisas cheguem, aí tu chama “ah, senta aqui, vamos conversar um pouquinho. **(participante 02, quadro 2, não docente).**

Falas que podemos observar, revelam a escuta familiar.

E esta escuta aos pais, de forma mais enfática e com vistas a mudanças, a seguinte participante nos fala:

O clube surgiu no nascimento do Ensino Fundamental porque nossos alunos eram de turno integral. E, na medida em que as crianças viessem para o ensino fundamental a vida da família não mudaria, mas seguiria na mesma necessidade... E surgiu a necessidade das famílias que eram nossas clientes e se transformariam em clientes do Ensino Fundamental numa demanda de dia todo. **(participante 02, quadro 2, não docente).**

Julgamos ser importante neste momento explicitarmos que a palavra *escuta*, referida neste foco de análise, carrega valor particularmente psicanalítico. Para a escola CID como nos coloca a participante 03 a psicanálise é um de seus pilares de trabalho e, quando refere-se a “possibilidade de escuta”, está se referindo a escuta no sentido psicanalítico.

E escutar o outro para a psicanálise possui significado muito diferente do termo “ouvir”. Para a psicanálise a escuta está desde sua origem diretamente relacionada à escuta psicanalítica, o que se dá no processo de análise clínica. O analista possui como instrumento de trabalho a palavra do sujeito e é por meio da escuta desta palavra que fará aí suas intervenções, suas pontuações. Mas, escutar neste processo de análise não significa

diretamente escutar o que o outro diz, mas poder escutar o que está por traz do discurso, o que está dito nas entrelinhas e o que está dito no que não é dito.

Também “escutar” para esta teoria no que diz respeito à posição de paciente é reconhecer os próprios desejos que se apresentam no discurso de forma distorcida. Assim como os sonhos, que segundo Freud, são a realizações de desejos e se fazem em imagens distorcidas da realidade. Também para Lacan que nos coloca que o desejo está no centro do discurso do sujeito, é por meio da palavra que o desejo se faz presente. (GARCIA-ROZA, 2002).

No contexto da Pedagogia Institucional, Oury aponta o difícil processo de cada sujeito de assumir o seu desejo e articulá-lo à regra que permitirá a todos aprender e desenvolver-se. É preciso lastrear o desejo de cada um amarrando-o ao projeto coletivo. (MEIRIEU, 2005). Esse lastrear interpretamos que se realiza pela escuta, a forma de trabalhar com o que o outro coloca por meio de suas palavras, gestos, ações.

Quando a participante 03 nos coloca sobre fazer questões ao professor no momento específico de conselho de classe, para que ele reflita sobre sua prática, entendemos que a escola está aí, neste momento, a partir do reconhecimento do desejo desta professora (o que ela coloca em palavras), desafiando-a a escutar o que diz, o que está implicado em sua fala e assim refletir e transformar sua prática. Como nos coloca Meirieu:

Em educação, o importante não é negar o desejo, mas aceitá-lo e tomar distância dele, mentalizá-lo e simbolizá-lo, confrontá-lo aos cenários possíveis nos quais o sujeito pode estar envolvido. (MEIRIEU, 2005, p. 119).

O que pretendemos apontar aqui é que o exercício de escutar ao outro e se escutar no espaço escolar diz respeito a poder refletir sobre a prática, reconhecer os seus limites e renunciar ao trabalho calcado em atividades obsessivamente programadas e controladas.

Assim, ao transportar este conceito para a escola, estamos afirmando que implica em cada um ter a possibilidade de vir a ocupar um lugar que lhe permita certa circulação social, onde será tomado não a partir daquilo que lhe é imposto e convocado a responder, mas sim na abertura para o reconhecimento da realidade do desejo. O que da ordem do desejo está colocado aí. Assim coloca uma diretora da escola em texto apresentado no 1ª. Encontro Internacional Educação Inclusiva: Diálogos Possíveis, realizado em Porto Alegre, no ano de 2005, “Acreditamos num fazer onde a escuta entre os profissionais faz eco na escuta que temos dos alunos”.

Tal postura institucional assume conseqüências importantes visto que a ética desta posição tem a pretensão de se estender para todas as relações neste espaço escolar. Podemos ver esta questão nas colocações da participante 01 quando se refere às necessidades e limitações de um aluno e sua vida na escola. A postura que vimos a escola assumir é de escutar a este aluno, escutar ao seu desejo, as suas limitações, para respeitá-lo e a partir daí trabalhar da forma que a ele seja possível participar da escola.

O trabalho da escola assim realizado poderia ser interpretado por outros que não fazem parte desta escola como descompromisso, desorganização, falta de limites ou de disciplina, mas é justamente uma posição da escola que, conforme constatamos, se transforma em exercício.

O exercício da ética aí diz respeito a um trabalho que prima pela escuta do sujeito. Nesta escola a concepção de sujeito não é somente o ser da consciência, nem o sujeito da epistemologia genética, ou o sujeito puramente social, mas sim o sujeito cognitivo e social que se apresenta por meio da palavra e dos atos, o sujeito do desejo. É o que vemos nos discursos das participantes 17 e 19, e explicitado nas palavras da participante 03.

Cabe salientarmos novamente que a Pedagogia Institucional aponta, sustentada na psicanálise, a importância do desejo. O valor da palavra de cada sujeito no grupo que é por sua vez carregada de desejo. Assim, segundo a Pedagogia Institucional o professor na escola CID incumbe-se de dar ferramentas que abram, mobilizem, interpelem o desejo e permitam que cada aluno possa se colocar como sujeito e tome o seu lugar na aprendizagem. (VASQUEZ; OURY, 2001).

Da mesma forma os conselhos com as crianças são momentos para que cada um assuma o seu lugar e revele seus pensamentos por meio da palavra. A escuta da palavra dos alunos, organizada em um tempo, local e momento específico.

Mas esta escuta não se restringe somente aos alunos, como vimos com as colocações da participante 03, reafirmamos agora baseados nas as colocações das participantes 05, 17, 16, 25 que o professor também é escutado. Estas apontam a importância desta escuta para a prática com os alunos e o estabelecimento de relações de proximidade na escola. Podemos constatar o reconhecimento nesta instituição da implicação do desejo e da subjetividade do educador no ato educativo. Devido a este reconhecimento, faz-se também necessário ser dado um espaço de fala para que ele possa se ver implicado na sua ação, para que possa se dar conta de seus aspectos subjetivos, transferenciais colocados aí. Além disso, este espaço de escuta permite redirecionar o educador em relação ao seu processo de aprendizagem, e

trabalhar com o grupo-classe ocupando a posição de mediador, daquele que vai aprender e construir conjuntamente. Como nos coloca Fonseca ¹¹, o espaço de supervisão é:

[...]Espaço o qual a interlocução permite uma constante reflexão, leituras e releituras sobre a prática de sala de aula. Através do debate das situações do cotidiano, é possível voltar para a turma com um novo olhar, respeitando, compreendendo e trabalhando com a singularidade dos sujeitos em questão (os alunos, a própria professora e todos os que fazem parte deste universo). (FONSECA, 1999, p. 19).

Segundo o que dizem as participantes 14, 08 e 02 analisamos uma preocupação da escola em escutar também aos pais. A ética que apontamos anteriormente é da instituição e assumida por todos, por isso, mesmo as seleções de professores e profissionais, segundo a fala da participante 03, tem como critério a possibilidade do profissional selecionado de partilhar e assumir esta conduta da instituição. E, sendo da instituição, nos parece ser praticada com todos que fazem parte, inclusive os pais.

A fala da participante 02 revela que a escola busca a reflexão sobre seu próprio trabalho, tomando como um dos focos a palavra dos pais e usando-a para reestruturar a sua prática e sua organização.

Constatamos também que os sujeitos desta escola, sejam eles pais, professores, profissionais ou alunos, por praticarem o exercício de se colocar em todos os momentos do cotidiano escolar, sentem-se tranqüilos para falar o que pensam ou desejam. Tranqüilidade esta, que podemos ver nas colocações da participante 04 e no diálogo com a aluna. Tanto a participante 04 não demonstrou hesitação alguma para contar que em muitos momentos pede ajuda, que há esta possibilidade e que sempre é escutada quando pede, como a aluna falou, demonstrando tranqüilidade, sobre as coisas que não gosta na escola.

Vemos, portanto, que o exercício de falar e ser escutado desmonta as fantasias de ameaças e sanções. A escola, procura possibilitar à todos espaços de fala e isto faz com que falem até o que diz respeito a um não saber ou a um não gostar.

O que podemos concluir aqui neste foco é que a instituição toma a direção da escuta da criança, do educador, dos pais, da equipe de profissionais, enfim de toda a rede discursiva institucional como preocupação e, portanto, instala uma discussão ética no trabalho escolar. Como nos coloca a diretora da escola em texto apresentado no 1^a. Encontro Internacional Educação Inclusiva: Diálogos Possíveis - 2005,

¹¹ Fonseca, L. foi professora da escola CID por nove anos consecutivos e atualmente é a coordenadora pedagógica.

Acreditamos num fazer onde a escuta entre os profissionais faz eco na escuta que temos dos alunos. Escuta das suas interrogações, das suas possibilidades, das suas implicações e das suas angústias. E a forma que vemos de possibilitar isto é através das reuniões sistemáticas, das supervisões da pedagogia e da psicanálise, da interlocução com as famílias através de diversos dispositivos, os individuais e os coletivos.(SCHROER, 2005).

5.1.7 A equipe interdisciplinar como suporte

O fato de a escola ter em sua equipe de profissionais a “equipe de especialistas”, ou “equipe clínica” como muitos nesta instituição nomeiam, faz com que a interdisciplinaridade se apresente como segmento de análise e venha a compor outro foco de análise. As colocações das professoras e profissionais da escola ressaltam este trabalho de troca entre equipe de especialistas e equipe de professores. Vejamos:

O ano passado eu comecei com um dos grupos que estava com algumas questões em relação ao aluno, estava com dificuldades de... em alguns momentos havia conflitos, havia situações difíceis de solucionar ali como grupo né, então fiz entradas junto aquele grupo, eu propus situações onde a gente pudesse também conversar enfim... junto com a professora né.(...) Eu vejo que a clínica, num certo sentido, dá suporte ao cotidiano da escola porque os efeitos das intervenções clínicas se mostram, se refletem no cotidiano da escola. E, por outro lado a escola faz uma interlocução com a clínica e a clínica com a escola no sentido de poder tentar estratégias muitas vezes de intervenção. **(participante 05, quadro 2, não docente).**

A estrutura do CID é complexa porque vai formando redes que por aí vão sustentando o trabalho do professor e se ele está angustiado sobre uma questão do seu aluno, se quer pensar numa especificidade de uma intervenção, de um projeto pedagógico, ele tem a quem dirigir estas questões. Então eu acho que isso faz uma boa diferença. **(participante 05, quadro 2, não docente).**

Eu me dou muito bem com todos da equipe, a fono e o F. porque são os que mais interagem mesmo durante o ano, direto eles passam na minha sala e volte e meia a gente conversa, eu pergunto muitas coisas que as vezes tenho dúvidas né, para ver se eu estou ajudando ou atrapalhando. **(participante 18, quadro 3, docente).**

Em todos os momentos eu tenho a parceria tanto da coordenadora pedagógica quanto da psicóloga da escola para me dar esse suporte né, o que eu devo fazer, como é que eu devo chegar, então a gente descobre e conduz o processo juntas. **(participante 19, quadro 3, docente).**

Meu trabalho é mais efetivo nos berçários, eu tenho encontro de quinze em quinze dias com o berçário I, II e Nível I. Então, eu faço observação na sala

e, na verdade, eu acompanho as questões do desenvolvimento das crianças que dizem respeito à linguagem, à fala, à audição, à alimentação com respeito a motricidade oral, mastigação, respiração, deglutição, materiais da alimentação tipo colher, a postura, a mamadeira, bico triagem auditiva também nós fizemos, eu e a TO, não é uma avaliação formal. Dentro desse trabalho, eu faço orientação à professora, com a assistente dela, e com pais dependendo da necessidade. Isso nos berçários. Nos Níveis, eu acompanho...de repente existe alguma questão com a professora se a criança está falando certo ou não, é de acordo com a idade ver se é normal ou já está dentro da anormalidade, enfim, aí se observa a criança, se encaminha orientações. No sentido institucional, se trabalha também no sentido da prevenção né, por exemplo: é comum acontecer disfonias por abusos ou mau uso da voz pelas professoras, então eu faço uma vez por ano um trabalho sobre a higiene vocal. **(participante 07, quadro 2, não docente).**

Na verdade, eu não vejo uma relação assim: equipe de professores e equipe clínica, porque a gente está muito junto, muito unido. A fono tem as entradas dela na minha turma a cada quinze dias e mesmo se não é nesses dias, nos corredores a gente se comunica, a nutricionista também vem duas vezes por semana. Então, na verdade, eu acho que a gente é uma equipe só. Não tem essa coisa de dividir a equipe da clínica e a dos professores. **(participante 12, quadro 2, não docente).**

Com relação à equipe técnica, como a gente chama, é uma equipe que ao longo do ano se mantém, não é uma equipe que muda com frequência. É claro que tem suas mudanças, mas são mudanças circunstanciais. Então é uma equipe que acaba tendo um laço muito forte de estar aqui em prol de coisas que aconteçam da melhor forma possível enquanto escola. Então é uma equipe muito coesa, no sentido de trabalhar junto com os professores. **(participante 03, quadro 2, não docente).**

Então nesse sentido tem as supervisões individuais com as professoras e tem um trabalho que é o de estar fazendo a interlocução com a equipe de profissionais e de poder, principalmente, estar apontando em determinada turma que tenha necessidade de uma entrada mais específica da nutrição, então daí poder estar encaminhando para a nutrição. Em determinada turma tem a necessidade de uma situação mais específica que precise que a psicóloga tenha uma atuação mais intensa, então eu vou encaminhando. **(participante 03, quadro 2, não docente).**

Eu acho que a interdisciplinaridade possibilita o trabalho que fazemos. Acho que a gente tem profissionais de diferentes áreas e isso ajuda muito né, porque todo mundo contribui com a sua área e daí tu consegue fazer um todo... Acho que é um suporte muito grande de uma equipe com a outra. **(participante 08, quadro 2, não docente).**

A equipe clínica e equipe de professores é uma relação de ajuda mútua. É uma relação bem próxima, qualquer coisa que a gente precisa delas a gente está entrando em contato, a gente faz trabalhos juntos. O ano passado mesmo eu fiz um trabalho junto com áfono porque a gente tinha um aluno que tinha dificuldade de interpretação de texto, de compreensão de texto e nós fizemos um trabalho que surtiu efeito. Então é bem próxima. **(participante 16, quadro 3, docente).**

Com a coordenadora a gente vê mais questões de projetos, o que eu posso fazer de atividades, sugestões que ela me dá de possibilidades que ainda não tinham ficado esclarecidas para mim ou eu não tinha noção, então são muitas trocas que a gente faz. Eu sempre coloco para a coordenadora o que eu trouxe, o que eu acho, o que eu posso trabalhar e, de repente, vem outras possibilidades. Com a psicóloga, esse ano a gente trabalhou muito a questão do controle do esfíncter porque várias crianças da minha turma estavam passando por retirada de fralda, tinha toda a questão do cocô envolvida. São espaços que eu sempre tenho como sugestões do que eu posso fazer, até mesmo de como colocar para a família tais e tais situações. Mas têm sido momentos muito legais de troca, sugestões onde eu tiro dúvidas, vejo o que elas têm para acrescentar no trabalho que eu estou realizando com o grupo, e também dá para elas perceberem como é meu grupo, né. **(participante 20, quadro 3, docente).**

É claro nestas falas citadas acima a interdisciplinaridade presente nas trocas onde os conhecimentos se somam e onde a equipe dá suporte a prática docente e seus impasses. Falas que nos apontam a interdisciplinaridade que se constrói no trabalho em parceria.

O termo “interdisciplinar” situado assim como outros da esfera de coordenação e cooperação entre conhecimentos (multidisciplinar, pluridisciplinar, transdisciplinar), diferencia-se destes por definir-se como uma relação de reciprocidade, de mutualidade. Um regime de co-propriedade, de interação que irá possibilitar o diálogo entre os interessados, dependendo basicamente de uma atitude relacionada de forma direta ao estabelecimento de uma intersubjetividade. O que quer dizer, depende de uma mudança de atitude perante o problema de conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária por uma concepção unitária do ser humano. (FAZENDA, 2002)

Segundo Fazenda,

O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa, é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir. A solidão dessa insegurança individual que vinca o pensar interdisciplinar pode transmutar-se na troca, no diálogo, no aceitar o pensamento do outro. (FAZENDA, 2002, p. 18).

Tal definição possui relação estreita com o que entendemos como trabalho na perspectiva da Pedagogia Institucional. A prática que se constrói pelo exercício de um grupo de profissionais de dialogar, estabelecer a troca efetivamente recíproca, pesquisar unindo os saberes e realizar a leitura mais integrada do outro por meio da transformação interna que esta troca proporciona. Oury propunha o trabalho em grupo pela própria experiência de grupo, e, mesmo que não tenha explicitado a interdisciplinaridade, podemos ver nesta colocação um indicador neste sentido:

Porque pensamos que a dialética entre experiências e hipóteses, entre teoria e prática, tem, para todos, valor de formação; porque não conseguimos separar a pedagogia da educação. Falamos de um “Centro de Estudo e de Formação em Educação e Pedagogia”: o CEFEP. Este processo dialético supõe competências (vivências anteriores) diferentes, reais e complementares, portanto equipes heterogêneas: professores, psicólogos, matemáticos, médicos, etc. (VASQUEZ; OURY, 1978, p. 42).

Nestas colocações o propósito de trabalhar por meio da interdisciplinaridade é claro. O grupo investigado configurava-se como interdisciplinar e mais, funcionava como interdisciplinar. Havia a constituição de uma equipe de profissionais e, portanto, a união de diversos saberes que se trocavam mutuamente formando novas redes, novos saberes, novas práticas.

A escola CID propõe o trabalho interdisciplinar no Plano Político Pedagógico como um dos dispositivos institucionais. Segundo este documento, a equipe interdisciplinar serve de suporte para as questões que se apresentam no cotidiano escolar e, portanto, tem participação efetiva em todos os momentos e atividades. (CID, 2004b)

A participante 18 tem preocupação clara em buscar nos profissionais mais próximos de seu dia-dia um esclarecimento; a participante 05 aponta as redes que vão se estabelecendo nesta troca; a participante 19 expressa a tranquilidade que o suporte dos profissionais proporciona; assim como a participante 20 fala de suas experiências de troca e os efeitos desta troca para todos.

Todas estas falas nos apontam que as equipes trocam efetivamente, somam saberes, refletem, discutem o trabalho e constroem uma prática comum do grupo todo de profissionais da escola, os docentes e os não docentes.

Muitas vezes esta troca se dá de forma concreta, na parceria de profissionais que desenvolvem juntos a prática com o grupo. É o que podemos constatar nas falas das participantes 05, 07 e 16. Esta parceria nos remete ao trabalho desenvolvido por Oury e Vasquez com seu grupo classe. Dois profissionais que estavam juntos no grupo classe para praticar e refletir sobre o ato educativo, a aprendizagem. (VASQUEZ; OURY, 2001). Justamente por originar-se da prática, por constituir-se em trabalho dialético entre prática e teoria, entre o fazer e o refletir sobre o fazer, a prática cooperativa, a atuação conjunta se faz presente.

Também constatamos por meio das falas das participantes 05 e 08 que mesmo existindo na escola uma distinção em termos de nomenclatura entre “equipe de especialistas” e “equipe docente” parece haver um entrelaçamento de duas equipes que trabalham juntas,

que dialogam, trocam e constroem com o auxílio da mediação realizada pela participante 03, que busca momentos de troca entre as equipes, o trabalho institucional.

Parece-nos que o diálogo entre estas equipes se estabelece de forma tão efetiva que se obtém desta troca a composição de uma grande equipe escolar. A fala da participante 03 nos aponta que, o que a escola propõe no documento “Regimento Escolar- 1998” como “Conselho Técnico – Administrativo-Pedagógico”, constituído de Direção e vice-direção; psicopedagoga; psicóloga; nutricionista; terapeuta ocupacional; fonoaudióloga; secretária e professores, acontece na prática diária da escola, por meio de reuniões, conselhos, encontros diários e grupos.

Nossas observações contribuem para as afirmações que estamos a fazer. Durante o período de observação nos foi possível participar de um conselho de classe e observamos que não existem equipes que trabalham de forma distinta, mas sim profissionais que trabalham em equipe. O conselho acontece com a participação de todos os envolvidos no trabalho com as crianças em questão, o grupo discute por horas a fio cada criança do grupo-classe. Cada integrante do conselho participa colocando suas idéias, questionando o que é relatado, sugerindo propostas, escutando o colega, enfim discutindo em conjunto as conquistas e necessidades de cada aluno. Constatamos neste momento, o exercício da prática interdisciplinar.

Segundo Fazenda (2002), esta construção baseia-se na possibilidade da efetivação de trocas intersubjetivas. A intervenção de um profissional junto a outro por meio da troca, da auto-reflexão e reflexão da prática.

5.1.8 A prática da avaliação

Como cada instituição de ensino particular possui a autonomia de construir seus instrumentos de avaliação e sua forma de trabalhar esse processo, a escola CID também construiu e constrói a cada dia o seu próprio processo avaliativo e os instrumentos que deste fazem parte. A análise dos dados desvendaram que nesta escola a avaliação é realizada de forma muito particular.

Os documentos relatam que a avaliação se propõe a ser um processo contínuo, cumulativo e cooperativo, envolvendo todos os participantes da escola. Para a escola CID a avaliação exerce as funções: diagnóstica, prognóstica e investigativa. Cujas informações devem proporcionar o rendimento da ação pedagógica educativa. (Plano Político Pedagógico, 2004). Por envolver a todos os participantes da escola entendemos que possui objetivos bem

claros de avaliar o aluno, o professor e o trabalho da instituição. No que se refere à avaliação dos alunos destacamos as seguintes falas:

O que a gente faz é descrever essa criança em todos os seus aspectos. A avaliação é feita dela para ela mesma, quer dizer, não tem comparação para fazer. Eu não posso comparar. Quando ele chega na 4ª série, além de todo histórico, porque fica um histórico bem consistente de todos os professores que passaram por esta criança, a gente faz um laudo e, nesse laudo, a gente aponta para a escola... Tem sido muito interessante porque como está descrita toda trajetória da criança e tem, dentro dessa trajetória, quais foram os pontos de avanço. **(participante 01, quadro 2, não docente).**

Ainda é difícil as outras escolas reconhecerem isso especialmente porque a gente está trabalhando com uma questão descritiva, relatório de avaliação, nos não temos um aluno 8, 7 ou 6,5, nem MB, B, ÓTIMO, essas coisas assim, né. Então, junto com o aluno vai um monte de papel, ele é bem subjetivo, qualquer pessoa que queira conhecer aquele aluno e disponha de um tempo realmente consegue né, mas não tem aquela coisa assim, mais classificável, aprovado ou não aprovado, que é o que está posto. No nosso regimento, até o final do ano a gente tem que poder aprovar ou pedir a permanência e, assim, a forma durante o ano é toda descritiva, ela não é classificatória, porque a gente pensa no aluno como eixo dele próprio. **(participante 03, quadro 2, não docente).**

Estas falas nos apontam avaliação do aluno com base em seu próprio desenvolvimento.

As colocações das seguintes participantes revelam que a avaliação é uma forma de situar o professor e outras escolas em relação ao processo, que é contínuo, do aluno. Vejamos:

Uma coisa que a gente fez, é uma coisa mais ou menos nova, em alguns casos junto com o parecer descritivo a gente manda uma trajetória que faz um pouco do resumo e que coloca a situação que x,y e z talvez tenham que ser trabalhadas mais intensamente, ou a, b, c têm um retrospecto tão positivo que, certamente, tem base para que isso seja mais trabalhado, o que não inviabiliza um avanço. **(participante 02, quadro 2, não docente).**

Eu acho que a propositura de conteúdos é feita para todos o tempo todo. A acolhida deles é diferente de indivíduo para indivíduo e aí vai se fazendo uma diferenciação que é o que estamos a falar sobre a avaliação. Eu acho que as coisas são bem concomitantes. Acontece de uma criança deficitante ir para uma quinta série sem ter percorrido tudo e acho que ela vai seguir, provavelmente, porque agente não pode negar evidentemente alguma falta ali, aí nos vamos estar querendo normalizar a qualquer custo. Eu acho que esta é a função da escola, da escola comum, acolher essas faltas que eventualmente venham a surgir no passar de um conteúdo e pensar o sujeito como sujeito... Eu fico pensando: e a escola que receber, que conceito vai fazer? Por isso é importante que a criança leve consigo o seu histórico, que a escola acolha ciente de que teve toda uma propositura de conteúdo para o grupo que é o que faz o parecer do grupo, que a criança conseguiu acolher x,

y, z. Então tu tem a visibilidade da escola por ali e tem a visibilidade do aluno por ali também. **(participante 02, quadro 2, não docente).**

Eu acho que a questão da avaliação é a questão mais crucial em relação à inclusão. É onde tu tem que botar em jogo o relacionamento, o momento em que o aluno estava anteriormente, quais são as aprendizagens que ele conquistou e botar isso na balança. Muitas vezes, as aprendizagens que ele conquistou não são todas que seriam os pré-requisitos para a outra turma, mas que a gente vê como muito mais produtivo que ele possa ir para o outro grupo e sabendo que tem pontos lá de uma 2ª. série, por exemplo, para resgatar. **(participante 03, quadro 2, não docente).**

Na fala de outras vemos que a avaliação também é reconhecida em sua complexidade. Quer seja no relatório da vida escolar do aluno, seu prontuário ou na flexibilidade em relação aos critérios estabelecidos pela escola diante de cada percurso particular de aprendizagem. Assim:

Muitos dos pais chegavam e diziam: “sabe, o meu filho tinha um conceito 7, mas eu não sabia que um conceito 7 valia isso, essas cinco folhas descritas aqui”, porque a gente não lida com essa questão do conceito, né. O parecer de um menino que foi para a 5ª. Série o ano passado no terceiro trimestre tinha 32 folhas que era da professora, que era meu, que era da educação físico, que era do inglês, do clube, enfim... **(participante 01, quadro 2, não docente).**

Apesar do critério “idade” temos a flexibilidade de manter o aluno caso ele não tenha condições de ir adiante. É claro que a gente pena muito em equipe, em qual vai ser..onde a criança vai ter maior proveito, às vezes, o grupo está muito além e fazer a promoção desse aluno junto com o grupo pode fazer um fechamento, porque o grupo já está num outro momento. Então, tudo isso tem que pôr na balança na hora de fazer isso, só que eu acho que é o ponto mais delicado, é o ponto a onde a gente realmente se debruça assim, conhecer aquele aluno e poder perceber toda a questão social envolvida, toda a questão pedagógica envolvida, toda essa gama de coisas que está além de simplesmente passar ou reprovar. **(participante 03, quadro 2, não docente).**

Nas seguintes falas vemos a avaliação como instrumento de diagnóstico do processo singular de cada aluno, suas aprendizagens e necessidades. Vejamos:

A avaliação do berçário fala desde a questão da adaptação, como foi o processo de adaptação da criança, como ela se alimenta, como é no horário das trocas, se tem prazer em tocar nas tintas, se está engatinhando, se está caminhando, enfim todo o desenvolvimento da criança. As avaliações auditivas da fono, se tem as respostas esperadas, se não, alguns encaminhamentos são necessários fazer... Então, é um olhar que a cada dia a gente tem que analisar bem cada um deles para quando chegar no período da avaliação a gente saiba descrever muito bem essa criança. Tem que ser um olhar bem intenso diariamente. **(participante 09, quadro 2, não docente)**

Eu gosto da forma de parecer. Eu acho que é a melhor forma de colocar no papel tudo aquilo que o aluno é realmente porque muitas vezes a avaliação permite que os pais vejam outras coisas do seu filho e que, as vezes, não aparecem em casa ou que ainda não se deram conta. Poder explicar o porquê ele desenha daquele jeito, porquê muitas vezes ocorrem os empurrões, os puxões...a questão da fala de cada um. É um meio que a gente tem de não colocar só os aspectos negativos, mas ressaltar todos os positivos que tem aquela criança, explicar o porque de cada coisa e pontuar algumas coisas que estão em andamento mas que, com certeza, cada um vai atingir. **(participante 20, quadro 3, docente).**

A avaliação é feita de uma forma personalizada, analisando cada aluno em particular e também no conjunto. Acho isso maravilhoso, pois me ajuda a conhecer minha filha melhor, já que ela passa mais tempo na escola do que comigo. Das coisas boas me orgulho, das coisas menos boas, tento achar uma forma de melhorá-las. **(participante 34, quadro 4, pais).**

Aqui não tem padrão, tem objetivos a serem atingidos de acordo com as possibilidades de cada um. As colocações e percepções das professoras são muito compatíveis com o que percebo em casa com meu filho. **(participante 31, quadro 4, pais).**

Outras falas revelam também o exercício da avaliação diária por meio de registros escritos. Assim:

Eu trabalho com eles com portfólio. Então, todo trabalhinho que eu acho que é significativo de ser avaliado, eu vou fazendo essa coletânea e colocando em portfólio. Então, é um material que eu tenho na hora de fazer o relatório avaliativo, mas, na verdade, eu tenho tudo de cada um na memória, mas se eu precisar eu consulto o portfólio, e até caso a família tenha alguma dúvida, os registros estão ali. **(participante 17, quadro 3, docente).**

A avaliação é um parecer descritivo. A gente através daquilo que a gente sente, do que a gente trabalha em aula, dos conteúdos, da própria pedagogia de projetos, da postura do aluno em si, o interesse, a questão do material e a própria questão da produção dessa criança a gente vai então... eu costumo escrever algumas coisas tipo nomear e pontuar algumas coisas: dia tal...E aí eu tenho o caderninho de cada aluno e lá coloco alguma coisa significativa que aconteceu naquele dia, ou diante de um projeto, diante de uma fala, diante de uma discussão de roda e coloco algumas coisas ali durante as semanas, os meses, até chegar o momento de eu preparar um parecer diante de todo o trimestre, até chegar o documento final. E nesse momento dessa construção, desse escrito, a gente tem as reuniões semanais que também conseguimos falar da semana, do desenvolvimento de cada projeto e da postura dos alunos, mas claro que não tão pausado e a fundo quanto o momento que a gente tem o conselho de classe. Então a gente consegue ir construindo até chegar no nosso objetivo final que é o parecer final. **(participante 19, quadro 3, docente).**

Acreditamos que a avaliação na pré-escola é algo sistemático, as observações de cada criança são feitas individualmente, constantemente e diariamente. Na avaliação semestral, podemos acompanhar os avanços da Valentina em todas as áreas durante o ano letivo. Avaliações estas que retratam fielmente as progressões de nossa filha. Como pais estamos satisfeitos com os projetos e com o crescimento como indivíduo de nossa filha. **(participante 32, quadro 4, pais).**

A seguinte participante nos coloca a avaliação como processo do trabalho em equipe quando relata:

Aí eu apresento o parecer no conselho, cada um diz o que pensa, me lembrar de alguma coisa, a fono faz as anotações dela, vemos se estamos de acordo para depois eu encaixar.. Tem também o parecer da turma, do grupo, da psicomotricista e todos os pareceres são anexados um ao outro. **(participante 12, quadro 2, não docente).**

A avaliação como processo do trabalho em equipe.

Em relação a avaliação dos professores vimos que se apresenta de diferentes formas: a avaliação dos alunos realizada nos conselhos participativos, a avaliação dos colegas de trabalho que acontece no conselho de classe, a avaliação dos pais por meio do parecer e a auto-avaliação realizada por meio de registro e verbalmente no conselho. Vejamos:

Dentro dos pareceres teve o compromisso das crianças, porque a gente faz um Conselho Participativo onde eles também vão dizer o que estão pensando a respeito do seu aprendizado, da nossa atuação, e também tem a folha dos pais onde os pais fazem uma devolução sobre aquilo que leram e sobre aquilo que esperavam em toda avaliação. **(participante 01, quadro 2, não docente).**

É uma folha que vai para cada sala com uma explicação específica onde a família tem todo um espaço em branco programado por nós lá embaixo, então o espaço para assinar. Por acaso, hoje teve uma mãe da 1ª série que escreveu. Ela avançou um monte no espaço que a gente deu e disse: “É um momento tão grande que eu não posso ficar só com esse espaço, eu preciso falar mais. **(participante 02, quadro 2, não docente).**

A avaliação das crianças é assim: eu tenho como prática sempre pontuar todo dia. Não todo dia, mas se acontece algum fato que me chama a atenção seja num momento de fomentação, na rodinha, no pátio, na biblioteca, enfim, eu tenho como praxe anotar. Eu não faço um relato inteiro, mas coloco alguma coisa que quando eu for organizar a avaliação desta criança aí, “ah, sim, aquele dia ela fez tal coisa, tal fato e permanece”, “aquele dia também aconteceu tal fato”, então isso me dá um norte para eu poder fazer a avaliação desta criança, não colocar rótulos, mas sim realmente fazer a avaliação. E, dentro dessa avaliação da criança, eu faço a minha junto né, porque assim: “o que aconteceu com as respostas que eu imaginava? Por que

não aconteceu? ou Por que aconteceu? O que eu fiz que foi...O que eu deixei de fazer? O que eu fiz demais? Sabe, isto está me servindo muito e eu colhi isto do Zabalza, de leituras, de uma palestra que eu assisti e, eu acho muito importante essa parada, essa avaliação...E isso é uma coisa que eu acho que a gente deve fazer sempre, porque as vezes a criança não está atingindo mas, será que a criança não está dirigindo ou é eu que não estou conseguindo?(**participante 15, quadro 2, docente**).

Tem uma auto-avaliação. Quando a gente entrega a avaliação dos alunos, a cada trimestre, nós entregamos uma auto-avaliação também, e eu acho que é bem importante essa auto-avaliação porque, às vezes, a gente não se dá conta de algumas coisas e você... eu fiz isso, eu lembro da minha primeira auto-avaliação, desta para a última você vê como caminha, né. Então, as coisas mudam e você vai percebendo a onde você falha às vezes no dia-dia, você não percebe as falhas né, não percebe a onde poderia ter melhorado, poderia ter tido um olhar diferente e na hora que você senta para ver a auto-avaliação e vê a avaliação das crianças, dá para fazer essa ligação. Eu acho bem importante... (**participante 16, quadro 3, docente**).

Constatamos que a avaliação da instituição é a somatória dos processos realizados com os alunos, os professores, profissionais e os pais. Ao avaliar as conquistas dos alunos, os trabalhos dos professores e abrir espaços para a reflexão e discussão dos mesmos, a escola abre também a possibilidade de ser avaliada em seu trabalho. Vejamos o que coloca o documento “Plano político Pedagógico” sobre esta avaliação institucional:

A avaliação, no trabalho do CID, é o aparato que oferece condições de continuamente revermos as questões pedagógicas e clínicas. É o fruto da caminhada do processo de aprendizagem individual e coletiva pela qual passa cada membro dessa equipe de trabalho. Esta ação de avaliar reflete a originalidade das reflexões específicas feitas nos grupos responsáveis pelos diferentes setores da escola e do espaço clínico; permite o processo permanente de construção/reconstrução. Existem espaços formais para que esta avaliação aconteça realmente de forma contínua, como as reuniões setorializadas e as reuniões gerais. (CID, 2004b).

Também os pais colocam seus pareceres em relação à forma que o CID trabalha a avaliação. Assim,

Acho que é uma forma justa, moderna e mais explicativa que as demais escolas. (**participante 35, quadro 4, pais**).

A Avaliação no CID é ótima, ela valoriza cada avanço do aluno. (**participante 30, quadro 4, pais**).

Uma participante docente nos fala,

Eu acho ótima a forma como é feita a avaliação aqui no CID. Pelo que eu já vivenciei a melhor forma que eu vi foi essa. **(participante 21, quadro 3, docente).**

Iniciemos nossa reflexão sobre este foco discutindo a função da avaliação. A avaliação é um processo essencial para uma instituição escolar quando esta possui o princípio de que todo conhecimento é uma construção. No processo de construção, a avaliação se faz necessária para que a reflexão do que vem sendo construído seja feita em vista do que se pretende construir.

Macedo, ao discorrer sobre a avaliação nos coloca:

Se construir é valorizar as coisas naquilo que elas se tornam ou que queremos que elas se tornem, uma avaliação em sua feição prospectiva é fundamental. Coordenar pontos de vista, ou seja, considerar sincronicamente um conjunto de fatores que favorecem ou dificultam uma dada realização supõe a aplicação de um tipo de avaliação que observa, isto é, guarda e protege (SALLES, 2002) tudo o que queremos guardar e proteger. Já o aspecto diacrônico, isto é, que possibilita a realização de um percurso em direção ao que queremos realizar supõe a aplicação de um tipo de avaliação que regula (confirma, corrige ou pré-corrige) as coisas em favor do que é julgado melhor para o que se pretende construir. Seja como estrutura ou como gênese, a avaliação refere-se ao valor que atribuímos a um processo de desenvolvimento, tanto em termos de seus ganhos e perdas em cada caso como em termos de significação em si mesma daquilo que estamos construindo ou que está sendo construído. Em outras palavras, a função da avaliação é nos ajudar a enfrentar os conflitos, as dúvidas, as ambivalências, as dificuldades em nos organizarmos do ponto de vista do tempo, de espaço, de objetivos, tarefas ou relações com pessoas sempre na perspectiva daquilo que queremos construir, isto é, daquilo que queremos que nossos alunos se tornem. (MACEDO, 2005, p. 112).

Compreendemos que Macedo, com suas colocações, está a nos apontar o sentido da avaliação. A avaliação é um processo, e é por meio desta que uma escola deve pensar o seu trabalho. A escola não pode perder do foco sua perspectiva, a formação dos futuros cidadãos e, quando se tem como fins este objetivo, automaticamente a avaliação passa a ser um processo que visa avaliar a todos aí implicados. Os alunos ocupam o lugar de representantes do trabalho da escola, a avaliação só possui sentido se pensada como processo: trabalho da escola – conquistas dos alunos – reorganização do trabalho da escola.

É nesta perspectiva que julgamos que trabalha a escola CID com a avaliação. Nesta escola, a avaliação é uma das modalidades desta instituição de apropriar-se do processo dos alunos para pensar o seu trabalho. Neste sentido a avaliação não é vista como o final do processo, mas o início de todo trabalho a ser construído. A aprendizagem do aluno é o objetivo da escola e é por meio do processo avaliativo que se busca a melhoria do trabalho.

Vimos que a avaliação para esta escola tem relação direta com a qualidade do trabalho, refletir sobre o andamento do aluno para refletir sobre a prática, escutar a todos para pensar o trabalho por meio dos diversos pontos de vista e ter momentos específicos de avaliação em equipe para pensar o processo individual do professor e grupal da instituição.

Esta forma de trabalhar com a avaliação nos remete à Pedagogia Institucional. O enfoque dado à avaliação, por esta instituição, é, segundo a Pedagogia Institucional, a maneira pela qual um grupo de profissionais está o tempo todo instituindo práticas no que foi previamente instituído. O que queremos dizer é que Oury e seus companheiros ao reunirem-se constantemente para refletir, estudar e discutir a prática estavam realizando a avaliação de sua própria prática por meio do que observavam em cada aluno e no grupo.

Tomemos como um primeiro ponto a avaliação dos alunos. Como nos colocam as participantes 01 e 03, é realizada com o objetivo de relacionar as aquisições que estes apresentam atualmente com o que apresentavam em um momento anterior. Não possui, portanto, a finalidade de classificar o aluno por meio da comparação em relação aos outros. Cada um faz o seu percurso singular dentro do que o grupo vem pesquisando, estudando, aprendendo e, na avaliação, este percurso é detalhadamente exposto, apresentado.

O fato de apresentar o desenvolvimento do aluno construindo pontes com seu momento anterior trouxe para a instituição a necessidade de apresentar também o percurso desenvolvido pelo grupo, uma vez que a mudança de escola implica em um novo profissional, em uma outra modalidade de avaliar e a preocupação da escola CID é transformar em documentos descritivos o que aquele aluno aprendeu ao longo de seu percurso na escola, mas também o que o grupo trabalhou, para que as necessidades sejam assim pontuadas. É o que nos colocam as participantes 02 e 03.

Esta forma de avaliar o aluno baseado no seu próprio percurso, e tendo como indicador das conquistas e necessidades o grupo, nos aponta que para a escola CID a aprendizagem é um processo contínuo que se dá ao longo do percurso escolar. Não ter alcançado determinados conteúdos para um não implica diretamente em mantê-lo na mesma série, pois o que é visto como necessidade pode ser resgatado na série seguinte. Assim como também muitas vezes é mais efetivo manter o aluno na série em que se encontra para que a continuidade de seu processo não se perca ou paralise.

Trata-se, portanto, de avaliar cada aluno profundamente tendo o cuidado de refletir e discutir sobre o que lhe possibilitará avançar em seu processo singular. Portanto, repetir, nesta perspectiva, não significa rever conteúdos, mas sim promover a continuidade do processo

individual daquele aluno que apresenta necessidades consideradas pela escola como importantes para o seu avanço.

Sob as lentes da pedagogia Institucional, esta forma da escola CID de conceber a avaliação dos alunos esta estreitamente relacionada às faixas coloridas que Vasquez e Oury apresentam como representantes do nível em que cada aluno se encontra. (VASQUEZ; OURY, 2001). O que a Pedagogia Institucional revela por meio das faixas coloridas é que a forma de ver cada aluno está em sua singularidade e que a avaliação não é feita por meio da comparação deste em relação aos outros, mas sim que este possui um percurso próprio a ser construído e que conforme suas conquistas passará de um nível para o outro.

Meirieu ao apontar a necessidade de voltar-se para a Pedagogia Institucional e o princípio das faixas no judô, introduzidos por Oury, coloca,

[...] Cada aluno encontra-se em um determinado nível, que corresponde a uma faixa, e sobre isso não pode haver nenhuma ambigüidade por parte do professor; não se deve dar nenhuma compensação demagógica a quem quer que seja: todos têm direito a verdade sobre o seu nível. E também têm o direito de beneficiar-se do apoio do professor e de toda a classe para ter acesso a um nível superior.... Assim, cada troca de faixa será para o aluno uma vitória sobre si mesmo, mas também uma vitória com os outros e não contra eles. (MEIRIEU, 2005, p. 196).

A escola CID não trabalha com faixas, nem com cores, mas sim com documentos escritos. O aluno vê suas conquistas em atividades, trabalhos e etc, reconhecidas nos documentos escritos. São registros detalhados do processo do aluno, escritos não somente pelo professor, mas por todos que trabalham com o aluno (Professor do clube, professor de educação física e profissional da clínica quando faz algum atendimento). (ver anexo)

Esta forma de relatar por escrito as conquistas dos alunos detalhando cada passo e articular suas colocações com pontuações teóricas, nos fazem constatar que a avaliação exige um envolvimento e reflexão com seriedade. Avaliar segundo as participantes 01, 09, 20 é o resultado descritivo das conquistas, descobertas e aprendizagens dos alunos. Descrição que impõe ao professor e profissionais envolvidos o exercício reflexivo, a prática de transformar em palavras escritas suas idéias e observações e o estudo profundo de teorias calcado nas observações dos alunos.

Revela-se assim em um processo complexo, como coloca a participante 03, o qual não se resume à redução de todas estas observações em uma nota.

Um conceito, como nos transmite em suas palavras a participante 01, não revela o aluno, muito menos seu desempenho no percurso escolar. Entendemos que para esta escola

transformar as conquistas dos alunos em conceitos a distancia de seus objetivos com tal instrumento, pois uma nota tampouco indica sobre o desenvolvimento do trabalho.

Como nos aponta Meirieu,

[...] Nada é mais nefasto que a confusão sistemática entre avaliar e dar uma nota: a avaliação, de fato, remete aquilo “que tem valor”, tanto para o avaliador como para o avaliado, enquanto que a atribuição de uma nota, na imensa maioria dos casos, consiste em classificar um desempenho entre outros, utilizando, tanto quanto possível, a famosa curva de Gauss, que sempre distribui os resultados em um terço de fracos, um terço de médios e um terço de bons! A atribuição de uma nota é uma redução estatística que, em grande medida, abole o “valor” para substituí-lo pela “comparação”, que diz a cada um onde ele se situa em relação aos outros, embora o mais importante seja que ele consiga situar-se em relação a ele mesmo... Dar notas sempre e o tempo todo é condenar-se a só valorizar os êxitos de certos alunos em função dos fracassos de outros. (MEIRIEU, 2005, p. 194).

Justamente por trabalhar sustentados na concepção de que cada sujeito é singular e que constrói seu percurso de forma particularmente singular, é que a avaliação na escola CID descreve os processos individuais dos alunos por meio de relatórios. Podemos, pois, tomar emprestadas as colocações de Meirieu quando diz que, “avaliar é acompanhar cada um em seu esforço de se superar”, para afirmarmos que a escola CID trabalha com esta perspectiva. (MEIRIEU, 2005).

O trabalho de conhecer o seu aluno, entender o seu processo e destacar suas conquistas faz com que o professor reconheça e valorize cada minuto do dia. As participantes 17 e 19 nos revelam em suas falas que diariamente estão a observar as conquistas dos alunos e realizam o registro destas cada uma da sua forma. Cada professora possui sua forma particular de registrar as observações, mas o registro, como elas relatam, é diário.

Tais colocações nos reportam aos trabalhos de Zabalza. Sabemos, por meio de conversas e entrevistas com as participantes, que a escola mantém relação bastante próxima com este teórico, e busca sustentação teórica para sua prática nas produções escritas deste profissional. Nossas investigações constataram que o registro diário de algumas professoras assim como os da participante 15 é iniciativa destas e incentivado pela escola, para por em prática o que Zabalza aponta:

Os diários de aula são os documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas. (ZABALZA, 2004, p. 13).

Registrar as conquistas dos alunos, os acontecimentos das aulas, para esta professora, tem sentido não só de avaliar o aluno, mas se auto-avaliar. Pois, como nos afirma Zabalza, a verdadeira utilidade do diário é sistematizar no papel o que você fez, para depois voltar a ver, analisar, ler e refletir sobre o que fez no intuito de utilizar seus escritos para novas práticas. (ZABALZA, 2004).

Todo o processo que estamos a discutir possui para a escola CID objetivos explícitos: avaliar ao aluno remete à avaliação do próprio trabalho. O processo de pensar no percurso singular de cada aluno está diretamente relacionado, nesta instituição escolar, à reflexão da própria prática. As participantes 15 e 16 destacam o processo de auto-avaliação envolvido no processo de avaliação dos alunos e apontam a importância da auto-avaliação para a reflexão da prática e a busca de qualidade.

Vimos, assim, que a finalidade da escola de pensar sobre o próprio trabalho e construir um trabalho melhor é buscada na prática de diversas formas, e uma delas é a auto-avaliação realizada pelos professores.

Mas constatamos que não são somente os professores que se auto-avaliam, este exercício de auto-avaliação faz parte também do processo avaliativo do qual os alunos participam. Ao aluno cabe também a responsabilidade de refletir sobre si mesmo, reconhecer suas conquistas, seus pontos fortes e fracos. Se colocar no alvo, pensar em seu papel como parte do todo.

Segundo o Plano Político Pedagógico da escola, os conselhos participativos realizados com os alunos do Ensino Fundamental são momentos em que estes posicionam-se sobre seu processo escolar, apontando, através de vivências e propostas lúdicas, o que está sendo significativo e o que precisa ser repensado em cada turma (CID, 2004b). Um processo que implica na reflexão sobre seu papel na escola, seus objetivos e sua participação para depois ampliar o enfoque da reflexão e pensar o trabalho do professor e da escola. Segundo as participantes 02 e 01, o conselho participativo é um momento muito importante para se repensar o trabalho, para se repensar a trajetória e construir projetos futuros. E, segundo a Pedagogia Institucional, este se caracteriza como Conselho de Cooperativa.

O conselho de cooperativa é um ritual, que articulado ao conjunto de atividades dos alunos, permite que a palavra de todos surja, cada integrante ocupe papel importante e todos estejam ali para serem colocados em jogo, serem criticados e criticarem. (MEIREU, 2002).

Aos pais neste momento cabe a participação efetiva por meio dos relatórios, como nos fala a participante 02; estes avaliam o processo dos filhos e, portanto, o trabalho da escola, de

forma descritiva. Vemos, assim, que com relação à participação de todos os sujeitos da escola, a cada um é proposta uma forma diferente de participar, mas a construção é de todos.

Sendo uma construção de todos, a fala da participante 12 explica o que é realizado entre os profissionais. O conselho de classe é o momento em que os profissionais juntam os saberes, os pontos de vistas, refletem sobre a avaliação dos alunos, sobre seu trabalho, apontam questões uns para os outros, enfim, constroem juntos o que da fusão de idéias, pensamentos, julgamentos, transforma-se em registros escritos.

Assim, podemos constatar que a escola CID possui como modalidade de avaliação um processo onde seus sujeitos são os juízes e os construtores. O trabalho instituído nesta escola se faz instituinte também por meio da avaliação. Este trabalho é reconhecido por alguns pais como justo e qualificado como ótimo e diferente por outros. É, na fala da participante 21, vivido como “a melhor forma” e definido pela participante 02 da seguinte maneira:

[...] Consideramos a avaliação como instrumento que usamos para percebermos os indicadores sobre o desenvolvimento do trabalho. A avaliação nos permite perceber a caminhada e criarmos dispositivos de intervenção para mudanças quando necessárias, constituindo-se como processo de acompanhamento para tomadas de decisões. (SCHROER, 2005).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final desta etapa com a certeza de que a discussão nesta investigação acadêmica suscitará muitas outras. Toda discussão sempre leva a construções, e a prática do ato educativo necessita estar constantemente em pauta para que possamos de fato fazer pedagogia.

O que nos propomos aqui, neste momento é refletir profundamente sobre a instituição escola e o que denominávamos trabalho de inclusão. Após os estudos na perspectiva da Pedagogia Institucional reconhecemos que não tínhamos a clareza de que o que buscávamos com o termo instituição era todo o trabalho que nesta perspectiva está implicado. O que era para nós um termo que representava instituição como estrutura e funcionamento passou a ser construção pedagógica. Ato de construir a prática pedagógica por meio da troca, da cooperação, dos suportes teóricos e da reflexão do fazer. A diferença está justamente em viver a experiência, buscar teorias que dêem conta desta, refletir sobre os ganchos possíveis e reconstruir.

Não há, portanto, a necessidade de uma instituição, no sentido de estrutura física e de materiais. É claro que estes são instrumentos importantes, mas o essencial são os recursos humanos, o grupo de profissionais que se propõe a trabalhar com educação, aquilo que este grupo institui e a forma como se coloca em movimento o processo de construção e reconstrução do instituído. Assim se faz uma instituição.

A Pedagogia Institucional, lente para nossa leitura da experiência da escola CID, nos fez reconhecer que o CID é uma escola instituída. Existe aprendizagem nesta instituição porque nela a ação cooperativa é plenamente exercida. Podemos também refletir que instituir a escola está para além de criar salas com professores habilitados e alunos que necessitam aprender. Instituir a escola é assumir perante si mesmo e o grupo que trabalhar com a aprendizagem e a formação de cidadãos requer o constante processo complexo de articular a teoria à prática por meio da reflexão constante. Instituir a escola, para nós, traduz-se nas palavras de Meirieu quando coloca,

Instituir a Escola é, de fato, permitir sistematicamente a crianças de origens, níveis e perfis diferentes que trabalhem coletivamente para construir as regras necessárias para “viver juntos” e, indissociavelmente, para adquirir os saberes suscetíveis de reuni-los em uma humanidade comum. Instituir a escola é, ao mesmo tempo, dar a todos aquilo que os une aos outros e a cada um aquilo que permite diferenciar-se. Instituir a escola é, portanto, alternar sistematicamente os tipos de reagrupamentos a fim de que “o mesmo” e “o

outro” se entrelacem no dia-a-dia na sala de aula e no estabelecimento: “Sou como você porque necessito, como você, compreender tal questão do programa de história; sou como você porque adquiri com você as competências lingüísticas que nos permitem discutir a respeito. Mas sou diferente de você porque estudei um documento que você não conhece, porque lhe proporciono minha análise e minha sensibilidade, porque reciprocamente, posso questioná-lo sobre algo que você, por sua vez, sabe melhor que eu e, assim poderemos aprender juntos. (MEIRIEU, 2005, p. 127).

Reconhecemos nestas colocações de Meirieu a preocupação com um objetivo bem específico escolar: a aprendizagem de todos. Seja porque um sabe o que o outro não sabe, seja porque ambos vão aprender juntos ou porque possuem capacidades e ritmos diferentes de aprender. De qualquer forma há movimento, há compromisso, há o que observamos na escola CID. Tomar a Pedagogia Institucional para realizar a leitura do trabalho da escola CID nos possibilitou apreender indicações a respeito de uma instituição escola que possui seus princípios definidos e que trabalha com objetivos claros, tendo como pano de fundo uma filosofia sólida.

Podemos agora, após muitas reflexões sobre nossos propósitos investigativos, afirmar que não há inclusão do diferente na sala de aula, há “diferentes” na sala de aula. Cada um é completamente diferente do outro, aproxima-se do objeto a ser conhecido de forma muito particular e percorre seu caminho também de maneira própria.

Não é somente ao aluno deficiente físico, mental, visual, auditivo ou a criança com distúrbios globais de desenvolvimento que devemos olhar com singularidade, é a cada aluno em sala de aula, e assim como deve ser o empenho com um, será com o outro. Quando assumimos o compromisso de trabalhar com o ato educativo, estamos explicitamente assumindo que temos a consciência de que este fazer pedagógico só se concretiza de fato se pudermos nos situar exatamente no “hiato” existente entre a teoria e a prática. Como já apontamos nos focos, o fazer pedagógico é dialético, situa-se nesta discussão entre a teoria e a prática, outros fazeres não são pedagógicos.

Chegamos agora à conclusão de que a escola que inclui não é a escola inclusiva, mas sim aquela que reconhece cada sujeito como importante para o seu processo educativo escolar, que respeita a singularidade de todos e que trabalha sobre a unidade e a diferença. A nomenclatura inclusiva deve fazer parte do processo histórico, pois temos a certeza de que hoje estamos a falar da “escola aberta”. Aberta às diferenças que se completam, aberta aos esforços que se somam, aberta à vida em sociedade, aberta a todo universo que aí se inclui e

no qual está incluída; aberta às possibilidades de trocas e construções, aberta ao vir a ser de uns e ao reconstruir de outros; aberta a parar quando preciso e a correr quando necessário.

Ao fazermos tal afirmação estamos a explicitar que a educação não é uma ciência da qual os profissionais da educação se apropriam, não se constrói desde a teoria, mas sim da reflexão da prática. Portanto, a “escola aberta” é aquela que se constrói com os pilares humanos, que no dia-a-dia vão praticando cooperativamente, somando o que um sabe ao que ao outro falta, unindo conhecimentos para gerar mais conhecimentos, reportando-se às teorias, uma vez que nestas se encontram as construções de outros, e refletindo a prática, que é a construção que cabe a cada um.

Quando assim se faz a escola, toda a limitação que o aluno apresenta passa a ser diferença, o que era impeditivo passa a ser obstáculo, mas não impossível de algumas conquistas.

Não estamos aqui a negar ou simplesmente desconsiderar o que implica a uma escola estar aberta a trabalhar pedagogicamente com toda variedade de realidades e necessidades que são apresentadas no universo de alunos que a sua porta batem. Justamente nossa pesquisa originou-se na preocupação de instituir a necessidade de um trabalho escolar mais sério e competente para assumir a responsabilidade. Por isso, temos a certeza de que a escola, instituída como escola aberta, poderá ser a possibilidade de uma escola trabalhar com esta diversidade e assim alcançar seus objetivos por meio da diversidade e não contra ela.

Portanto, este movimento que hoje nos faz destacar tais descobertas, nos faz também revelar que nossa pesquisa por buscar a análise de uma prática escolar de inclusão nos conduz neste momento, após trabalho reflexivo entre o discurso e a prática desta escola, a levantar alguns indicadores para uma escola ser reconhecida como “escola aberta”. Cabe ressaltar aqui que, indicar remete a uma margem de incerteza, e ao que se refere às finalidades da escola que decorrem de objetivos essenciais, mas muito gerais, que implicam atitudes a longo prazo e não comportamentos observáveis, que não podem ser objeto de análise quantitativa pois pertencem à consciência impenetrável dos seres (MEIRIEU, 2005).

Assim, sustentadas nas colocações de Meirieu sobre o termo indicar, é que pensamos ser este termo o mais apropriado para destacarmos a projeção do próximo elenco de estudo, em fase posterior. O que agora destacamos vem a ser o que consideramos produtos desta pesquisa, ainda que não objetivados inicialmente, mas que passam a ser interrogações para uma pesquisa posterior.

1. A escola para ser aberta necessita ser uma “instituição escola”;

2. A escola para ser aberta deve buscar no seu contexto social e econômico e cultural uma rede formativa integrada;
3. A escola para ser aberta deve dispor de infra-estrutura e equipamentos, mas, acima de tudo, deve ter um projeto educativo como “instituinte” para realizar uma filosofia instituída;
4. A escola para ser aberta necessita de sujeitos implicados com seu próprio processo de construção profissional, pois assim terá profissionais comprometidos com o exaustivo trabalho pedagógico;
5. A escola para ser aberta deve instalar e se apoiar na autonomia do professor;
6. A escola para ser aberta precisa convocar os pais a serem seus parceiros;
7. A escola para ser aberta precisa da interdisciplinaridade;
8. A escola para ser aberta necessita formar grupos cooperativos;
9. A escola para ser aberta precisa dar voz a todos os seus sujeitos;
10. A escola para ser aberta necessita construir seus instrumentos avaliativos e auto-avaliativos.

Temos a certeza de que cada escola constrói o seu caminho, estes são apenas indicadores, efeitos de uma pesquisa, em um lugar específico com a ótica da Pedagogia Institucional. A escola, acreditamos, pode ser considerada uma escola aberta e a experiência desta nos proporcionou ir além, refletir e apontar estes indicadores visando futuras pesquisas com outras escolas, outras histórias, outras formas de viver.

Ao final desta jornada, já não somos mais os mesmos e entendemos que a relevância desse estudo está na possibilidade de, a partir da leitura desta pesquisa, se instituir novas práticas, calcadas na dialética que o fazer pedagógico requer.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Concerto para o corpo e a alma**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. (Coord.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.

ARDOINO, J.; LOURAU, R. **As Pedagogias Institucionais**. São Carlos: Rima, 2003.

BAPTISTA, C. R. Ciclos de Formação, educação especial e inclusão: frágeis conexões? In: MOLL, J. (Org.). **Ciclos na escola, tempos na vida**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 191-206.

_____. **A Integração dos alunos portadores de deficiência e o atual contexto educacional italiano: pressupostos e implicações**. 2003. Disponível em: < www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 14 out. 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1987.

BRASIL. Ministério da educação e do desporto. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, 1998.

CARVALHO, R. E. **Removendo as barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CENTRO INTEGRADO DE DESENVOLVIMENTO [CID]. Porto Alegre. 2004a. Disponível em: < www.cid.g12.br/escola.htm>. Acesso em: 04 out. 2004.

_____. **Plano Político Pedagógico**. Porto Alegre: CID, 2004b.

_____. **Regimento Escolar**. Porto Alegre: CID, 1998a.

_____. **Base Curricular**: escola de ensino fundamental. Porto Alegre: CID, 1998b.

COHEN, L. A. Possibilidades de aprendizagem das crianças com patologias do desenvolvimento no contexto escolar: um olhar psicopedagógico. **Revista Educação**, Porto Alegre, 2002.

COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, v.3.

DE PAULA, A. R. et al Enfrentando o desafio e criando estratégias: inserção de crianças com deficiência nas creches do município de São Paulo. **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, v.11, n.62, p.14-22, 2002.

DENS, A. La educacion especial uma visión sobre la integración y la inclusión desde un enfoque pedagógico. In: ENCONTRO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2., 1998, Havana. **Anais....** Havana: Encontro Mundial de Educação Especial, 1998.

ELIAS, M. D. C. (Org.). **Pedagogia Freinet: teoria e prática**. Campinas: Papirus, 1996.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FONSECA, L. L. **O universo da sala de aula: uma experiência em pedagogia de projetos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FOREST, M.; PEARPOINT, J. Inclusão: um panorama maior. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997. p. 137-141.

JERUSALINSKY, A.; PÁEZ, S. M. C. Carta aberta aos pais acerca da escolarização das crianças com problemas de desenvolvimento. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 05, p. 118-123, 2000.

KAËS, R.; BLEGER, J.; ENRIQUEZ, E. **A instituição e as instituições: estudos psicanalíticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1989.

KASSAR, M. de C. M. Políticas nacionais de educação inclusiva: discussão crítica da resolução número 02/2001. **Ponto de Vista**. Florianópolis, n. 3/4, p. 13-25, 2002.

KUPFER, M C. **Freud e a Educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 2000.

LAROUSSE CULTURAL. **Grande Enciclopédia**. São Paulo: Círculo do Livro, 1988.

LISPECTOR, C. Clarice Lispector. Disponível em:
<www.geocities.com/Paris/Concorde/9366>. Acesso em: 10 mar. 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACEDO, L. de. **Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. Entrevista. **Pátio – Revista Pedagógica**. Porto Alegre, v. 32, p. 16-19, 2004.

MADER, G. Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997. p. 44-50.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.

_____. O direito à diferença nas escolas. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 32, p. 12-15, 2005.

MARCHESI, A; PALACIOS, J.; COLL, C. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **A pedagogia entre o dizer e o fazer :a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MITTLER, P. O futuro das escolas especiais. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 32, p. 08 –11, 2005.

MORAES, M. F. O papel da escola na formação da cidadania. ELIAS, M. D. C. (Org.). **Pedagogia Freinet: teoria e Prática** Campinas: Papirus, 1996. p. 137-142.

NASCIMENTO, M. E. P. Freinet: notas sobre a vida e as obras. In: SMOLKA, A.N.B. **Centenário de Nascimento de Piaget, Freinet, Vygotsky, Jakobson**. Campinas: FE/UNICAMP, 1996. p. 57-62.

PONTALIS, J. B.; LAPLANCHE, J. **Vocabulário de Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PORFIRIO, I. Z.; CODUTTI, T. N. **La pedagogia institucional y la mediación**. Disponível em: <<http://www.usuarios.arnet.com.ar/abrjos/Notas.htm>>. Acesso em 15 out. 2004.

SANCHES, I. R. **Necessidades educativas especiais: apoios e complementos educativos no cotidiano do professor**. Porto: Porto Editora, 1996.

SANTOS, M. S. O desafio de uma experiência. In: MANTOAN, M.T. E. (Org.) **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo: Memnon, 2001. p. 113 -133.

SAWAIA, B. (Org.) **As artimanhas da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SCHROER, C. M. **Inovações em busca da concretização do óbvio**: uma experiência de escola comum. 2005. Texto não publicado da palestra proferida no Encontro Internacional de Educação Inclusiva: Diálogos Possíveis, Porto Alegre, 2005.

STAINBACK, S. B. Entrevista. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v.32, p. 21-24, 2005.

TEZZARI, M. L. **“A SIR chegou...” Sala de integração e recursos e a inclusão na rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 2002. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, política e prática em educação especial. Disponível em: <<http://www.regra.net/educacao>>. Acesso em 20 dez. 2004.

VÁSQUEZ, A.; OURY, F. **Hacia uma Pedagogia Institucional**. Madrid: Editorial Popular, 2001.

_____. **Da classe cooperativa à pedagogia institucional**. Lisboa: Editorial Estampa, 1978. v. V.

VILLA-LOBOS, F. Norte. Disponível em: <<http://www.revista.agulha.nom.br/fvilla.html>>. Acesso em: 10 mar. 2005.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABRANTES, A. R. P Deficiência X diferença. **Jornal Tribuna Impressa**. Araraquara, p. 06, 30 de abril de 2000.

ABRANTES, A. R. P.; DIAS, A. T. T. Programas de saúde: A experiência do grupo de diagnóstico e intervenção precoce para crianças de 0 a 3 anos. In: SIMPÓSIO ESTADUAL DE SAÚDE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 2002, Serra Negra. **Anais...** Serra Negra: Secretaria da Saúde do Estado de São Paulo, 2002. 1 CD-ROM.

_____. . Programas de Saúde: Novos espaços da Diversidade. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EXIGÊNCIAS DE LA DIVERSIDAD, 7., 2002, Santiago de Compostela. **Actas...**Santiago de Compostela: Sementeira, 2002. p. 197.

ALVES, R. **A Escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papirus, 2002.

AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

BAPTISTA, C. R .Educação e transtornos globais do desenvolvimento: em busca de possibilidades. (À) A margem da escola. **Correio da APPOA**, Porto Alegre, ano XI, n. 114, p. 31-36, jun. 2003.

BAPTISTA, C. R A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2004, Curitiba. **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: anais**. Curitiba: PUCPR, 2004. 1 CD-ROM.

_____. Educação Inclusiva. **Revista Ponto de Vista**. Florianópolis, n. 3/4, p. 161-172, 2002.

BARBIER, J. M. **Elaboração de projectos de Acção e Planificação**. Porto: Porto Editora, 1993.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora. 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa educação inclusiva**: direito à diversidade. Brasília: MEC, 2004. v. 1.

CANÁRIO, R; MATOS, F.; TRINDADE, R. (Org.). **Escola da Ponte**: um outro caminho para a educação. 1. ed. São Paulo: Didática Suplegraf, 2004.

CARVALHO, A. D. (Org.). **A construção de projeto de escola**. Porto: Porto Editora, 1993.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLLI, F. A. G.; KUPFER, M. C. M. (Org.) **Inclusão Escolar : Travessias: a experiência do grupo ponte-pré-escola terapêutica lugar de vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

CONNELL, R. W. et al. **Estabelecendo a diferença: escolas, famílias e divisão social**. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GARCIA-ROZA, L. A. **Freud e o inconsciente**. 19. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

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

IMBERT, F. **A questão da ética no campo educativo**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

_____. Os desafios éticos da educação. In: Colóquio do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância, 3., 2001, São Paulo. **Proceedings on-line...**, Disponível em:
<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300001&ing=en&nrm=abn>. Acesso em: 10 mar.2005.

IMBERT, F.; CIFALI, M.. **Freud e a pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

JERUSALINSKY, A.. **Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. A escolarização de crianças psicóticas:estilos da clínica. **Dossiê: Psicanálise e Educação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 72-93, jul./dez, 1997.

LAJONQUIÈRE, L.. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LAPASSADE, Georges. **As Microsociologias**. Brasília: Líber Livro, 2005. (Série Pesquisa em Educação, 9).

LOBROT, M. . **A pedagogia institucional**. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1966.

LUCIO, S. C. **Análise e perspectivas do ensino intineirante como um serviço de apoio pedagógico especializado.** 2002 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)- Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

MACEDO, L. de. Fundamentos para uma educação inclusiva. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 13, p. 29-51, 2001.

MANNONI, M. **A criança sua “doença” e os outros.** São Paulo: Via Lettera, 1999.

_____. **Educação Impossível.** 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

MARCHESI, A.; MARTIN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MILLOT, C. **Freud Antipedagogo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREJÓN, K. **A inclusão escolar em Santa Maria/ RS na voz de alunos com deficiência mental, de seus pais e de seus professores.** 2001.129f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)- Faculdade de educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

MOURA, M. L. S.; FERREIRA, M. C.; PAINE, P. A . **Manual de elaboração de projetos de pesquisa.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

MRECH, L. **O que é inclusão?** 1998-1999. Disponível em: < www.regra.com.br>. Acesso em: 03 jul. 2004.

_____. **Psicanálise e Educação:** novos operados de leitura. São Paulo: Pioneira, 1999.

PAIVA, Y. M. Pedagogia Freinet: seus princípios e práticas. In: ELIAS, M. D. C. (Org.). **Pedagogia Freinet:** teoria e prática Campinas: Papirus, 1996. p. 9-20.

PEHNKE, A . Escuelas reformadas y alternativas como impulsoras del sistema de escuelas públicas. **Revista Educación Instituto de Colaboración Científica**, Tübingen, v.56, p. 51-59, 1997.

PETRI, Renata. **Psicanálise e educação no tratamento da psicose infantil:** quatro experiências institucionais. São Paulo: Annablume: FAPESP, 2003.

SANTOS, M. P. 2004. **A inclusão da criança com necessidades educacionais especiais.** Disponível em: < www.educacaonline.pro.br>. Acesso em: 17 out. 2004.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SEVERINO, J. A. **Metodologia do trabalho científico.** 20. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

WOODS, P. **Investigar a arte de ensinar.** Porto: Porto Editora. 1999.

ZEN, M. I. D. (Org.). **Projetos Pedagógicos:** cenas de salas de aula. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001. (Cadernos de Educação Básica, 7).

ANEXOS

ANEXO A - Roteiro das entrevistas

Cheila – Diretora – Lia

1. História do CID (origem, idéia, evolução ao longo da jornada).
2. Que necessidades você vê na escola?
3. O CID é uma escola para todos?
4. Ao longo desse tempo de CID, como você vê os pais, professores e alunos do CID?
5. Quais são os impasses que você vê no CID?
6. Se fosse levantar princípios para outras experiências, o que levantaria?
7. Quais as características da população do CID?
8. A escola tem parcerias com a comunidade?
9. Qual o seu papel no CID como diretora e profissional?
10. Como sente os professores, profissionais e alunos em relação à direção?
11. Existe algum critério pré-estabelecido para o aluno frequentar a escola?
12. De quais atividades a escola participa?
13. Como você vê as relações no CID?
14. Seleção: número alto de candidatas... Como pensa esta questão?
15. Como é a relação entre a equipe técnica e a escola?
16. Número total de alunos (Educação Infantil e Ensino Fundamental)? São alunos do bairro? Como é a parceria?
17. Como vê o CID hoje? O que ainda visa buscar?

Lúcia – Coordenadora Pedagógica

1. Formação?
2. Tempo de trabalho no CID?
3. Qual o seu trabalho como coordenadora pedagógica?
4. Como vê a escola?
5. Ao longo de seu tempo de CID, como vê os professores, pais e alunos?
6. Como é a proposta pedagógica da escola?
7. Você acha que o trabalho da escola é determinado pela necessidade dos alunos?
8. Qual o número máximo de alunos por turma?

9. Como é que as turmas se encontram organizadas? Como é feita esta definição? Quem participa?
10. O que determina os conteúdos das atividades? Os alunos participam no seu planeamento?
11. O que difere as turmas do Infantil e do Ensino Fundamental?
12. Como é feita a passagem para outra turma? Quem decide? (caso das crianças que vão direto pra 2ª).
13. Como vê o trabalho dos professores?
14. Você considera o CID uma escola para todos?
15. Que necessidades você vê na escola?
16. Como é o processo de avaliação?
17. Número de alunos por turma/número de alunos portadores de necessidades educacionais especiais por turma.
18. Que princípios levantaria?
19. Critérios pra ingresso na escola?
20. Pra você, o que faz o CID ser o que é?
21. O que deseja para o futuro?
22. Tipos de atividades extracurriculares.
23. Reuniões com os pais – frequência?
24. Como vê a relação equipe clínica e equipe escola?

Professoras

1. Tempo de CID – tempo de trabalho na educação?
2. Formação?
3. Tem outro trabalho?
4. Idade?
5. O que te fez vir para o CID?
6. Qual é a diferença do seu trabalho aqui e em outros lugares?
7. Como é o seu trabalho?
8. O que acha do CID?
9. Como é a relação com a equipe clínica e a escola?
10. Que necessidades você vê no CID para ser uma escola para todos?
11. Proposta e avaliação.

12. Relação com os pais.

Psicopedagoga

1. Formação?
2. Experiência?
3. Tempo de CID?
4. Como é o seu trabalho?
5. Como vê a relação equipe técnica e escola?
6. O que você acha do CID?
7. Há alguma necessidade para ser uma escola para todos?
8. Pacientes da escola ou não? Quais critérios?
9. Participa da decisão de pacientes na escola? Como?

Secretária

1. Idade?
2. Tempo de CID?
3. Como veio para o CID?
4. Como é o seu trabalho?
5. O que você acha do CID?
6. Como você vê os profissionais da escola?
7. E a relação entre eles?
8. E os pais em relação à escola?
9. E os profissionais em relação à escola?
10. Que necessidades você vê no CID?

ANEXO B – Roteiro dos questionários realizado com os pais

Senhores pais,

O presente documento é material de coleta de dados de uma pesquisa de mestrado. Tal pesquisa, realizada por mim na Universidade Estadual Paulista – UNESP, tem como objetivo apresentar o trabalho do CID e levantar através da análise desta experiência os pressupostos mais gerais necessários para uma escola ser inclusiva.

A escolha desta escola não foi por acaso, fazer parte do CID há alguns anos trouxe-me a possibilidade de vivenciar o trabalho em equipe e o crescimento significativo em termos de articulação entre teoria e prática. Foi uma experiência tão significativa que retorno agora com o desejo de contar aos outros um pouco do CID.

Neste momento peço a vocês a colaboração de participarem da coleta de dados através deste questionário, pois reconheço que entrevistas seriam impossíveis diante da rotina diária que vivenciam.

Obrigada,

Aline Reck Padilha Abrantes

Dados de identificação:

Nome: _____ Idade: _____

Profissão:

Nome do filho(a):

Tempo do filho(a) na escola:

Questionário:

1. Como conheceu a escola?
2. Por quê matriculou seu filho na escola?
3. Para você, qual é a meta da escola?
4. Qual a diferença do trabalho que esta escola realiza com seu filho em relação às outras escolas que você conhece?
5. Você acha que a escola cumpre os objetivos que se propôs em relação ao seu filho? Como você acompanha isso?
6. Quais seriam as necessidades que você vê na escola para ser uma escola para todos?
7. Qual sua participação no projeto da escola? Você já utilizou o e-mail? Quando?
8. Como você vê a avaliação da escola?
9. O que você acha do CID?



centro integrado de
desenvolvimento

Autorização Institucional para exposição de imagens no trabalho

Eu, Aline Reck Padilha Abrantes, mestranda de Programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP - Araraquara, venho por meio deste, solicitar autorização para expor imagens de alunos, profissionais docentes e não docentes da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Centro Integrado de Desenvolvimento - CID, no trabalho de dissertação de mestrado intitulado "Instituição ou Instituído? Análise de uma prática escolar de inclusão".

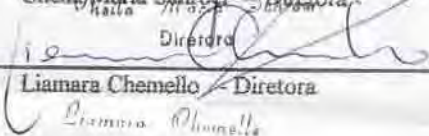
As imagens fazem parte do material coletado durante a pesquisa de campo e serão utilizadas somente para representar o que no texto do trabalho estamos a discutir. Estas permanecerão no corpo do trabalho como material de coleta de dados.

Assim sendo, solicito a autorização da instituição de ensino.

Data: 11/10/2007


Cheila Maria Schreier - Diretora

Diretora


Lianara Chemello - Diretora

Vice - Diretora

